



HAL
open science

S'engager pour se construire : un enjeu contemporain pour les jeunes

Laurence Davoust Lamour

► **To cite this version:**

Laurence Davoust Lamour. S'engager pour se construire : un enjeu contemporain pour les jeunes. Sociologie. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2016. Français. NNT : 2016BRES0009 . tel-02520125v2

HAL Id: tel-02520125

<https://theses.hal.science/tel-02520125v2>

Submitted on 27 Mar 2020

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

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



THESE / UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Mention : Sociologie

Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par

Laurence DAVOUST LAMOUR

préparée au LABERS (EA - 3149)

« S'engager pour se construire :
un enjeu contemporain
pour les jeunes »

Thèse soutenue le 9 février 2016

devant le jury composé de :

Monsieur FUCHS Julien,
maître de conférences, UBO, Brest

Monsieur LEBON Francis,
maître de conférences, Paris Est Créteil Val de Marne

Madame LECONTE Claire, Professeur d'Université honoraire, Lille III,
Membre invité

Madame LONCLE Patricia, professeur à l'EHESP,
titulaire de la Chaire Jeunesse, Rennes

Monsieur PENVEN Alain, professeur d'Université,
UBO, Brest, Président du Jury

Monsieur VILBROD Alain, professeur d'Université,
UBO, Brest, Directeur de la thèse

Monsieur VULBEAU Alain, professeur d'Université, Paris Ouest Nanterre La
défense

Sommaire



Prologue	p. 11
-----------------------	-------

Introduction	p. 15
---------------------------	-------

Première partie : Définition des termes clés de la recherche

Chapitre 1 : Du bénévolat au militantisme

1.1. Militantisme et engagement : une idée d'obligation et de promesse	p. 27
1.2. Bénévolat et Volontariat : une perspective de liberté empreinte de redevabilité	p. 28
1.3. Participation, implication et initiative : une posture différenciée	p. 37

Chapitre 2 : Adolescence et jeunesse

2.1. Une forte nécessité de redire la diversité pour contrer la stigmatisation d'une catégorie globalisée	p. 64
2.2. Des processus de construction qui engendrent des besoins particuliers	p. 70
2.3. Des façons d'agir et d'être peu conformes à celles des générations précédentes	p. 76

Chapitre 3 : Tissu associatif et Education Populaire

3.1. La place privilégiée des mouvements d'éducation populaire	p. 79
3.2. Le contexte particulier de l'Economie Sociale et Solidaire	p. 89
3.3. Jeunesses, espaces associatifs et espaces sociaux	p. 96

Seconde partie : Une société en mutations rapides et profondes

Chapitre 1 : Une crise institutionnelle sans précédents

1.1. Des concepts fondateurs : communauté et société	p. 107
1.2. Une défiance réciproque entre jeunes et institutions	p. 117
1.1. Des institutions qui n'instituent plus	p. 124

Chapitre 2 : Une crise des valeurs

2.1.	Le non partage de valeurs communes.....	p. 128
2.2.	Des valeurs et des jeunes.....	p. 133
2.3.	Une société dans laquelle tout peut faire sens.....	p. 137

Chapitre 3 : une expérience inédite d'accompagnement de jeunes en Finistère

3.1.	Présentation du dispositif et proposition d'évaluation.....	p. 143
3.2.	Résultats et analyse.....	p. 150
3.3.	Des modalités nouvelles d'accréditation des jeunes.....	p. 157

Troisième partie : Des formes d'engagement et de participation renouvelées

Chapitre 1 : L'adhésion associative des jeunes : un premier travail d'enquête au sein de la Ligue de l'Enseignement – FOL 29

1.1.	Les raisons et motivations de l'adhésion initiale.....	p. 173
1.2.	Les modalités et les transformations de l'engagement.....	p. 177
1.3.	Les représentations de l'engagement.....	p. 179
1.4.	La qualité de « <i>jeune</i> » bénévole.....	p. 181
1.5.	La spécificité du terrain d'engagement.....	p. 183
1.6.	Typologie de l'engagement des 18/26 ans à la Ligue de l'enseignement - FOL 29.....	p. 186

Chapitre 2 : Les représentations de jeunesse portées par les jeunes eux-mêmes : diagnostics territoriaux et recueils de la parole des jeunes

2.1.	Les jeunes interrogés dans l'enquête.....	p. 201
2.2.	Les représentations associées au territoire.....	p. 206
2.3.	Les loisirs : pratiques et aspirations.....	p. 210
2.4.	Les représentations des jeunes par les jeunes.....	p. 212
2.5.	La vision que les adultes ont de la jeunesse et la connaissance que les jeunes ont de l'offre qui leur est faite par ces adultes.....	p. 218

Chapitre 3 : Les moteurs de l'envie d'agir : évaluation du dispositif expérimental « On s'lance », porté par la CAF du Nord Finistère

3.1.	Présentation du contexte et du dispositif.....	p. 221
3.3.	Méthodologie de l'évaluation.....	p. 223
3.3.	Résultats et analyses : Regards d'élus... Regards de jeunes.....	p. 228

Quatrième partie : la participation et l'engagement comme tremplin de renforcement de l'estime de soi

Chapitre 1 : Une recherche appliquée dans les centres sociaux

- 1.1. Les centres sociaux et la Fédération de Bretagne p. 244
- 1.2. La demande initiale et la réponse méthodologique proposée p. 248
- 1.3. Résultats et analyse du travail mené p. 256

Chapitre 2 : Des accompagnements éducatifs à revisiter

- 2.1. Une définition souvent restrictive des politiques jeunesse p. 279
- 2.2. De l'accompagnement de proximité à l'accompagnement distancié p. 281
- 2.3. La nécessaire perméabilité des cadres et des espaces p. 287

Chapitre 3 : L'engagement comme garant de l'estime et de la construction de soi

- 3.1. L'entre soi adolescent comme espace de construction incontournable p. 293
- 3.2. Des travailleurs sociaux et éducatifs dont les missions doivent être clairement précisées p. 297
- 3.3. Conscientiser ses potentiels plutôt que d'entendre nommer ses incompétences p. 299

Conclusion p. 303

Bibliographie p. 313

Annexes p. 325

A Margot

Pour son engagement à mes côtés

Pour son appétence intellectuelle toujours en éveil

Pour nos débats parfois houleux, mais ô combien riches...

Remerciements

Au moment où se termine l'écriture de ce travail, toutes mes pensées se tournent vers celui qui l'a accompagné : mon Directeur de Thèse, Alain Vilbrod. Merci pour ce soutien tellement précieux, pour cette disponibilité et cette écoute si bienveillante. Merci pour la critique qui m'a fait avancer, questionner, douter, écrire et ré-écrire. Merci enfin, pour cette confiance accordée, qui permet de croire en soi même lorsque le découragement est proche...

J'adresse mes remerciements les plus sincères à celles et ceux qui ont accepté de faire partie de mon jury. C'est une grande fierté pour moi de vous savoir réunis autour de ce travail. J'ai eu la chance et le plaisir de faire, avec plusieurs d'entre vous, des bouts de chemin professionnels et amicaux. J'espère ne pas vous décevoir lors de cette grande étape et il me tarde de me nourrir de vos remarques, critiques, questions...

Je me suis entourée, pour mener ce travail, de tous ceux qui, comme moi, sont convaincus de la force du collectif et des modalités collaboratives de recherche. Je tiens à remercier ici Soaz et Luc, avec qui j'ai toujours plaisir à travailler sur le Pays de Morlaix ; Lénaïg, qui a su prendre les relais pour me laisser le temps d'enquêter à la Ligue de l'enseignement ; Raphaël et Sébastien qui ont largement contribué à donner du sens au diagnostic jeunesse de la Communauté de Communes du Pays de Lesneven - Côte des Légendes.

Merci à toi, Margaret, mon amie, pour ta relecture attentive et pour nos riches échanges. Tu voulais que mon écrit me ressemble... J'espère y être parvenue...

Je remercie très affectueusement mes parents : réaliser un travail relatif aux questions éducatives me ramène bien évidemment à mon propre parcours et je sais ce que je dois à mon entourage familial, tant pour la liberté que j'ai eue dans mes choix d'études et de métier, que pour la chance de grandir dans un milieu intellectuellement curieux. Mon père aurait été fier, je le sais, de voir aboutir ce travail. Ma mère le sera pour eux deux !

Je garde mes derniers remerciements pour ceux qui ont le plus de mérite à m'avoir supportée pendant ces derniers jours d'écriture et de correction... Maëlle, Elie, Margot, Juliette, Clémence, merci d'être là, merci d'être vous... Jean, sans toi, rien de cette belle aventure n'aurait été possible.

Merci !

Prologue

Le cheminement qui a présidé à la rédaction de cette thèse de doctorat mérite d'être précisé avant d'entrer, pour ainsi dire, dans le vif du sujet. Il ne s'agit pas ici, à proprement parler, d'une recherche, au sens le plus canonique du terme, mais d'un processus de recherches appliquées, mené en plusieurs étapes et sur différents terrains.

Au-delà d'une suite à des travaux de DEA, mon projet de thèse¹, déjà initié lors d'une première inscription en 2004, s'inscrit dans une logique universitaire mais également professionnelle. Actuellement installée en libéral, je suis responsable d'une structure nommée Socioscope, basée dans le Nord Finistère. Le but premier de mon activité dans ce cadre est d'accompagner la mise en œuvre de Projets Educatifs et Sociaux, dans un contexte sociétal analysé, et en étant respectueuse des identités de ceux et celles qui portent localement les actions éducatives et sociales mobilisées.

Initialement formée en psychologie à Rennes, j'ai intégré, pour accomplir mes premiers pas professionnels, le cabinet d'études sociologiques de la Fédération Nationale Léo Lagrange. Rapidement, l'approche sociologique s'est imposée comme celle qui me permettait d'exercer mes fonctions de chargée d'études mais surtout comme un levier d'analyse et de compréhension des faits sociaux que je souhaitais étudier. Parallèlement, mon cheminement dans les Fédérations d'éducation populaire² m'ouvrait un champ d'investigation passionnant sur l'accompagnement des épanouissements humains, individuels et collectifs. Cet axe constitue aujourd'hui encore l'une de mes finalités professionnelles.

En cours d'emploi, soucieuse de développer une activité de réflexion et de recherche nourrissant et actualisant le service formation que je gérais à la Ligue de l'enseignement du Finistère, j'ai intégré l'Université de Brest. J'y ai obtenu mon DEA de sociologie en 2004, sous la Direction d'Alain Vilbrod, qui a accepté l'année suivante de diriger également ma thèse de doctorat.

Lorsque j'ai quitté la Ligue de l'enseignement, en 2008, j'ai mis entre parenthèses, en accord avec mon directeur de recherche, mes travaux de doctorat. Le choix de création d'une structure autonome m'obligeait à m'investir pleinement dans le développement de l'activité d'études et d'accompagnement que je souhaitais mettre en œuvre.

Socioscope a aujourd'hui sept ans d'existence et j'y exerce un métier qui articule l'enquête sociologique, la formation, et l'élaboration de projets. J'ai la chance, dans ce parcours, d'avoir toujours gardé une activité d'enseignement à l'Université, ce qui m'autorise des allers retours réguliers entre approche conceptuelle et travail de terrain. J'ai la volonté de poursuivre ces divers accompagnements locaux – associations, collectivités territoriales,

¹ La première personne du singulier est volontairement employée dans ce prologue car il s'agit de resituer ici la singularité d'une trajectoire personnelle. Le « je » cédera la place au « nous » dès l'introduction de ce travail.

² L'expression « éducation populaire » sera maintes fois utilisée au cours de cet écrit. Nous avons choisi de l'écrire sans majuscule afin de se référer aux courants historiques qui ont pris ce nom. L'expression a été utilisée avec majuscules au moment où un ministère a pris cette appellation.

fédérations d'éducation populaire... – tout en continuant à nourrir ce métier, via une démarche de recherche et d'enseignement.

L'axe clé de mon travail est toujours resté celui de l'engagement, mais, au fil de mes avancées, la pluralité de ce dernier – au sens où Jacques Ion la décline déjà depuis quelques années³ –, s'est imposée. D'une problématique construite sur le croisement des modalités d'engagement, des formes d'accompagnement et des constructions de projets de jeunes, j'ai progressivement glissé vers des questions plus identitaires et plus sociétales. Le contexte actuel, en mutations perpétuelles et extrêmement rapides, y est bien entendu pour quelque chose.

Lorsque je définis aujourd'hui mon sujet de recherche, je m'attache à un questionnement que l'on pourrait résumer de la façon suivante : en quoi l'accompagnement éducatif des initiatives de jeunes – quelles qu'en soient les ambitions et les dimensions – leur permet-il de se construire, de « *devenir quelqu'un* », de se projeter dans un avenir incertain en osant expérimenter, dire, créer, choisir... ?

Le contexte de recherche est avant tout celui de la sociologie de la jeunesse, mais la problématique élaborée articule les caractéristiques évolutives des jeunes dans leurs espaces de sociabilité et les injonctions sociétales à exister, à être visible, responsable, autonome, selon un principe d'individuation.

La recherche relève ainsi d'une dimension collective et d'une construction individuelle. La pluridisciplinarité de mon travail procède d'une conviction personnelle d'une part, mais probablement aussi d'un cursus universitaire de même type. La mission qui m'est aujourd'hui confiée par le département de Politique Sociale et de Santé Publique de l'Université de Bretagne-Sud conforte ce point de vue : il s'agit de contribuer au développement d'un Master Politique Sociale Santé Solidarité, au sein duquel le croisement disciplinaire est affirmé comme une force incontestable. J'assume, dans ce cadre, la responsabilité pédagogique d'un parcours de Master 2, construit en alternance en direction d'étudiants émergeant à la formation continue, et dont l'appartenance professionnelle est diverse. La dynamique formative des promotions que j'ai pu accompagner, me conforte dans l'idée que le croisement et l'analyse des expériences disciplinaires plurielles des participants constituent une richesse incontestable pour la réflexion. Les disciplines enseignées – appartenant au champ de la sociologie, de la psychologie, de la gestion, de l'histoire, de la philosophie – donnent à cette formation une spécificité dont je vérifie la pertinence tout au long de l'année universitaire.



³ ION (Jacques), *L'engagement au pluriel*, Publication de l'Université de Saint Etienne, 2001.

Introduction

La réflexion qui est la nôtre débute donc en 2003/2004, sur le terrain de l'engagement des jeunes dans une fédération d'éducation populaire que nous présenterons plus en aval : la Ligue de l'enseignement du Finistère, anciennement nommée la Fédération des Œuvres Laïques. Ce premier travail relève, dans un premier temps, de la recherche exploratoire et parallèlement, de l'enquête de terrain. Il donne lieu à un mémoire de DEA, présenté en 2004 à l'Université de Bretagne Occidentale, à Brest⁴.

Les années suivantes permettent à la réflexion de s'élargir, tant du point de vue de l'objet que du terrain d'étude. L'axe de questionnement central reste cependant clairement celui de l'engagement des jeunes, qui est interrogé dans son sens mais également dans ses modalités diverses : engagement en milieu associatif, engagement humanitaire, initiatives locales, collectives, individuelles...

En 2008/2009, le matériau recueilli est important, quantitativement et qualitativement, conduisant à mobiliser des concepts nouveaux. De l'engagement, jusqu'alors décliné en bénévolat et militantisme, la recherche s'attache à démontrer que la prise d'initiatives et de responsabilités, et plus globalement la participation à la vie locale, sont également des vecteurs de pouvoir d'action chez les jeunes. L'idée est alors de penser davantage les modalités différenciées d'engagement comme des leviers potentiels de développement : développement social, personnel, culturel... En outre, on voit progressivement poindre l'idée d'une participation sociale pouvant être vecteur d'épanouissement personnel et collectif. L'élaboration progressive d'une image de soi positive et d'une estime de soi cohérente devient alors également une pièce constitutive de notre problématique.

Si le public cible reste le même – la jeunesse –, son bornage évolue au fil des travaux et des questionnements. Si l'idée première de mieux percevoir la réalité des engagements de jeunesse se maintient également, la pluralité des situations se développe au cours de la réflexion, mêlant progressivement les questions d'évolution des formes d'engagement – *du bénévolat au militantisme* – aux interrogations de construction identitaire des jeunes engagés – *de l'engagement pour l'autre à l'engagement pour soi* –.

Il s'agit donc bien ici d'un travail construit sur une période longue de douze années et qui trouve sa logique dans un contexte en fortes mutations. Cet environnement sociétal constitue d'ailleurs un axe important de notre réflexion à la fois parce qu'il donne des éléments explicatifs incontournables, mais également parce qu'il nous oblige, au fil de nos travaux, à penser la jeunesse différemment selon ses espaces et sa temporalité.

Bien sûr, le choix d'un thème de recherche n'est jamais anodin et la distance entre le chercheur et son objet constitue toujours un facteur déterminant pour la nature du travail

⁴ DAVOUST (Laurence), *Bénévolat et Militantisme chez les jeunes : de l'adhésion à l'engagement*. Mémoire de DEA de sociologie. Université de Bretagne Occidentale. Septembre 2004.

mené. Aussi, convient-il également ici de situer brièvement la place de laquelle nous avons entrepris cette étude, et les motivations qui nous y ont poussés.

La Ligue de l'enseignement, nous l'avons précisé, va constituer le terrain d'étude initial de la recherche et c'est en tant que salariés de ce mouvement que nous avons initié le présent travail.

Fédération d'éducation populaire et mouvement complémentaire de l'école publique, la Ligue de l'enseignement représente un champ d'investigation intéressant, tant par la diversité de son action – citoyenneté, vie associative, éducation, formation, culture, débats, sports, vacances, jeunesse... – que par son histoire déjà ancienne dans le domaine de l'éducation et de la formation. *« L'échec de la II^{ème} République persuade Jean Macé de la nécessité impérieuse d'une éducation au suffrage universel dans un régime démocratique. La Ligue de l'enseignement se crée à son appel en 1866. Ce mouvement d'éducation populaire permet l'accès à l'éducation et à la culture afin que les citoyens installent durablement une république démocratique, laïque et sociale. Si les temps et les moyens ont changé, l'idéal demeure. Aujourd'hui, pour affronter les mutations profondes de notre société, son action éducative invite les citoyens à s'associer dans la lutte contre les inégalités, à débattre et être acteurs dans la cité afin de construire une société plus juste, plus libre et plus solidaire visant à l'émancipation de tous »* explique Pierre Tournemire dans une présentation récente de ce mouvement⁵.

Si l'histoire de ce mouvement est déjà longue, ces domaines d'intervention demeurent cependant d'une grande actualité : solidarité internationale, lutte contre les discriminations et les exclusions, accessibilité des savoirs à tous... *« Plus que jamais elle est un grand mouvement d'éducation populaire, une Ligue pour une éducation permanente qui contribue à former des citoyens, c'est-à-dire des hommes et des femmes autonomes et responsables, et à développer une véritable solidarité dans une république laïque. »*⁶

La Ligue de l'enseignement du Finistère a développé, en 2003, un service qui a été missionné pour ce premier travail de recherche, notamment parce que les demandes de formation émanant des associations alors affiliées au réseau départemental relevaient régulièrement de ce champ thématique : les présidents des associations finistériennes adhérentes à la Ligue de l'enseignement sollicitaient le siège fédéral pour accompagner des réflexions visant à comprendre les engagements des jeunes, à mobiliser des jeunes pour intégrer leurs associations locales, à mieux connaître les publics jeunes adhérents. La traduction nécessaire de ces demandes en attentes et besoins de formation a fait naître nombre d'interrogations qui, dans un premier temps, ont constitué les points de départ de notre recherche.

⁵ TOURNEMIRE (Pierre), *La Ligue de l'Enseignement*, Milan, Paris, 2000, Quatrième de couverture.

⁶ *Ibid.* p.3

Le réseau Ligue de l'enseignement sur le Finistère se composait, à l'époque, de 260 associations, soit environ 22 000 adhérents. Amicales laïques, associations sportives de loisirs, foyers socio-éducatifs, associations culturelles... étaient autant de déclinaisons qui marquaient la diversité du paysage associatif ainsi constitué. Si la variété était de mise, tant dans la constitution que dans la raison sociale des structures de ce réseau, la préoccupation, pour ce qui était de la mobilisation des acteurs était transversale. La pénurie de nouveaux bénévoles et l'essoufflement de ceux qui agissaient constituaient des propos récurrents et au-delà des constats ainsi posés, la question de la formation des bénévoles était sans cesse soulevée.

Derrière l'expression largement répandue aujourd'hui de « *formation de bénévoles* » apparaît alors un champ d'action à géométrie variable : la formation des bénévoles relève tout autant d'une volonté des collectivités territoriales d'accompagner leur tissu associatif de proximité, d'une préoccupation interne aux associations souhaitant garantir ainsi le renouvellement de leurs propres instances, d'une réponse de l'Etat à la volonté de reconnaissance de l'action bénévole... La formation des bénévoles semble représenter à la fois une fin et des moyens, un questionnement et des réponses techniques, une crise et des palliatifs. Et c'est cette question initiale qui nous a animés, notamment parce qu'elle croisait des préoccupations quotidiennes : nos missions nous amenaient, en effet, à répondre à des sollicitations de bénévoles qui, derrière une demande en termes de formation, souhaitaient pouvoir mieux comprendre – et donc mieux appréhender – une réalité parfois difficile à gérer : manque de forces vives dans les associations, manque de dynamique, déficit de projets et d'actions, désaffection des jeunes...

Les réponses que nous souhaitions formuler ne pouvaient faire l'économie d'une réflexion approfondie sur la nature de cette crise ressentie par les acteurs associatifs, et il nous a semblé pertinent de traiter cette question dans un cadre large – celui de l'éducation populaire – et en direction d'une population cible – celle des jeunes –, afin de pouvoir croiser à la fois le thème générique de la désaffection et du non renouvellement – réel ou ressenti – des bénévoles, générant chez les militants engagés de longue date dans les structures un sentiment de doute et de résignation parfois, et celui de la forme même d'investissement au sein du monde associatif, ou de la représentation associée à cette forme d'engagement – bénévolat et/ou militantisme –.

De notre place initiale de professionnels dans ce mouvement d'éducation populaire – place de responsable du service formation, qui induit ou diffuse inévitablement un certain nombre de questions –, nous avons tenté, au fil de nos travaux, de croiser des regards et des points de vue divers, d'objectiver nos représentations à la lumière des travaux préalablement menés sur des champs proches ou similaires, d'analyser les contextes et les propos pour mieux appréhender une réalité sociale à multiples facettes.

Ce premier travail a conduit à rencontrer, et à regarder de façon approfondie, d'autres mouvements d'éducation populaire, d'autres jeunes, investis ou non, engagés ou non, et

d'autres dispositifs que celui de la formation, auquel nous nous étions prioritairement intéressés.

C'est ainsi que nos questions ont été élargies à un terrain interinstitutionnel qui nous a permis d'appréhender la façon dont étaient perçues les questions de jeunesse ailleurs qu'à la Ligue de l'enseignement du Finistère.

Nous avons ainsi agi au sein d'un groupe de travail regroupant le Conseil Général du Finistère, les Caisses d'Allocations Familiales du Nord et du Sud Finistère, l'Education Nationale, la Direction de l'Enseignement Catholique, la Mutualité Sociale Agricole et la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports. Le groupe a pris, en 2005, le nom de Groupe Interinstitutionnel Jeunesse du Finistère (GIJ 29). A ces acteurs institutionnels, élus et techniciens, se sont associés, durant les années 2003/2008, cinq fédérations d'éducation populaire, présentes sur le terrain finistérien, et agissant en direction des jeunes : La Ligue de l'enseignement, Les Francas, Familles Rurales, les Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC) et l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs (UFCV).

Les constats de départ de ce groupe interinstitutionnel étaient en partie superposables à ceux qui avaient conduit notre recherche initiale : manque d'engagement, individualisme ressenti, stigmatisation des populations jeunes... La participation à cette instance permettait de les réinterroger au prisme d'autres regards, d'autres filtres, d'autres positionnements.

Dans ce groupe, les travaux menés ne sont pas neutres. Ils sont expressément finalisés dans le protocole d'accord partagé par les membres :

« *La démarche du groupe a pour objectif de :*

- *Comprendre et analyser les comportements des jeunes en les intégrant dans une problématique plus large qui est celle des modes d'expression, y compris via des nouvelles pratiques culturelles, sportives, sociales et citoyennes.*
- *Valoriser les expérimentations et les nombreuses pratiques nouvelles innovantes, mises en place par tous ceux, élus, professionnels, jeunes, qui ne se résignent pas à la stigmatisation, voire à la relégation d'une partie de la jeunesse.*
- *Comprendre en quoi les jeunes sont une ressource indispensable et non uniquement un problème pour nos territoires ; en quoi ils peuvent participer à leurs développements. »⁷*

Ce groupe n'a pas constitué en tant que tel, un terrain d'études, mais la réflexion collective menée en son sein a incontestablement influencé notre cheminement réflexif. Ainsi, d'une recherche ciblée sur un public jeune adhérent, nous avons ouvert nos questionnements à des modalités de vivre et d'agir sur des territoires d'appartenance, en posant l'hypothèse que les modalités d'accompagnement proposées par les adultes du territoire de vie – parents,

⁷ Conseil Général du Finistère, *Expressions et comportements des jeunes dans le Finistère. Comment les comprendre ? Comment mieux agir ?* Quimper, 2008, p. 1.

enseignants, animateurs, élus... – était déterminantes pour permettre au jeune, quelles que soient ses caractéristiques, d’agir et de prendre des initiatives.

C’est notamment par la rencontre régulière avec les professionnels de jeunesse du département finistérien que notre réflexion s’est enrichie : le regard croisé des jeunes interrogés initialement et des professionnels, coordinateurs ou animateurs, rencontrés dans cette instance, a généré des pistes de recherche nouvelles qui se sont peu à peu distancées de notre préoccupation initiale, exclusivement tournée vers les modalités différenciées d’engagement de l’adhésion, du bénévolat et/ou du militantisme. La question de l’accompagnement des jeunes est alors devenue de plus en plus prégnante dans nos travaux.

En août 2008, la distance avec notre objet de recherche se trouve modifiée. Nous quittons la Ligue de l’enseignement du Finistère pour installer notre activité de façon indépendante. Nos partenaires privilégiés restent néanmoins les acteurs associatifs de champ de l’éducation populaire et les acteurs institutionnels encadrant ce domaine. Ce tournant de carrière professionnelle nous conduit néanmoins à suspendre notre thèse, tout en poursuivant nos activités de recherche.

En 2011/2012, une opportunité nous permet d’alimenter nos travaux sur les questions relatives aux initiatives de jeunes. En effet, la Caisse d’Allocation Familiale du Nord Finistère mène une expérimentation de deux années, nommée « *On s’lance* » et visant à :

- Promouvoir et accompagner les projets portés par les jeunes
- Valoriser les initiatives des jeunes et les projets qu’ils réalisent
- Alimenter la réflexion des acteurs locaux pour un développement des dynamiques locales d’accompagnement de projets de jeunes
- Evaluer précisément les actions soutenues dans le cadre de cette expérimentation pour abonder la réflexion nationale menée sous l’égide de la Caisse Nationale d’Allocations Familiales.

L’évaluation de ce dispositif nous est confiée et nous permet de mieux comprendre ce qui détermine l’envie d’agir des jeunes concernés – « *Envie d’agir* » que nous chercherons à définir dans notre présent travail et sur laquelle nous reviendrons ultérieurement – et ce qui peut qualifier les modalités d’accompagnement adaptées au développement de cette envie, de ce moteur.

En parallèle, et sur des périodes superposables (2010/2013), une autre évaluation nous est confiée et donne une dimension encore plus importante à cette notion d’accompagnement, qui apparaît progressivement comme une pièce maîtresse de notre réflexion. Il s’agit là d’évaluer, pour le compte de Morlaix Communauté, une communauté d’agglomérations du Nord Finistère regroupant 28 communes et près de 65 000 habitants, un dispositif de formation proposé à des jeunes du territoire communautaire et souhaitant vivre et s’installer sur ce même territoire. L’expérimentation, nommée « *Imagin’Action* », est novatrice. Elle est regardée de près par les institutions habituellement légitimes à porter les questions d’insertion

sociale et professionnelle des jeunes. Son évaluation va enrichir incontestablement nos travaux en leur donnant une dimension que nous avons peu approfondie pour l'heure : celle de la construction identitaire et des épanouissements de jeunes.

Enfin, et c'est là le terme de nos travaux, nous avons pensé que notre réflexion serait incomplète si nous ne la situions pas dans un contexte politique : nous nous sommes attachés à démontrer, via un terrain d'étude plus récent, que la place laissée ou donnée aux jeunes était révélatrice de la nature même des politiques jeunesse portées localement. Pour ce faire, nous avons travaillé, de janvier 2013 à ce jour, avec la Fédération Régionale des Centres Sociaux de Bretagne, qui nous a offert son terrain associatif pour recueillir un matériau nouveau. Nous avons conduit, avec les acteurs de cette fédération, une recherche intervention qui, partant de nos questions initiales – engagement des jeunes, formation des bénévoles – s'est principalement intéressée aux façons d'être et de faire avec des publics jeunes.

Nous retrouvons, dans l'exposé et l'analyse de ces travaux, des points de convergence marqués avec notre premier terrain, notamment en termes de représentations de jeunesse – difficile mobilisation, oisiveté, conflits intergénérationnels, stigmatisations... –, ou encore en termes de besoins d'accompagnement, et nous avons pu ainsi discuter de l'engagement et de la participation des jeunes, dans un contexte politique spécifié, et sous le prisme de modalités d'accompagnement appropriées à leurs constructions de jeune.



Pourquoi devient-on aujourd'hui jeune bénévole associatif, et comment s'investit-on dans un mouvement d'éducation populaire lorsque l'on a entre 18 et 26 ans ? Telle pourrait être formulée la question initiale qui a motivé la mise en œuvre de ce travail d'étude, en 2003.

La première recherche développée ici cible principalement cette frange jeune de la population associative, adhérente aux mouvements d'éducation populaire via une pratique – sportive, culturelle, de loisirs... – et potentiellement engagée, voire militante... Ce qui nous intéressait alors relevait clairement des déterminants de l'engagement associatif chez les jeunes ? Comment entrent-ils dans une fédération d'éducation populaire et pourquoi y restent-ils ? Au-delà des déclencheurs, nous souhaitons également percevoir l'existence – ou non – d'une logique qui pouvait guider cette population d'une adhésion vers un bénévolat puis vers un engagement militant ? L'étude menée alors vise à mieux connaître les pratiques existantes et ainsi à cerner de façon précise les motivations et comportements des publics 18/26 ans au sein du mouvement associatif ciblé. C'est bien une entrée par le biais du « *Faire* » qui est proposée initialement, qui analyse donc davantage les pratiques et leurs déclencheurs, que les identités de leurs porteurs.

La production sociologique est riche de travaux d'études dans le domaine plus large de l'engagement associatif : les travaux de Geneviève Poujol sur l'éducation populaire ou de Jacques Ion sur l'engagement militant vont constituer, au démarrage de nos travaux, des sources sur lesquelles nous nous sommes beaucoup appuyées. Nous avons souhaité revenir également sur les travaux plus anciens de plusieurs pionniers de la sociologie, pour confronter les modèles explicatifs contemporains aux concepts définis à l'origine de la discipline.

Ces travaux présentent pour nous des sources fort intéressantes d'un point de vue conceptuel : en revanche, ils ne ciblent précisément ni un espace déterminé, ni une classe d'âge spécifique. Or, c'est cette spécificité qui oriente ici les travaux proposés : l'engagement est analysé dans le champ de l'éducation populaire, et la population observée est bornée aux 18/26 ans.

La Ligue de l'enseignement sert de base initiale au travail mené, la recherche de terrain s'opérant auprès de la population associative de sa déclinaison finistérienne – la FOL 29 –. Dans un mouvement comme La Ligue de l'enseignement, où les termes bénévole et militant constituent une part récurrente des propos ; plus généralement, dans un champ de l'éducation populaire où l'on se plaint cycliquement d'une supposée « crise du bénévolat », il nous fallait mettre à plat les réalités sous-jacentes aux deux concepts de bénévolat et de militantisme, afin de pouvoir construire peu à peu nos propres définitions.

La première partie de notre écrit porte sur ce travail d'étude documentaire et de construction propre. Cette perspective documentaire et théorique est élaborée autour d'une triple perspective : les formes multiples d'engagement et de participation ; les publics jeunes ; les terrains associatifs et d'éducation populaire. Dans cette première partie, nous étudions la diversité des définitions liées aux deux termes de bénévolat et de militantisme et leurs différentes acceptions dans les contextes dans lesquels ils sont utilisés. Cette première approche lexicale nous a permis de mieux comprendre le rapport que les populations concernées entretiennent avec les mots usités et l'évolution sociale des concepts ainsi décrits.

La seconde partie de notre travail est consacrée à l'analyse contextuelle qui nous semble influencer fortement non seulement les modalités d'engagement des jeunes, mais aussi leurs inscriptions, la place qu'ils entendent prendre, la place qui leur est assignée ou qu'ils s'autorisent à construire. Au fil de ces recherches, l'impossible stabilité de ces questions dans des contextes mouvants s'est progressivement imposée et il était essentiel de poser ce fait comme un filtre nécessaire à l'analyse des terrains que nous avons traversés.

Lorsqu'Alain Vulbeau introduit, en 2002, son livre « *Les inscriptions de la jeunesse* », il définit ce contexte comme un élément fondateur des comportements et constructions de jeunes : « *Je livre également un essai de théorisation sur les transformations de la socialisation juvénile dans un contexte de crise de d'hésitation sociale* »⁸. Nous abordons, dans cette seconde partie, à la fois les concepts fondateurs de communauté et de société et

⁸ VULBEAU (Alain), *Les inscriptions de la jeunesse*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 11.

les mutations importantes, tant sociales qu'institutionnelles, qui fournissent « *quelques clés de lecture sur les métamorphoses des cadres de socialisation mis en place pour les jeunes et souvent par les jeunes eux-mêmes* »⁹.

Nous avons choisi, dès cette seconde partie, de nous attarder sur le matériau recueilli lors de l'évaluation du dispositif précité « *Imagin'Action* », parce que l'analyse issue de cette étude atteste de la nécessité impérieuse de penser les faits et les épanouissements humains au filtre des contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Ce matériau, recueilli en 2011, nous autorise à penser que s'engager dans un contexte socioéconomique fragile ne peut se faire qu'en posant, au préalable, la question du rapport du jeune à lui-même, à ce qu'il est, à ce qu'il accepte d'être, à ce qu'il est en capacité de projeter.

La troisième partie juxtapose trois matériaux différents, dont les analyses croisées ont enrichi notre démonstration : le premier chapitre revient sur l'enquête menée en 2003/2004 à la Ligue de l'enseignement du Finistère. Le second s'attarde sur un diagnostic territorial jeunesse conduit sur la Communauté de Communes du Pays de Lesneven - Côte des Légendes, territoire communautaire du Nord Finistère regroupant 15 communes et près de 28 000 habitants. Le troisième chapitre présente les résultats de l'évaluation du dispositif précité « *On s'lance* ». Le traitement successif de ces trois études atteste du cheminement de notre réflexion. D'un regard initialement posé sur les pratiques de jeunesse, nous sommes passés à une interrogation sur ce que les jeunes disent eux-mêmes, de leurs espaces de vie et de leurs statuts de jeunes, puis à un croisement des regards des jeunes et des acteurs adultes des politiques jeunesse. La perspective s'élargit et les modèles explicatifs se déclinent de façon plurielle.

Notre quatrième et dernière partie s'appuie sur une ultime investigation menée en direction et avec la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne. Il s'agit d'une recherche appliquée, de type recherche-intervention, qui nous offre la possibilité de « *boucler la boucle* » pourrait-on dire. Nous nous intéressons ici, à partir d'un travail collaboratif de définition de politique jeunesse, au double mouvement de l'accompagnement des jeunes sur un territoire d'une part, de la construction identitaire de ces jeunes d'autre part. Sont alors mobilisées tant les questions politiques qui encadrent les orientations des décideurs et les dispositifs publics proposés, que les questions plus éducatives relatives à la nécessaire injonction sociale du « *devenir quelqu'un* ».



⁹ *Ibid.* p.15

Première partie :

**Définition des
termes clés de la
recherche**

Chapitre 1 : Du bénévolat au militantisme

Associer les vocables « bénévolat » et « militantisme » constitue aujourd'hui une habitude établie du tissu associatif français : la presse s'en fait largement écho : « *Bénévoles et militants en formation...* », « *Bénévoles et militants ont retroussé leurs manches...* », « *L'université d'été a accueilli les bénévoles et militants du mouvement...* », « *Une certaine démotivation des bénévoles-militants...* »... Les documents internes aux associations ou les discours inauguraux de manifestations associatives ne sont pas en reste : « *Les bénévoles militants associatifs, les permanents des associations, et les adhérents et utilisateurs...* » *Forum des associations de Villefranche de Lauragais*, - « *Revue de Presse Bénévolat / Militantisme* » CEMEA - « *Merci à tous les bénévoles et militants du réseau, qui se sont associés à cette journée de travail...* » FOL 29 - ...

Tout se dit et s'écrit comme si les deux termes étaient indiscutablement liés dans ce champ social qu'est le monde associatif, mais les chemins semblent se séparer lorsqu'on interroge de façon plus approfondie l'étymologie et les définitions données aux deux concepts.

1.1 Militantisme et engagement : une idée d'obligation et de promesse

Lorsqu'il préface le Dictionnaire Biographique des Militants¹⁰, Maurice Agulhon met l'accent sur la « *plus-value* » qui pourrait définir la notion de militant : « *Car si, pour faire fonctionner la société telle qu'elle est, il suffit de remplir son devoir d'état, de faire son métier d'agriculteur ou de commerçant, de médecin ou de policier, pour la changer au contraire, il faut quelque chose de plus, un effort personnel, facultatif et librement choisi...* »

Le militantisme, considéré comme tel, pourrait donc se définir comme un levier de changement au service d'une société cible. L'idée de définition – et de projection – d'une société idéale est ici sous-tendue : le militantisme serait alors l'outil de lutte qui permettrait à ceux qui l'utilisent, de dessiner progressivement la société qu'ils imaginent.

Si l'on admet que le changement produit de la résistance, on comprend alors aisément que la définition puisse englober également une idée d'opposition : « *La réalité militante est faite d'opposition, de conflit, et de rivalité parfois sans espoir...* » nous dit Geneviève Poujol

¹⁰ POUJOL (Geneviève), ROMER (Madeleine), *Dictionnaire Biographique des Militants*, L'Harmattan, Paris, 1996. (Préface de Maurice AGULHON, p. 1.)

lorsqu'elle retrace les histoires de l'éducation populaire¹¹, insistant alors sur la dimension combative du concept.

Du latin *Militari*, « *Faire la guerre* », l'origine étymologique du militantisme va bien aussi dans ce sens : la notion de lutte est omniprésente, associée, dès lors qu'on se situe dans le champ politique ou social, au qualificatif « active ».

Geneviève Poujol, lorsqu'elle introduit son Dictionnaire des Militants, insiste sur cette caractéristique : « *Militantisme sous-entend aussi que l'on s'oppose à la résistance passive du statu quo...* »¹². Encore une fois, c'est bien ici le registre lexical du combat qui est utilisé.

La notion de militantisme s'appuie parallèlement sur une idée de durée. Pour Jean Maitron, qui a donné son nom au célèbre « *Dictionnaire des Militants du mouvement ouvrier* », militantisme et continuité seraient synonymes. Geneviève Poujol reprend cette idée en mettant en avant le fait que l'action du militant n'est ni ponctuelle ni occasionnelle. N'entre pas dans cette définition celui « *qui prend part occasionnellement à un mouvement, qui accepte une seule fois des fonctions temporaires dans un organisme plus ou moins stabilisé* »¹³.

1.2 Bénévolat et Volontariat : une perspective de liberté empreinte de redevabilité

L'origine étymologique du terme bénévolat semble, à première vue, à l'opposé de celle évoquée pour le mot militant. Du latin *Benevolus*, « *Bienveillant* », c'est la bonne grâce et la bonne volonté qui prédominent dans les définitions génériques.

C'est également par cette voie étymologique que l'on peut facilement rapprocher les vocables bénévolat et volontariat (du latin *volo*, « *je veux* ») : le bénévole est ainsi associé à celui qui, volontairement et gratuitement, se met au service d'une cause ou d'un groupe.

Bénédicte Halba, présidente fondatrice et ancienne directrice de l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (IRIV), explique que les deux termes bénévolat et volontariat, d'une origine étymologique commune, ont été un temps distincts de par la restriction sémantique qui prévalait au bénévolat : «... *bénévole insiste sur la bonne volonté tandis que*

¹¹ POUJOL (Geneviève), *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Editions de l'Atelier, Paris, 1981, p. 7.

¹² *Op. Cit. Dictionnaire Biographique des Militants*, p. 3.

¹³ MAITRON (Jean), *Dictionnaire Biographique du mouvement ouvrier français*, Editions Ouvrières, Paris, 1964, p. 23.

volontaire ne restreint pas le champ sémantique (volonté bonne ou mauvaise) »¹⁴, et qu'ils sont désormais synonymes et conformes à la définition de « celui qui propose ses services de manière désintéressée ».

L'IRIV nuance cependant la proximité lexicale des deux mots en retraçant l'histoire de leur rapprochement, et l'usage, qui maintient certaines spécificités : « *Le sémantisme de ces mots s'est rapproché par deux voies différentes, le domaine religieux pour bénévole (en droit ecclésiastique, l'acte bénévole est l'accueil d'un religieux d'un autre ordre monacal) et le domaine militaire pour volontaire (le volontaire est le guerrier qui s'offre aux dangers par amour du risque ou qui offre ses services par amour du métier). Si les deux termes sont synonymes, le mot bénévole s'applique aux actes de bonne volonté plutôt ponctuels (ex : bénévoles nettoyant les plages après les marées noires). L'idée de liberté prime, d'où une image contrastée du bénévole "dilettante". Tandis que le mot volontaire implique une démarche plus longue, parfois périlleuse (volontaires engagés dans des actions humanitaires). L'idée de mission à accomplir est prédominante, le volontaire est considéré comme plus "professionnel" »¹⁵.*

Récemment, de par les évolutions et les formalisations des volontariats associatifs et des engagements de services civiques, le rapprochement entre volontaire et professionnel est peut être encore plus prégnant. L'idée de contractualisation est omniprésente ; celle d'universalité est actée par la loi depuis le 1 juin 2015¹⁶. Les questions que nous traiterons dans nos travaux et qui, au final, relèvent bien du développement et de l'épanouissement personnel de tout un chacun, prendront inévitablement en compte ces évolutions conjoncturelles.

Arrêtons-nous un temps sur cette comparaison avec le professionnel, pour revenir sur une question déjà ancienne et récurrente dans le milieu associatif, peut-être plus particulièrement chez les animateurs et les travailleurs sociaux : celle de l'existence potentielle – nécessaire ou préjudiciable ? – de professionnels qui soient aussi des militants. En octobre 1999, cette thématique a été retenue comme question centrale d'un colloque organisé par la revue « *Lien social* » : « *Les travailleurs sociaux doivent-ils être des militants ?* »¹⁷ Le sens de cette réflexion était de mieux comprendre comment le militantisme pouvait – ou devait – être une condition nécessaire à l'exercice d'une profession de travailleur social.

Ce qui nous intéresse principalement ici, outre le fait que 70% des personnes auditionnées sur cette question lors du forum (sur une population mère jugée représentative des travailleurs sociaux) répondent par l'affirmative, c'est de voir que pour les professionnels issus d'un

¹⁴ *Lettre trisannuelle de l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (IRIV)*, n° 16, mai 2009 www.benevolat.net.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Depuis le 1er juin 2015, tous les jeunes de 16 à 25 ans (diplômés ou non) qui en font la demande peuvent demander à effectuer un service civique. C'est ce qu'a annoncé le Président de la République dans sa conférence de presse du 5 février 2015. <http://www.service-public.fr/actualites/008002.html>

¹⁷ Revue *Lien Social*, Les travailleurs sociaux doivent-ils être des militants ?, n°526, avril 2000.

même champ d'activités, les définitions du militantisme sont également multiples. Elles ont été classées ici en trois catégories :

- Le militantisme comme « action de lutte » : il s'agit alors d'un combat mené en vue d'un changement social. Ce combat nécessite selon les répondants, une implication personnelle, une conviction forte.
- Le militantisme comme « engagement visible » : les répondants se situent alors du côté du symbole, du témoignage, de la démonstration.
- Le militantisme comme « défense d'idéaux » : c'est l'axe des valeurs qui apparaît dans cette acception, avec, dans la définition donnée l'idée de ne pas rompre avec des idéaux auxquels on serait personnellement attaché.

Nous ne nous situons pas ici sur trois définitions cloisonnées, mais il peut être envisageable de voir le militantisme au travers de ces trois facettes qui pourraient être complémentaires : le « militant - travailleur social » serait alors celui qui est porté par des valeurs et des convictions fortes, qui souhaite afficher cette appartenance idéologique, la rendre visible, la formaliser, et enfin, la concrétiser, via son action au quotidien, personnelle et professionnelle.

Face à cette corrélation qui suggère un lien sous-jacent entre militantisme et professionnalisme, Dan Ferrand Bechman, dans son ouvrage « *Le métier de bénévole* »¹⁸, met au contraire l'accent sur la professionnalisation des bénévoles, et non pas des militants : « *Du bénévole sont requises des compétences accrues que l'on n'exige pas du volontaire.* » Il s'agit probablement là d'un débat qui dépasse la question de définition que nous nous posons ici, mais qui relève bien plus de l'évolution des terrains d'intervention sur lesquels s'engagent les bénévoles, de la nécessaire technicité de ces derniers, de l'évolution du cadre juridique associatif en matière de droit et de responsabilités...

Le volontariat apparaît toutefois, après ces diverses définitions, comme un croisement possible des deux concepts qui nous concernent ici, bénévolat et militantisme ; tout au moins un point sécant qui pourrait expliquer leur association lexicale récurrente : aux deux termes est associée l'idée de liberté, de libre choix. De ce socle commun naissent cependant deux définitions que tout paraît opposer dans leurs utilisations initiales, mais qui pourraient relever d'une certaine continuité si l'on se penche sur leurs acceptions contemporaines. Cette continuité est partie intégrante des définitions qui seront les nôtres au fil de ce travail.

En effet, nous avons choisi de considérer ici le bénévole comme celui qui « adhère » à un mouvement et qui participe, de façon diversifiée, aux actions proposées par le mouvement. L'adhésion peut être symboliquement représentée par « *La carte d'adhérent* » – mais elle ne constitue pas une condition *sine qua non* –, et l'action sous-tendue est de l'ordre de la participation et non de l'initiative.

¹⁸ FERRAND BECHMAN (Dan), *Le métier de bénévole*, Economica, Paris, 2000.

En revanche, nous définirons le militant comme celui qui porte l'action, qui l'initie, parce qu'il pense qu'elle aura une portée bénéfique sur le mouvement qu'il représente. Ce choix nous permettra d'interroger les liens potentiels qui existent entre bénévoles et militants d'un même mouvement et les possibles passerelles ou échelons à franchir pour passer d'un « état » à un autre.

D'autres définitions méritent que l'on s'y arrête, car elles nous permettent de compléter et d'explicitier nos propres choix.

Pour mener à bien le projet de recherche ayant donné naissance à l'ouvrage collectif « *Le croisement des savoirs : quand le quart monde et l'université pensent ensemble* »¹⁹, le groupe de recherche associant chercheurs universitaires et acteurs du mouvement ATD²⁰ Quart Monde s'est penché sur les caractéristiques des acteurs-auteurs de cette étude : outre le groupe identifié des chercheurs / professeurs, deux autres catégories ont été définies, les militants, et les volontaires. Pour l'association ATD Quart Monde, les militants sont ceux qui, pour pouvoir représenter « *le savoir vécu de la misère* », ont connu, personnellement ou via leurs proches, des conditions de misère et leurs conséquences. Les volontaires, dans cette association, sont ceux qui s'engagent à devenir permanents de la structure, conception qui rejoint celle de l'IRIV : volontaire prend ici un sens de professionnel de la structure. Ce regard est intéressant car il ajoute une dimension aux définitions préalables : celle de la proximité de son « *objet de militance* ». N'est militant, pour ATD, que celui qui est issu d'un environnement similaire au milieu de ceux qu'il défend et pour lesquels il lutte.

Dans nos propres définitions également, la notion de proximité joue un rôle : dans la façon dont nous définissons le bénévole, si celui-ci adhère à un mouvement, il n'en épouse pas forcément les valeurs et causes. Le bénévole, dans cette acception, peut s'investir de façon partielle, sur une thématique précise, sur une manifestation spécifique... En revanche, le militant, tel que nous le considérons, n'a d'existence que quand il a exhaustivement intégré l'esprit du mouvement, et qu'il est, de fait, apte à décliner les orientations philosophiques et politiques de celui-ci en actions et moyens concrets. Nous nous rapprochons bien ici des trois facettes évoquées par les travailleurs sociaux : des valeurs, un témoignage symbolique de ces valeurs, et des actions.

Dans cette acception du terme, c'est l'identité collective qui prime, aux dépens de l'identité individuelle, qui se fond dans le groupe. Dans la définition que nous avons choisie ici pour le bénévole, l'identité individuelle ne s'efface jamais au profit du groupe.

¹⁹ Groupe de recherche Quart Monde Université, *Le croisement des savoirs - Quand le quart monde et l'université pensent ensemble*, Editions de l'Atelier / Editions Quart Monde, Paris, 1999.

²⁰ Acronyme de « Agir Tous pour la Dignité »

Jacques Ion, dans ces travaux sur l'engagement²¹, a largement évoqué cette question. Son interrogation fondamentale sur la montée en puissance des « *je / identités individuelles* » parallèle à la disparition des « *nous / identités collectives* » dans les mécanismes de l'engagement – question sur laquelle nous reviendrons de façon approfondie – met en évidence l'histoire évolutive de ce rapport entre la forme épousée du militantisme et le degré de proximité – voire d'inclusion – de l'objet de militance. Pour les populations qui nous intéressent dans nos travaux – les jeunes –, la double logique du « *je* » et du « *nous* » croise incontestablement le concept de construction identitaire. Dans l'ensemble des questions qui ont animé nos travaux de recherche, la construction identitaire des jeunes – engagés, bénévoles, volontaires, militants... –, reste un vecteur essentiel de réflexion. Nous reviendrons largement sur ces notions dans cette recherche.

Dans ses travaux de doctorat concernant l'association Droit Au Logement (DAL), Bénédicte Havard Duclos²² évoque la complexité de la question du rapport entre le militant et le groupe qu'il représente. Son propos s'inscrit dans le champ du militantisme ouvrier et montre clairement la distance sociale et idéologique existant entre les militants et le groupe qu'ils se proposent de représenter. Ainsi, au travers de son exposé, peut-on voir se profiler un militant dont la définition relèverait d'une quelconque « promotion sociale » par rapport au groupe de base.

Si la construction du profil-type du militant ouvrier reste quasi-impossible, tant ses caractéristiques sont diversifiées, il apparaît cependant que le rapport militant / base ouvrière met en évidence l'existence d'une hiérarchie dans le vocable Militant.

Geneviève Poujol met aussi en avant cette notion : pour elle, le concept de militantisme intègre une idée de « *hiérarchie des hommes et des idées* ».

Cette facette du terme militant peut à nouveau nous rapprocher du terme bénévole. La bonne grâce et la bienveillance qui orientent en premier lieu les définitions précitées du bénévolat confèrent à celui qui le met en œuvre un statut particulier au sein du groupe en direction duquel il œuvre. C'est l'action pour les autres qui prime, le service désintéressé aux personnes les plus déshéritées, l'intervention gratuite en faveur de telle ou telle tranche de population... Parallèlement au militant qui fait figure de proue dans son groupe, le bénévole est reconnu, de par son dévouement, quelle qu'en soit la forme, comme un être distancié du groupe qu'il sert.

« Le bénévolat est un don de temps, c'est à dire une activité volontaire, sans rémunération et orienté vers autrui. Cette dernière condition est essentielle pour que l'on puisse parler de

²¹ ION (Jacques), *La fin des militants ?*, Editions de l'Atelier, Paris, 1997.

²² HAVARD DUCLOS (Bénédicte), *Entre philanthropie et syndicalisme Militants et mal-logés de l'association Droit Au Logement (DAL)* Thèse de Doctorat de Sociologie, Université de Versailles - Saint Quentin en Yvelines, 2002.

don. » précise Lionel Prouteau²³, qui insiste dans ses travaux sur le cadre réciproitaire dans lequel s'inscrit le bénévolat. Contrairement aux définitions précitées, qui mettent en avant le côté désintéressé du bénévole, Lionel Prouteau affirme que « *le bénévole qui s'adonne à son activité poursuit des buts ; il attend des retours...* »²⁴. Justifiant ce choix, il poursuit en stipulant qu'« *altruisme et intérêt personnel sont probablement plus complémentaires qu'exclusifs dans les motivations des bénévoles* »²⁵.

Les définitions que nous avons fait nôtres dans ce travail nous permettront également de nous interroger sur les « *produits* » du bénévolat et du militantisme pour ses porteurs, tant en termes de reconnaissance qu'en termes de prérogatives ou de pouvoir.

En filigrane de ces définitions, celle de l'engagement nous paraît très présente : si le libre choix et le volontariat permettent de créer une passerelle entre bénévolat et militantisme, il semble aussi que l'un et l'autre des concepts relèvent d'un acte d'investissement, voire de contractualisation, tacite ou formalisée, d'un individu dans un mouvement ou dans un environnement donné. C'est ce choix « *d'entrer dans* » une structure, un mouvement, une association que nous nommerons ici engagement.

La définition que Lionel Prouteau donne du bénévolat illustre tout à fait cette démarche : il s'agit bien d'un acte d'engagement réciproque entre un individu bénévole et un groupe d'individus structuré ou catégorisé. De façon identique, le militantisme, dans les diverses définitions que nous avons suggérées, implique bien toujours un engagement de l'individu dans le groupe ou pour la cause.

L'approche étymologique du terme engagement mérite que l'on s'y arrête, tant elle peut être reliée à l'origine du terme militant, mettant toutefois en avant une dimension que nous n'avons que peu évoquée pour le moment : celle de la contrainte ou de la non réversibilité de l'acte.

Dérivé du substantif *gage*, lui-même d'origine francique « *wadi* » à rapprocher du terme allemand *Wette*, « *pari, gageure* », l'acception initiale du vocable engagement est d'abord juridique (1183), puis militaire (1740). L'engagement, dans son sens premier, relève bien d'une action de « *mise en gage, de créer un lien conventionnel, contractuel* ». L'idée de contrat découle directement du vocable et fait alors référence à une conception politique et culturelle large des rapports humains dans notre société européenne.

²³ PROUTEAU (Lionel), Les figures du bénévolat dans la revue *Recherches et Prévisions*, n° 63, Mars 2001, p. 20.

²⁴ *Ibid.* p. 27

²⁵ *Ibid.* p. 27

Christian Bromberger met en avant dans son article « *Ethnologie, patrimoine, identités* »²⁶, le désintérêt de la haute culture française pour les cultures populaires, les identités des régions et des peuples... Il pose ce désintérêt comme étant la conséquence d'une histoire politique française singulière qui a toujours promu une conception contractuelle et non ethnique ou culturelle de la nation. Dominique Schnapper, de son côté, parle d'une « *entité organisée autour d'un projet politique commun* »²⁷ et Maurice Agulhon évoque la « *fabrication des français* »²⁸. Pour ces anthropologues, la genèse même de la nation française, tout au moins du national érigé en principe suprême, n'est autre que cette action de mettre en gage, cette action d'engagement. Cette précision redonne toute sa grandeur historique à ce terme aujourd'hui parfois banalisé et nous permet, au fil de nos travaux, de prendre en compte une dimension sans doute peu conscientisée des modalités d'engagement contemporaines.

Au travers des deux approches précitées du vocable engagement, juridique puis militaire, il semble que l'idée possède toujours une dimension morale qui s'inscrit dans la durée. Parallèlement, une idée de lutte, de combat est également sous-jacente à l'idée d'engagement, et ce dès le XV^{ème} siècle. Dans le dictionnaire International des Termes Littéraires²⁹, les auteurs précisent : « *Le terme implique [d'une part] : combat et solidarité, [d'autre part] : lutte pour la liberté* ».

L'idée de lutte peut être alors le théâtre d'un nouveau rapprochement avec la genèse de la société s'achevant aujourd'hui en communauté nationale. En effet, si le conflit semble régir implicitement tout engagement, l'antagonisme s'impose également comme la base de tout contrat sociétal pour de nombreux philosophes. La position kantienne met très justement au jour ce paradoxe originel humain, en vigueur dans tout accord sociétal. Pourquoi l'homme ne demeure-t-il pas à l'état individuel et solitaire... livrant « *son âme au seul sentiment de son existence actuelle* », comme l'écrivait Rousseau³⁰ ? La raison est claire : seul, l'homme est faible et incapable de répondre à un besoin fondamental : l'élaboration de son estime de lui-même. La société, quant à elle, va permettre à l'homme « *de se sentir plus qu'homme* »³¹ tout en rendant possible cette reconnaissance de l'autre qui demeure néanmoins unilatérale. Tout homme exige des autres une reconnaissance de laquelle il s'exclut spontanément, tel est

²⁶ BROMBERGER (Christian), *Ethnologie, patrimoine, identités : y a-t-il une spécificité de la situation française ?* in L'Europe entre cultures et nations, sous la direction de Daniel Fabre, MSH, Paris, Cahier n°10, 1996.

²⁷ SCNAPPER (Dominique), *La France de l'intégration, sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, Paris, 1991, p. 71.

²⁸ AGHULON (Maurice), *La fabrication de la France, problèmes et controverses*, in L'autre et le semblable, sous la direction de Martine SEGALIN, Presses du CNRS, Paris, 1989, p. 109-120.

²⁹ GRASSIN (Jean-Marie), FAHEY (Joseph), *Dictionnaire International des Termes de Littérature*, <http://www.ditl.info/index.php>.

³⁰ ROUSSEAU (Jean-Jacques) Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes, (1755), Editions Sociales, Paris, 1971, p. 83.

³¹ KANT (Emmanuel) *Idée de l'histoire universelle du point de vue cosmopolite*. 1784. Quatrième proposition.

le propre de « *l'insociable sociabilité* »³². Ce concept paradoxal s'impose comme un véritable pivot pour l'argumentation kantienne, puisqu'il met au jour le niveau au sein duquel se jouera la différence de destination entre l'espèce humaine et les autres espèces animales. L'insociable sociabilité est l'élément clé de la philosophie politique de Kant, qui donnera à l'histoire de cette philosophie une coloration très précise. Coloration singulière qui fait justement écho à cette idée de lutte et de conflit évoquée dans nos travaux. On pourrait résumer cette liaison implicite à travers une analogie explicite : la lutte est à l'engagement ce que l'antagonisme est à la société kantienne. Le fait de citer ici la notion « d'estime de soi » n'est pas un hasard de notre cheminement de recherche. Au fil des travaux menés, cette notion se précisera, pour devenir, au terme de ce travail, l'un des concepts phare éclairant les enjeux des pratiques d'engagement.

Dans des définitions contemporaines de l'engagement³³, le terme revêt à la fois une idée de démarche volontaire, mais également une idée d'obligation dans le temps et dans la forme. Les termes de *promesse*, de *signature*, de *contrat*... mettent en évidence cet aspect irréversible et/ou durable de l'engagement. A la différence de la contrainte, l'obligation implique la liaison volontaire du sujet à l'objet moteur de son obligation. La contrainte provient de l'extérieur, l'obligation provient, elle, de l'intérieur. Cette précision fait de l'obligation un concept positif par opposition à la contrainte éminemment négative. En ôtant le préfixe « *ob* », l'étymologie du terme est d'ailleurs révélatrice à ce sujet. En effet, demeure ainsi isolé le terme « *ligare* » qui renvoie à la liaison. Le sujet qui est obligé est en effet lié intimement à son objet, de telle sorte qu'il contracte lui-même non pas avec quelque chose d'extérieur, mais bien avec lui-même. N'est-ce pas là le propre de tout engagement que cette possibilité qui s'offre à son porteur de contracter avec lui-même ?

³² *Ibid.* Quatrième proposition. « *Le moyen dont se sert la nature pour mener à bien le développement de toutes ses dispositions est leur antagonisme dans la société, pour autant que celui-ci se révèle être cependant, en fin de compte, la cause d'un ordre légal de cette société. J'entends ici par antagonisme l'insociable sociabilité des hommes, c'est-à-dire leur penchant à entrer en société, penchant lié toutefois à une répulsion générale à le faire, qui menace constamment de dissoudre cette société. Une telle disposition est très manifeste dans la nature humaine. L'homme possède une inclination à s'associer parce que, dans un tel état, il se sent davantage homme, c'est-à-dire qu'il sent le développement de ses dispositions naturelles. Mais il a aussi un grand penchant à se séparer (s'isoler) : en effet il trouve en même temps en lui ce caractère insociable qui le pousse à vouloir tout régler à sa guise ; par suite il s'attend à rencontrer des résistances de tous côtés, de même qu'il se sait lui-même enclin de son côté à résister aux autres. Or, c'est cette résistance qui éveille toutes les forces de l'homme, le porte à vaincre son penchant à la paresse et, sous l'impulsion de l'ambition, de la soif de dominer ou de la cupidité à se frayer une place parmi ses compagnons qu'il ne peut souffrir mais dont il ne peut se passer. Or c'est là que s'effectuent les premiers pas qui conduisent de la rudesse à la culture laquelle réside à proprement parler dans la valeur sociale de l'homme. C'est alors que se développent peu à peu tous les talents, que se forme le goût et que, par le progrès continu des Lumières, commence à s'établir un mode de pensée qui peut, avec le temps, transformer la grossière disposition au discernement moral en principe pratique déterminé et, finalement, convertir l'accord pathologiquement extorqué pour l'établissement d'une société en un tout moral (...) »*

³³ Dictionnaires *Le petit Robert* 2000 et *Larousse* 1998.

De la définition première du vocable, nous retirons l'idée de pluralité des formes possibles de l'engagement, qui symboliquement pourraient s'inscrire sur une échelle graduelle, le stade le plus élevé de l'engagement correspondant alors à un « *militantisme irréversible* ».

Ces considérations sémantiques introductives s'imposent comme fondamentales puisque la notion d'engagement va être omniprésente dans notre recherche. Conformément aux définitions que nous venons d'évoquer, c'est sur l'acception plurielle du terme que nous réfléchissons, tant il fait appel à des modalités et à des degrés divers.

En effet, les façons multiples dont on investit un mouvement ou une cause, et les motivations qui portent l'individu à y entrer sont, selon nous, autant de déclinaisons potentielles du terme engagement, et les définitions que nous avons choisi de donner ici au bénévolat et au militantisme sont en lien étroit avec les modalités d'engagement de ceux qui agissent dans ces champs.

C'est pourquoi la posture pour laquelle nous optons pour notre présent travail ne s'inscrit pas dans un découpage cloisonné du bénévolat et du militantisme, mais bien dans une logique de continuité entre l'un et l'autre ; continuité dont le déclencheur serait le degré de l'engagement et sa raison d'être.

Dans ce sens, bénévoles et militants se rapprochent de par la liberté de leurs choix initiaux et la volonté affichée d'agir dans un champ donné. Ils sont également proches si l'on considère le statut particulier dont ils bénéficient par rapport à ceux qu'ils représentent, aident ou défendent.

La liberté, telle est d'ailleurs la marque singulière de l'action humaine dans la distinction kantienne entre le plan de la nature et celui de l'homme conscient. C'est cette disjonction atypique de deux plans qualitativement différents qui permet à Kant d'admettre une véritable liberté de la volonté humaine. Ce concept kantien est central et fait écho au bénévolat ainsi qu'au militantisme, semblables à travers la liberté initiale qui les caractérise. Ainsi, en replaçant ces considérations sémantiques sociologiques dans un champ philosophique, nous pouvons remarquer que cette notion d'engagement bénévole et volontaire renvoie à la liberté pratique, qui renvoie elle-même à la notion d'autonomie.

Dans « *Les fondements de la Métaphysique de Mœurs* », Kant fait intervenir la notion d'autonomie en la définissant comme une « *faculté de se déterminer soi-même à agir conformément à la représentation de certaines lois.* »³⁴ Ainsi, la volonté chez le philosophe, ne répond pas à un principe subjectif du désir, mais à un principe raisonnable et objectif. Ce

³⁴ KANT (Emmanuel) *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Librairie Générale Française (LGF), Paris, 2010, p. 103.

principe plus détaché s'impose comme la condition de possibilité de la liberté humaine qui repose sur l'action autonome.

Ce fondement singulier qui prend effet sur l'autonomie définie précédemment, fait étroitement écho au concept d'engagement évoqué dans les lignes ci-dessus.

Cette précision philosophique semble éclairante sur la place centrale détenue par la liberté dans la notion d'engagement. Sans cette liberté initiale qui permet de contracter avec soi-même, se décidant à se gouverner d'après des « motifs raisonnables », dictés donc par la raison de chaque homme et non plus des « mobiles subjectifs », aliénant chacun à ses désirs incontrôlables, aucun engagement, bénévole ou volontaire, ne serait envisageable. Cette remarque s'inscrira également en éclairage avec nos propos ultérieurs sur l'injonction à l'autonomie à laquelle sont aujourd'hui soumises les générations jeunes.

En revanche, le positionnement des deux concepts de bénévolat et de militantisme sur une « échelle de l'engagement » diffère selon qu'ils revendiquent prioritairement une identité individuelle ou une identité collective.

Enfin, les types d'engagement peuvent, par des modalités de continuité qu'il nous faudra expliciter, passer de l'un à l'autre quand l'objet de militance devient plus prégnant. On retrouve bien ici le rapport fondamental du sujet et de l'objet de l'engagement. C'est bien la nature particulière de la liaison entre sujet et objet, la manière singulière dont tout individu se rapportera à l'objet qui le pousse à contracter avec lui-même, qui définira la nature et le degré même de son engagement.

1.3 Participation, implication, initiative et engagement : un fondement philosophique qui conforte la réflexion sociologique

Pour évoquer les concepts constitutifs du champ générique de la participation et les liens qui, selon nous, les unissent les uns aux autres, nous avons choisi de nous appuyer sur un travail proposé pendant trois ans par le Groupe Interinstitutionnel Jeunesse du Finistère (GIJ 29) et par les Fédération d'Education Populaire présentes sur ce département, qui ont été associées à cette instance de travail.

Le GIJ29 est né d'une démarche partenariale entre les institutions finistéennes concernées par les questions de jeunesse, pour agir collectivement dans le domaine de la jeunesse. Il a été formalisé en 2005 par l'adoption d'un protocole d'accord pour une coopération interinstitutionnelle au profit de la jeunesse dans le Finistère.

Le Conseil Général du Finistère, devenu aujourd'hui Conseil Départemental, la Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS 29), la Direction de services départementaux de l'Éducation Nationale (Inspection Académique 29), l'Enseignement Catholique, les Caisses d'Allocations Familiales du Nord et du Sud-Finistère³⁵, la Mutualité Sociale Agricole d'Armorique, le Centre Régional d'Information Jeunesse, « *ont fait le choix de se rapprocher pour davantage se concerter en matière de politiques en direction des jeunes* »³⁶ et ainsi mettre en place des actions adaptées aux besoins repérés.

D'emblée, les travaux menés par cette instance de coopération se sont inscrits dans une volonté d'affirmer la nécessité d'une démarche participative sur les territoires. Tant dans les prises de position que dans les méthodes de travail, ce groupe a défini, dans sa réflexion, la mobilisation – et l'implication – comme des conditions de réussite des projets éducatifs locaux.

Si l'idée d'engagement est récurrente dans ses travaux, la réflexion de ce groupe nous oblige, dans les nôtres, à nous arrêter un temps sur des déclinaisons contextualisées de l'engagement contemporain. Cette dernière partie de notre premier chapitre va nous permettre un croisement sémantique explicitant le fait que les comportements « *engagés* » de jeunes, qui nous intéressent ici ne peuvent être étudiés que par les seules approches historiques et philosophiques, mais que les mutations sociétales rapides de ce début de XXI^{ème} siècle donnent à ces démarches des paramètres constitutifs supplémentaires.

Les conditions particulières et le contexte socio-économique dans lequel nous vivons aujourd'hui nous confortent dans une absolue nécessité de permettre à chacun de prendre sa place, d'exprimer ses points de vue, d'investir l'espace public pour agir sur ce qui s'y joue...

Dans la période de l'après-guerre, au lendemain de la Libération, la jeunesse est incontestablement porteuse d'avenir. Mais le traumatisme de la guerre est encore très proche et il sans doute inconcevable d'imaginer la puissance étatique porter à elle seule les initiatives de jeunesse. Il n'existe pas, en cette période, de grand ministère de la jeunesse, mais on va alors assister à des montages successifs, à partir de divers lieux de centration, et visant à permettre la valorisation des initiatives de jeunesse. L'autonomie et la liberté des mouvements priment et la jeunesse est porteuse de cohésion dans une société brisée par les éclatements qu'elle vient de connaître. On peut penser que cette histoire, vieille d'une cinquantaine d'années, influence encore dans les années 2000, l'attachement des mouvements d'éducation populaire aux populations jeunes.

Loin de ce contexte historique d'après-guerre, qui peut indéniablement permettre d'expliquer l'engouement des mouvements associatifs pour les populations jeunes susceptibles de

³⁵ En Finistère, jusqu'à la fin de l'année 2011, la CAF du Nord-Finistère est séparée administrativement de celle du Sud-Finistère. La fusion est récente puisqu'elle a été régie par un arrêté datant du 3 octobre 2011.

³⁶ Protocole d'accord régissant le Groupe Interinstitutionnel Jeunesse du Finistère, initialement signé en 2005, puis renouvelé en 2008 et 2012.

reconstruire de la cohésion sociale, celui de la crise multifacette des années 2000 donne une place toute singulière aux besoins et désirs d'engagement, et aux modalités potentiellement différenciées de celui-ci.

En 2005, le GIJ du Finistère fait le choix de proposer, pour l'une de ses étapes de travail 2005/2006, un séminaire sur le thème de « *La mobilisation des acteurs* » : le postulat alors posé par les institutions et fédérations membres est le suivant : « *la construction d'un projet éducatif jeunesse sur une collectivité ou sur un territoire intercommunal ne peut se penser qu'en concertation étroite avec les jeunes, avec les habitants, avec les acteurs éducatifs divers : les établissements scolaires, les associations, les parents...* »³⁷.

Les fédérations d'éducation populaire présentes dans le groupe de travail insistent alors pour que soit retracée l'histoire des idées liées au champ de la participation et de la mobilisation, pour, selon leurs perspectives, mettre en évidence la nécessité de définir collectivement des façons de faire et d'être permettant la participation de tout un chacun à la vie de la cité. Ce détour historique nous conduit aux fondements philosophiques qui indéniablement éclairent les réflexions plus contemporaines sur l'engagement et les modalités de participation. Ainsi, nous avons fait le choix d'exposer ici les idées qui, selon nous, ont alimenté la construction théorique des notions qui nous intéressent.

Une précision s'impose dans ce parti pris, permettant de rappeler ce que nous avons d'ores et déjà affirmé dans notre introduction concernant notre intérêt pour le croisement pluridisciplinaire des savoirs. La mobilisation des fondements philosophiques, et notamment l'éclairage de ceux qui ont laissé leurs noms comme figures du prou du siècle des Lumières, relèvent de cette volonté de croisement disciplinaire. Il nous semble d'autant plus opportun d'opérer ce rapprochement que les auteurs qui nous ont inspirés tout au long de cette recherche relèvent, selon nous, de cette posture qui vise à regarder en amont ce que l'Homme est ou souhaite être, avant de s'interroger sur les conditions sociales qui vont lui permettre de se développer et de s'épanouir. « *Si la sociologie a bien pour objet « l'homme et les sociétés », elle ne peut pas faire l'économie du geste " philosophique " (qui transcende ici les frontières disciplinaires) et qui consiste à s'interroger sur ce que veut dire être un être humain vivant dans telle ou telle société déterminée* »³⁸ nous dit Sylvie Mesure dans le commentaire qu'elle fait d'un texte de Cyril Lemieux.³⁹

« *Quelle nécessité y a-t-il, pour un sociologue, à lire des textes de philosophie ? Pourquoi un tel investissement mérite-t-il d'être fait ? Et à quelles conditions peut-il se révéler fructueux ?* »⁴⁰ s'interroge le sociologue qui, en quelques pages, dans son article, évoque les

³⁷ Familles Rurales 29, UFCV du Finistère, Ligue de l'enseignement - FOL 29, Francas du Finistère, Antenne MJC du Finistère. *La mobilisation des acteurs*. Document de synthèse des Rencontres GIJ 29. 2006.

³⁸ MESURE (Sylvie), *Poursuivre le dialogue entre philosophie et sociologie*, Sociologie [En ligne], n°2, vol. 3. 2012, mis en ligne le 21 septembre 2012. URL : <http://sociologie.revues.org/1319>

³⁹ Cyril LEMIEUX est sociologue, journaliste et directeur d'études à l'EHESS.

⁴⁰ LEMIEUX (Cyril), Philosophie et Sociologie, le prix du passage. *Sociologie* 2/2012 (Vol. 3), p. 199-209

diverses manières dont les sociologues font référence à la philosophie : « *Les sociologues ont au moins trois manières différentes de se rapporter à la philosophie. La première peut être appelée démarcationnisme : elle prône le maintien d'une stricte étanchéité entre les deux disciplines, au nom de l'incompatibilité de leurs épistémologies respectives. La deuxième est l'intégrationnisme : elle présuppose qu'il n'existe pas de véritable solution de continuité entre philosophie et sociologie et qu'il est justifié, par conséquent, d'unifier en un seul discours leurs apports. Une troisième position, enfin, peut être nommée conversionnisme : elle consiste à n'autoriser l'emprunt sociologique de concepts et de schèmes de raisonnement philosophiques qu'à la condition expresse d'en payer le prix, c'est-à-dire de faire l'effort de les retraduire dans la logique de l'enquête sociologique.* »⁴¹ Notre propre posture relève ici clairement de la troisième option proposée, celle qui consiste à traduire, à convertir, à penser la plus-value philosophique comme une modalité complémentaire de cette science cumulative qu'est la sociologie.

« *Tous les gens dans un village, un quartier même s'ils n'ont pas les mêmes goûts, les mêmes origines, la même formation, les mêmes opinions doivent-ils s'ignorer ? Se combattre ? Au contraire, c'est en favorisant la collaboration des uns et des autres prenant chacun la responsabilité qui est la sienne, que la collectivité ira de l'avant, à partir de la coopération désintéressée et utopique... au sein des instances de gestion...* »⁴² affirmait en 1966 la Ligue de l'enseignement, lors de son assemblée générale nationale, pour postuler clairement l'intérêt de l'organisation participative. Deux cents ans après l'amorce des courants d'éducation populaire, la mobilisation des acteurs et leur participation reste aujourd'hui une préoccupation fondamentale et centrale des mouvements qui s'en revendiquent. À partir des cinq mouvements présents dans le GIJ 29, un travail de croisement de posture a été mené, visant à rappeler que le socle commun, l'éducation populaire, est, selon ses protagonistes, plus que jamais aujourd'hui au centre des actions qu'ils portent, et qu'elle doit toujours chercher des formes différentes, liées aux évolutions économiques et politiques de nos sociétés.

Dans l'extrait cité, le terme « *désintéressé* » fait miroiter à nouveau la position kantienne de l'expression publique. En effet pour Kant, la liberté intellectuelle ne peut être que totale. Dans le rapport public à la parole, on doit pouvoir tout dire. La parole publique est un logos coupé de tout intérêt immédiat. Les échanges publics sont, dans cette vision des choses, des échanges qui se font de manière abstraite mais qui ne sont jamais directement liés à l'individu lui-même⁴³.

Ainsi, il ne doit y avoir aucun tabou dans l'espace public car l'intimité n'y existe pas. C'est pourquoi, la liberté la plus grande pour Kant est dans la vie publique et de ce point de vue

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Op. Cit.* La mobilisation des acteurs. Document de synthèse des Rencontres GIJ. Décembre 2006. p.3

⁴³ Cette idée est particulièrement développée dans l'ouvrage de Kant, *Qu'est-ce que les lumières ?*, paru chez Hatier, et traduit par Jean Michel Muglioni en 2004.

philosophique, on comprend aisément l'idée d'associer la participation à l'espace public et à un besoin de s'engager. Les mutations profondes des modalités d'engagement, sur lesquelles nous reviendrons plus tard, et qui distinguent, plus précisément que jadis, la ligne jugée parfois infranchissable entre sphère privée et sphère publique, seront également à regarder sous l'angle des approches philosophiques présentement citées.

Pour argumenter nos propos, nous nous proposons de partir de Condorcet, pour pouvoir évoquer la philosophie des mouvements d'éducation populaire et la place qui y est réservée à l'homme, avant d'aborder les questions pédagogiques liées à la mise en œuvre de toutes les propositions d'engagement et de participation portées par ces mêmes organismes. Nous replacerons ensuite ces éléments dans le débat qui est le nôtre dans ce travail.

Condorcet déclarait en 1792 à l'Assemblée Nationale : « *L'instruction permet d'établir une égalité de fait et de rendre l'égalité politique reconnue par la loi... En continuant l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer promptement de la mémoire : on entretiendra dans les esprits une activité utile : on instruira au peuple les lois nouvelles qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par lui-même* ». ⁴⁴

Cet extrait met au jour un état d'esprit novateur qui s'assimile étroitement à l'atmosphère nouvelle développée aussi par Ernst Cassirer dans « *La philosophie des lumières* » ⁴⁵. Cette œuvre pionnière, écrite en 1932, dessine effectivement les traits d'un XVIII^{ème} siècle, théâtre d'une période offrant pour la première fois la possibilité de sortir de l'obscurantisme religieux et ouvrant donc le champ d'un véritable renouvellement du savoir. À travers cette « *instruction* » évoquée par Condorcet, les Lumières du siècle suivant vont permettre de sortir de l'état de minorité dont il dit l'être humain lui-même responsable et que l'on pourrait définir comme une incapacité de se servir de son propre entendement sans autrui.

Pour lutter contre ce statut aliénant, il faut donc apprendre à penser par soi-même. Ainsi, la sortie de l'état de minorité deviendra, pour les figures des lumières, la plus importante révolution à accomplir dans l'intériorité de l'être humain. Cette nouvelle orientation de la pensée, permise par les Lumières, reflète implicitement les propos de Condorcet de 1792, en combinant l'autonomie de la pensée à l'intersubjectivité. C'est d'ailleurs sur ces bases théoriques qu'Emmanuel Kant fait ensuite de l'éducation le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme.

La notion d'anticipation recouvre, dans cette perspective, une importance fondamentale. En effet, en postulant une destination raisonnable universelle de l'humanité, le philosophe affirme que c'est l'idée qui doit conduire l'expérience, et non l'inverse. Il ne va pas falloir

⁴⁴ Rapport sur l'instruction publique, présenté à l'Assemblée Nationale Législative les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet, alors Député du Département de Paris.

⁴⁵ CASSIRER (Ernst) *La philosophie des Lumières*, Fayard, Paris, 1990.

éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine mais d'après son état futur, possible et meilleur. C'est seulement après avoir concrétiser cette exigence d'anticipation que la tâche éducative historique permettra une émancipation progressive de chaque individu qui, en sortant de l'état de minorité, sera peu à peu apte à contracter avec lui-même à travers des actes d'engagement. Ici encore se justifie notre premier chapitre à visée philosophique et historique, puisque cette notion d'anticipation, très en lien avec les capacités de projection dans l'avenir des jeunes, que nous évoquerons, ne peut qu'être redéfinie dans un contexte contemporain au sein duquel le futur ne se dessine ni selon les mêmes modalités, ni selon les mêmes contours. La participation même à cette société nouvelle doit alors indéniablement nous questionner.

Depuis l'avènement de la modernité, de la Renaissance en passant par le siècle des Lumières, deux boussoles ont balisé la compréhension de cette société jusqu'à l'aube du XXI^{ème} siècle : l'universalisme, posant l'hypothèse d'un absolu des idéaux et des valeurs ; le pluralisme évoquant la diversité des pratiques. L'éducation populaire n'échappe pas à ces deux balises : elle oscille encore aujourd'hui entre la référence parfois nostalgique mais toujours légitime à des valeurs et idéaux fondamentaux à visée universelle, et l'accueil et l'ouverture à la pluralité des cultures et des pratiques, elles aussi chargées de sens et de finalités plus vécues qu'exprimées.

Cette dichotomie d'apparence, que nous pourrions définir comme un véritable paradoxe dans le champ sur lequel nous travaillons, renvoie à la double opération langagière évoquée par Claude Dubar dans « *La crise des identités* »⁴⁶. Pour introduire son propos, le sociologue trace les contours conceptuels de cette vaste notion qu'est l'identité. En opposant la conception identitaire essentialiste et nominaliste, il introduit cette double distinction qui façonne la notion d'identité : la différenciation et la généralisation. De cette disjonction résulte, selon le sociologue, une définition de l'identité comme étant à la fois « *la différence* » et « *l'appartenance commune* »⁴⁷. Ce paradoxe de l'identité qui repose sur « *ce qu'il y a d'unique et ce qui est partagé* » fait écho aux deux boussoles évoquées précédemment et permet de se demander si toute société ne prend pas effet sur cette nécessité identitaire singulière reposant sur l'antinomie évoquée ...

Si à la fin du XIX^{ème} siècle, l'éducation populaire vise à « *domestiquer la rue* », ses missions s'enrichissent ensuite.

Une brève rétrospective historique peut éclairer le cheminement des idées qui, au final, encadrent les concepts que nous mobilisons dans ce travail. L'émancipation citoyenne de l'homme du peuple suppose comme condition essentielle « *l'instruction à tous les âges de la*

⁴⁶ DUBAR (Claude), *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Presses Universitaires de France, Paris, 4^{ème} éd, 2010.

⁴⁷ *Ibid* p. 2.

vie » comme le résumait Condorcet dans son rapport⁴⁸. Waldeck Rousseau, avec sa Loi sur le contrat d'association, Léo Lagrange avec son audacieuse politique d'éducation populaire (caravanes des Auberges de Jeunesse, centres sociaux ruraux, valorisation des cultures régionales, encouragement à l'initiative et la création), les Francas avec l'action en faveur du développement des centres aérés puis des centres de loisirs et également le programme « *Place de l'enfant* », André Philipp et Lucien Trichaud avec la création de 530 Maisons des Jeunes et de la Culture sont quelques-unes des figures historiques qui ont relayé la maxime du philosophe des lumières.

A l'origine, pour ces fondateurs et promoteurs, l'éducation populaire était l'éducation du peuple, des classes populaires et principalement de la classe ouvrière. Avec la démocratisation culturelle, le mot peuple a été utilisé dans un sens plus large évoquant alors l'ensemble des citoyens.

En conclusion de son histoire de l'éducation populaire, Bénigno Caceres annonce « *le temps de l'éducation permanente est venu* »⁴⁹.

De l'instruction à tous les âges, à connotation scolaire, nous glissons, au milieu du XX^{ème} siècle vers une éducation continue, permanente, s'adressant à l'homme social dans sa globalité et traversant ainsi dans tous les domaines au sein desquels il évolue et cherche son identité. Une telle sémantique n'est pas neutre et nuance encore aujourd'hui la pratique des différentes branches se réclamant de l'éducation populaire. Mais les fondations de ce panel varié de mouvements et d'associations affiliées partagent probablement ce socle éducatif permanent et globalisant. Elles s'efforcent au quotidien de conduire leurs adhérents et usagers vers une autonomie responsable et critique. Rappelons qu'étymologiquement, éduquer c'est conduire vers (*educare*) et/ou faire émerger (*educere*). Cette double origine est lourde de sens dans les déclinaisons même de l'accompagnement éducatif. Mais, dans les propos de ceux et celles qui, jadis ou aujourd'hui, se revendiquent de l'éducation populaire, il s'agit bien de diffuser la connaissance, le savoir, au plus grand nombre pour permettre à chacun de prendre sa place dans la société : favoriser l'éveil des consciences qui favorisera lui-même la prise de responsabilités... ou, pourrait-on dire, les velléités d'engagement. Nous voyons à nouveau poindre ici la notion de participation.

Au final, pour résumer les logiques des mouvements d'éducation populaire sur lesquels nous avons adossé notre réflexion, il s'agit bien de reconnaître à chacun le droit de progresser dans sa connaissance du monde, en bénéficiant d'une pédagogie adaptée et globale, qui considère l'homme dans sa totalité, fort de son parcours de vie et de son environnement : l'homme pour être citoyen doit être instruit et pouvoir accéder au savoir. Le savoir est nécessaire à l'exercice de la démocratie... et la démocratie ne peut s'exercer qu'avec l'implication de chacun.

⁴⁸ *Op. Cit.*

⁴⁹ CACERES (Bénigno) *Histoire de l'éducation populaire*, Le Seuil, Paris, 1964, p. 241.

Cette philosophie de l'éducation populaire se retrouve encore aujourd'hui déclinée dans les projets politiques des fédérations qui ont constitué nos différents terrains d'étude. Le savoir y est toujours nécessaire à l'exercice de la démocratie. Ce qui est plus discutable, en revanche, ce sont les finalités recherchées, et notamment celles individuelles.

L'homme, être raisonnable, est apte à se déterminer et à diriger ses actions en fonction de ce que sa raison lui dicte comme bon. Cette orientation raisonnable, lorsqu'elle est envisagée, ouvre la voie d'une rationalisation globale de la nature humaine. Mais cette rationalisation ne peut prétendre à l'exhaustivité et occulter la dualité générale de l'homme. La destination de l'humanité est irréductible à la rationalité, bien que l'outil de cette dernière ne puisse être vain.

Si l'on se représente la nature comme un système finalisé et que l'on restitue l'homme dans ce plan organique général dans lequel tout organisme et toute faculté de cet organisme sont définis par une certaine fonction, alors, il faut bien se demander quelle est la fonction de la raison. L'hypothèse la plus récurrente posée en philosophie est celle de la recherche et l'obtention du bonheur. D'un point de vue pragmatique, elle semble inapte à cette tâche, l'instinct ferait beaucoup mieux l'affaire. Comme on le voit chez les animaux, l'instinct semble plus apte à adapter immédiatement les comportements animaux aux fins qui sont les leurs. L'homme qui raisonne fera toujours ici beaucoup moins bien. En effet, si le bonheur réside dans une sorte d'équilibre entre les aspirations de l'être et les moyens dont il dispose pour les combler, cet équilibre semble, dès lors, automatiquement réalisé par l'instinct. L'animal ne connaît que le besoin, il ne désire jamais plus que ce qu'il peut satisfaire. L'homme qui mesure et qui raisonne voudra, lui, toujours plus que ce qu'il est en mesure de se procurer.

Ainsi, l'homme ne semble pas destiné à épuiser sa vocation dans le contentement. Si donc la raison nous a été administrée en tant que puissance pratique, c'est qu'elle doit bien servir à quelque chose et procurer à l'homme une destination autre que celle purement instinctive. Celle-ci peut incontestablement s'éclairer lors d'une affirmation triviale d'apparence mais lourde de sens : l'homme est dual, instinctif et raisonnable, en considérant bien que le raisonnable ici s'entend comme une activité pensante permettant de comprendre et de juger.

L'association de cet article défini singulier au terme d'homme peut être source de multiples questionnements puisqu'il semble désormais que ce ne soit jamais l'homme mais toujours les hommes qui sont évoqués lorsque l'on pense à la dimension sociale. La pluralité humaine s'impose comme une véritable nécessité eidétique puisque le mot homme ne voudrait pas dire la même chose s'il n'y en avait eu qu'un. L'humanité est conditionnée par la pluralité et chaque sujet est constitué par sa relation aux autres.

La traduction de ce conditionnement intersubjectif se fait sentir concrètement à la surface de la terre. L'humanité ne peut se soustraire à son conditionnement spatio-temporel et la coexistence géographique des hommes est inévitable, incontournable. Il va donc

nécessairement se poser la question de la vie collective de ces hommes instinctifs et raisonnables. Un lien singulier entre le particulier et l'universel va s'instaurer en tentant de faire l'économie de l'intimité de chacun pour tendre vers l'union du divers dans une unité. En effet, si l'homme raisonnable est en capacité de se déterminer à travers une faculté qui peut pourvoir à l'universalité, la raison, il n'en est pas de même pour l'homme instinctif. La raison seule permet de s'arracher à l'immédiateté de l'instinct pour s'inscrire dans une temporalité spécifique, qui offrira à l'humain le cadre nécessaire à sa prise de recul, à sa position distanciée, « *de surplomb* » lui permettant de s'arracher à sa plus pure détermination.

En effet, l'instinct, l'impulsion innée et automatique qui régit son comportement, fait preuve d'une intimité fondamentale qui ferme les portes à cette universalité rendue possible par cette attitude de surplomb raisonnable. Notre raison est la raison de tous, notre instinct est au contraire, purement intime et particulier. Puisque la société, qui va découler de cette coexistence géographique inévitable, entend faire passer les hommes du « *je* » au « *nous* », il est clair que la raison semble plus apte à endosser le rôle de gouvernance sociale universelle. L'universalité de la raison s'oppose bien fondamentalement à la particularité de l'instinct et c'est bien elle qui a vocation à déterminer les velléités d'engagement.

Ce rôle de gouvernance, endossé par la raison, va s'incarner en une transposition de la détermination raisonnable individuelle à la sphère collective. L'homme est apte à se déterminer, individuellement, à agir d'après des motifs raisonnables et non plus des mobiles subjectifs. Cette détermination intentionnelle fera de l'homme un être rationnellement déterminé, ayant la raison comme guide universel et non plus son seul désir subjectif.

De la même manière, la société tend vers cette détermination universelle et rationnelle. Puisqu'elle ne peut être fondée sur la coexistence des penchants de chacun, elle va nécessiter le passage de la détermination instinctive à la détermination rationnelle à travers l'édification de la raison comme principe suprême. Ainsi, si la législation individuelle de chacun passe par son logos lors d'une détermination raisonnable, la législation collective de la société se doit d'instaurer un certain « *logos social* » dans une gouvernance raisonnable et universelle. Celui-ci va se traduire concrètement en des normes et des codes sociaux qui vont permettre de maintenir les penchants et inclinations de chacun sous le contrôle de ces lois sociétales. Ce langage social, instauré à travers son code, représente le moyen propre d'une société visant à atteindre une fin qui se fonde en une gouvernance raisonnable et universelle. Ainsi, le « *logos social* » s'impose donc comme la transposition à l'échelle communautaire du mécanisme de détermination raisonnable individuelle esquissé précédemment.

Il semble alors que la mise en œuvre de ce « *logos social* » ne peut faire l'économie d'une éducation continue telle qu'elle a été évoquée précédemment. Au début de sa réflexion sur l'éducation, Emmanuel Kant affirme que « *l'homme doit user de sa propre raison* »⁵⁰. Pour cela, il lui faut, au départ, « *un maître* », une boussole. En effet, à l'origine, l'individu est

⁵⁰ KANT (Emmanuel) *Traité de pédagogie*, Ed. Félix Alcan, (Traducteur Jules Barni) Paris, 1886. p. 46.

davantage régi par ses instincts et ses penchants naturels et n'est pas immédiatement capable d'user de sa raison. Puis, l'homme doit pouvoir se passer de ce « *maître* » afin de faire usage, lui-même, de sa propre raison. Telle est la condition même de la sortie de l'état de minorité et de la pensée autonome, que nous pourrions nommer condition de possibilité de la liberté humaine.

Mais il faut bien voir ici que ce qui s'impose comme la condition de possibilité de la liberté et de la pensée autonome, s'ordonne, dans une suite logique, comme la seule et unique condition de possibilité de l'activité citoyenne, moteur de toute démocratie. Le citoyen ne peut se définir en tant que tel et exercer une activité démocratique en faisant l'économie de cet usage réfléchi de la raison, esquissé ici.

L'éducation populaire, plus encore aujourd'hui qu'hier, revendique la formation du citoyen, c'est-à-dire la possibilité pour l'Homme de comprendre pleinement le monde qui l'entoure, en portant un regard critique afin de lui permettre de décider, d'agir... L'idée est que partout existent des lieux permettant aux citoyens de se rencontrer, de se projeter et de décider ensemble...

Les cinq mouvements que nous avons plus particulièrement étudiés pour leurs travaux dans le GIJ 29 portent leurs actions éducatives dans une perspective commune qu'il résume par l'expression suivante : « *l'Homme et le Citoyen le plus libre possible dans la société la plus démocratique possible* »⁵¹.

Le parti pris de conduire l'action éducative à partir de formes collectives d'accueil et d'animation d'enfants, de jeunes, d'adultes, de familles, à partir de « *Maisons* », ou d'associations, est en conformité avec la conception que ces mouvements ont du « *Vivre ensemble* ». Participer à l'éducation par l'action collective ne peut s'envisager sans avoir préalablement exprimé l'idée que l'on se fait de l'Homme et des relations sociales dans lesquelles il est appelé à se projeter. Cela suppose, *a minima*, l'expression d'une perspective globale de société.

Ainsi, les fédérations d'éducation populaire et leurs associations affiliées veulent-elles contribuer à l'élaboration et à la concrétisation de politiques qui permettent à tous d'exercer progressivement leur autonomie, leur responsabilité et leur citoyenneté pour que chacun puisse à la fois s'insérer dans la société qui est la sienne et y agir, en ayant quelques chances d'en maîtriser le devenir. Les valeurs portées par ces organisations associatives relèvent clairement de l'humanisme : la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité et la paix.

La participation, l'implication et la responsabilisation apparaissent alors comme des principes découlant des valeurs affirmées et revendiquées. Elles permettent à chacun, selon

⁵¹ Propos introductif du Séminaire de décembre 2006, organisé par le GIJ 29 en direction des professionnels de la jeunesse agissant sur le territoire du Finistère. Séminaire sur lequel nous revenons dès les pages suivantes.

les porteurs de ces théories fédératives, d'être acteur de sa vie, de respecter les différences, d'être solidaire et de créer des liens, d'accueillir et soutenir les plus fragiles, de participer et de s'engager dans la société. Ainsi, toutes les associations et fédérations que nous avons ici étudiées, sont des lieux de démocratie participative, de pluralisme des idées, de laïcité et de tolérance, d'épanouissement des personnes... et l'ensemble de ces comportements passe par l'engagement bénévole. Toutes se définissent comme des lieux de concertation, d'échanges et de réflexion, des espaces de propositions, d'innovation et d'expérimentation, d'action éducative en direction et avec des jeunes, de transfert des savoirs entre les générations... L'engagement bénévole et militant, la participation, l'implication, la prise d'initiative constituent bien les modalités différenciées d'agir.

Dans le positionnement de ces cinq fédérations, nous trouvons un écho rousseauiste assez explicite : Dans le « *Contrat social* », Jean-Jacques Rousseau s'applique à « *trouver une forme d'association qui défende et protège de toute force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant.* »⁵²

C'est à travers ces modalités que le pionnier de l'anthropologie politique s'interroge sur le vivre ensemble au sein de ce célèbre « *contrat social* ». Le contrat est singulier. « *Le "contrat social" de Rousseau n'est donc pas un contrat entre le peuple et le pouvoir, auquel on déléguerait le droit de diriger. C'est un contrat entre le peuple et lui-même, une volonté qui émerge d'un débat conduit collectivement et rationnellement, et aux termes duquel le peuple confie par suffrage à une ou plusieurs personnes non pas le droit de décider mais le devoir d'appliquer les décisions prises. Gouverner c'est tenir le gouvernail, cela n'a rien à voir avec la définition du cap à suivre !* »⁵³. Ainsi s'esquisse le principe de souveraineté du peuple qui n'est pas autre chose que cette exigence évoquée d'un homme qui serait le citoyen le plus libre possible dans la société la plus démocratique possible.

Il nous faut bien garder à l'esprit ici la conceptualisation précédente de la liberté qui permet de la différencier de l'indépendance, pour en faire davantage une sorte d'autonomie. En effet, c'est à travers cette autonomie que chaque citoyen va pouvoir se former sa propre opinion par-delà ses intérêts, passions et inclinations subjectives.

Bien sûr, les structures d'éducation populaire que nous évoquons dans nos travaux n'ont-elles pu pas s'exclure, d'un point de vue plus méthodologique, de la réflexion sur la façon dont elles allaient pouvoir mettre en mouvement ces idées. Des pédagogies ont été élaborées en ce sens : animation du débat, conseils de maisons, conseils d'enfants, expérimentation de la prise de décisions au sein d'associations (pédagogie institutionnelle, loi 1901, associations temporaires d'enfants, junior association...).

⁵² ROUSSEAU (Jean Jacques), *Du contrat social*, Livre I, Garnier - Flammarion, Paris, 1966, p. 51.

⁵³ JOUARY (Jean-Paul), *Rousseau, citoyen du futur*, Le Livre de Poche, Paris, 2012, p. 66.

Lorsque les associations impulsent des projets ou participent, dans les territoires sur lesquels elles sont implantées, à la conduite d'une politique, quelle qu'elle soit, ou que ces mêmes associations entrent dans un dispositif, qu'elles pilotent ou auquel elles sont participantes, elles sont préoccupées des dimensions que nous venons d'évoquer.

En effet, au-delà des apparences de stricte consommation de loisirs, c'est bien de la création de véritables espaces collectifs dont il est question, loin de toute forme de régulation et de contrôle social. Ainsi, fidèles à leurs histoires, dans la tradition républicaine, les projets associatifs tentent de rester de véritables laboratoires de la vie démocratique, complémentaires des institutions publiques républicaines. Un laboratoire permet l'expérimentation et l'innovation pour une implication sociale, collective, citoyenne qui soit par conséquent créatrice de lien social et de vie sociale.

Au cours de la première phase de nos travaux, lors des diverses rencontres menées par le GIJ 29, les responsables fédératifs des mouvements d'éducation populaires participants illustraient ainsi le propos que nous venons de développer :

« Quand nous pensons Jeunesse par exemple, il s'agit d'éduquer à la citoyenneté, au sens de s'impliquer dans un projet pour la Cité, et ce dans une approche intergénérationnelle et interculturelle. Il n'est pas question de faire de la Jeunesse une catégorie à part. Cependant, il s'agit bien d'une catégorie d'âge avec des besoins spécifiques, de construction d'identité. C'est pourquoi l'approche éducative de formation du citoyen est centrale et indispensable. En effet, quelle place pour une éducation citoyenne, quand les rapports sociaux sont définis pour et autour de la consommation. Quel intérêt alors pour l'engagement dans une démarche collective d'intérêt général, quelle qu'en soit la forme ? Comment leur permettre de s'emparer des différents dispositifs dans une démarche collective, sans se limiter à la consommation des dispositifs ? Sur ces questions, il existe donc la nécessité de pouvoir comprendre et resituer tous les enjeux de cette société de consommation et de la place qu'elle fait aux jeunes. Cette approche se doit d'être dynamique, car la place des jeunes, leurs comportements ne cessent d'évoluer et répondre, éduquer nécessitent une adaptation permanente, pour laquelle réflexion, adaptation et souplesse sont indispensables... »⁵⁴

Au-delà des dispositifs et des projets, nous percevons bien, dans le propos, que c'est la démarche menée qui est centrale : la réponse en termes d'activités en est peut-être la face visible, mais penser les politiques jeunesse comme autant de dispositifs et d'actions ne peut être que réducteur.

Animer le débat d'idées, tout en comprenant les enjeux des relations humaines, nécessite une prise de recul, de la distanciation donc de l'analyse, avant de proposer une compréhension et

⁵⁴ Intervention de la Déléguée Fédérale des MJC. Propos recueillis dans le cadre de nos travaux de DEA (2004) pour nourrir notre réflexion initiale sur les spécificités des engagements de jeunes dans les associations d'éducation populaire

une utilisation des dispositifs. Comprendre, anticiper, donner sens, cela suppose une permanente innovation dans les actions mises en œuvre. Et cette démarche-là, bien que souvent peu lisible, est pourtant fondamentale pour l'ensemble des mouvements associatifs d'éducation populaire avec lesquels nous avons travaillé. En effet, penser l'action en termes de créations collectives génératrices de sens autour du « *Vivre ensemble* », dans un idéal républicain laïque, tout en répondant à des demandes sociales indispensables comme des besoins de garde, de loisirs, dans une réelle approche éducative créatrice de lien et de cohésion sociale, c'est là le pari actuel de l'action des mouvements d'éducation populaire que nous avons rencontrés.

C'est pourquoi, aux dires de ces mouvements, la question des politiques jeunesse est bien « *l'affaire de tous* », à tous les échelons d'un territoire : l'affaire des jeunes, des parents, des élus, des partenaires, mais de manière plus générale des citoyens... « *Nous revendiquons que le peuple puisse en être l'expert* » affirment collectivement les acteurs que nous avons rencontrés... Cette question d'une expertise partagée nous a questionnés. Nous nous sommes penchés sur les travaux Anne-Marie Thiesse pour l'éclairer.

L'idée d'un « *peuple expert* » fait étroitement écho à la théorie de la culture esquissée par cette spécialiste de l'histoire culturelle des peuples dans son ouvrage « *La création des identités nationales* »⁵⁵. A l'aube du XIX^{ème} siècle, la France fait office d'un théâtre nouveau présentant des données politiques inédites. La fin de la monarchie absolue prend effet dans un royaume de France profondément troublé : à la crise économique s'ajoute une crise sociale, financière et politique. On entre dans une période mouvementée qui va ébranler la France, l'Europe et le monde entier. L'insurrection populaire de 1789, au-delà de remettre en cause les fondations historiques de l'état, va amorcer la rénovation nouvelle d'un monde à travers l'action politique. C'est ainsi qu'en cette fin du XVIII^{ème} siècle, la France et ses nations voisines interrogent leur devenir via le prisme politique, culturel et social. Certains veulent fonder l'état sur la prédominance des aristocrates, porteurs d'une tradition, d'autres remettent en cause les hiérarchies sociales et les autorités religieuses. Des choix politiques décisifs vont être opérés, les liens entre les acteurs et les relations de pouvoir entre les groupes vont prendre une tournure nouvelle qui s'étendra rapidement à plusieurs échelons. Dans cette logique, les historiens américains Roberbet Roswell Palmer et français Jacques Godechot ont pointé la nécessité de replacer la Révolution française dans le cadre d'une « *Révolution atlantique* »⁵⁶. Ils définissent cet enchaînement comme une chaîne de révolutions géopolitiques où la figure de la bourgeoisie oriente une multitude de rénovations politiques que ce soit dans l'Allemagne rhénane, dans l'espace britannique, dans les états italiens, dans les Pays-Bas, en Autriche... Mais si l'on isole la Révolution française de l'histoire européenne, c'est bien parce qu'elle est le fruit d'une société particulière. Dans l'Europe du XVIII^{ème} siècle, la France représente fréquemment l'allégorie de ce qu'il faut désapprouver

⁵⁵ THIESSE (Anne-Marie), *La création des identités nationales*. Le Seuil, Paris, 1999.

⁵⁶ Leur point de vue est présenté dans le rapport sur *Le Problème de l'Atlantique au XVIII^{ème} siècle*, rendu au Congrès international des sciences historiques de Rome en mars 1955.

et contrer afin de lutter contre l'oppression d'une culture unique pour réhabiliter la légitimité de la culture populaire traditionnelle des autres nations. Cet arrière-plan politique et idéologique permet de comprendre l'enjeu des propos d'Anne-Marie Thiesse lorsqu'elle affirme que « *l'histoire officielle des nations modernes n'est que l'histoire tumultueuse de principautés et de royaumes.* »⁵⁷ En effet cette historienne circonscrit la naissance d'une nation au moment où un ensemble d'individus affirme qu'elle « *est* », qu'elle existe au sens littéral du terme, et s'attache à le prouver, à le révéler.

Dès lors, il semble qu'il faille subordonner une volonté collective des individus à la simple constitution des territoires au hasard des conquêtes. C'est l'être collectif qu'est le peuple et son intention qui comptent. Cette dimension de « *vivant* », représentée par la volonté humaine, s'impose d'emblée comme nécessaire : elle ne peut pas ne pas être. C'est pourquoi l'auteur souligne bien qu'avant le XVIII^{ème} siècle, il n'y a pas de nation au sens moderne du terme, c'est-à-dire au sens politique. Effectivement, elle précise à de nombreuses reprises que la nation ne vit bien que par l'adhésion collective à la fiction engendrée par l'invention et le postulat qui en sont les sources.

Cette subversion politique aboutit inévitablement à une subversion culturelle et linguistique considérable. Dans la première sous-partie de son ouvrage, qui traite de l'« *Identification des ancêtres* »⁵⁸, Anne-Marie Thiesse montre la force de l'équation langue-nation et propose des illustrations parlantes de ce lien entre renouveau politique et linguistique. La question des langues nationales devient une grande affaire européenne dès la fin du XVIII^{ème} siècle. Lors des temps monarchiques, cela importait peu aux rois que leurs sujets parlent la même langue qu'eux puisque l'autorité monarchique reposait sur l'instauration d'une inégalité maximale entre le souverain et les sujets. L'ébranlement de cette inégalité effective à travers l'instauration républicaine réactualise l'usage de la langue nationale qui devient un devoir pour les citoyens. La langue doit désormais assurer la communication horizontale et verticale au sein du pays. Elle doit rendre possible l'expression de toute idée, se confondre avec le peuple et s'enraciner en ses profondeurs, cela en permettant à la nation de s'affirmer et d'en égaliser une autre.

Les questionnements révolutionnaires vont permettre de pouvoir commencer à penser les choses autrement avec les théories du contrat qui feront l'économie du droit divin. Mais dès lors, comment penser l'ordre juridico-politique autrement qu'on ne le pense depuis des siècles. Il va falloir passer des fondements théoriques, venant d'en haut, pour la monarchie de droit divin, au droit du peuple, des individus. Avec cette nouvelle idée du droit international moderne, on peut désormais penser les choses non plus de façon exclusivement descendante, mais de bas en haut, et sur la base d'un contrat. C'est ce que s'efforce de démontrer Anne-Marie Thiesse lorsqu'elle évoque la désignation des ancêtres. Désormais, il va falloir « *cueillir la culture sur les lèvres du peuple* » nous dit-elle. A travers cette

⁵⁷ *Op. Cit.* p. 11.

⁵⁸ *Ibid* p. 19.

réhabilitation de la culture populaire, le peuple va devenir souverain lui-même. Nous pourrions dire que les propos d'Anne-Marie Thiesse mettent en lumière une idée : la subversion politique entraîne une subversion culturelle, instrumentalisée ensuite pour légitimer et inscrire les bouleversements politiques initiaux.

Cette souveraineté met fin à toute vision hiérarchique du fondement du pouvoir, tout comme la réhabilitation des traditions orales et contes populaires met fin à la vision oppressante et hégémonique du classicisme culturel. Le peuple devient ici le nouveau référent, à la fois culturel et politique.

Cette préoccupation du « *peuple expert* », pour laquelle nous avons choisi de faire un détour par l'œuvre d'Anne-Marie Thiesse, est donc centrée sur le sens que prend son nouveau pouvoir, en lien avec la vision que les associations ont de l'homme dans la société : éveil des consciences, non dans un souci technique, technocratique de bien « *remplir* » les dispositifs, mais bien dans le cadre de finalités idéologiques.

La démarche pédagogique des mouvements d'éducation populaire est volontairement et explicitement porteuse de sens. « *Faire avec, et non pas faire pour...* ». C'est pourquoi, aujourd'hui, dans des sociétés modernes à vocation marchande, il est fondamental pour ces groupements, de favoriser la formation du jugement critique, face à la complexité et à la difficulté des questions qui se posent dans notre monde, de façon à comprendre ensemble pour exercer ensemble une action collective. Autrement dit, pour pouvoir agir politiquement...

La question de l'action, de la puissance d'agir, est ici une interrogation cruciale. Elle se confronte aujourd'hui à la mise en place, de façon formalisée, de dispositifs de démocratie participative, ce qui pourrait apparaître comme un pléonasma compte tenu des évolutions historiques auxquelles nous venons de faire référence. Mais, parallèlement à ces injonctions publiques à participer, il importe de s'interroger sur ce sur quoi les citoyens ont réellement prise. Le libéralisme économique a engendré de nouveaux rapports entre les hommes, devenus probablement davantage consommateurs. Cette relation de consommation amène peu à peu l'Homme à se replier sur lui-même, et délite progressivement l'action collective. Au quotidien, dans les pratiques professionnelles, par les politiques auxquelles les citoyens contribuent, les appels à mobiliser et à susciter la participation, et la mobilisation des acteurs se font plus nombreux. Cette participation ne peut se résumer à un seul outil ou dispositif : elle est fondamentale pour l'action collective, pour la démocratie, pour le « *Vivre ensemble* »...

Pour illustrer notre propos et regarder les concepts mobilisés de façon plus empirique, nous avons choisi, pour clôturer ce chapitre, de croiser notre approche conceptuelle, philosophique, sociologique et historique, avec le matériau recueilli auprès de ceux et celles qui quotidiennement œuvrent à la participation et à la mobilisation des acteurs. Nous revenons ici sur les travaux précités, menés par le GIJ 29.

Lors d'un séminaire regroupant les professionnels de la jeunesse du Finistère, en décembre 2006, un temps de travail a été consacré à cette question. Il semble opportun, dans le cadre de notre présent travail, de s'arrêter un temps sur la synthèse de ce regroupement, à la fois pour prendre en compte la parole des acteurs de terrain – parole essentielle dans le cadre d'une recherche appliquée et collaborative –, mais également pour analyser la façon dont les concepts servant de fondements au mouvement d'éducation populaire peuvent être aujourd'hui traduits à l'échelle d'une politique territoriale.

Le temps de travail auquel nous faisons référence et durant lequel nous nous sommes situés en observation participante, s'est déroulé en deux périodes : une première phase autour de positionnements professionnels des participants par rapport à des idées véhiculées sur la mobilisation des jeunes ; un second temps, plus réflexif, sur le sens politique de la mobilisation.

Premier temps de travail :

Les participants ont été invités à se mettre en réflexion autour de « phrases-prétexte » : chacun a eu la consigne de se positionner selon son degré d'accord avec la phrase proposée (Groupe du OUI, Groupe du NON), et de construire, avec le groupe dans lequel il se trouvait appartenir, un argumentaire rapide pour défendre son choix.

Les trois phrases d'appel étaient les suivantes :

« La mobilisation des jeunes sur les territoires passe essentiellement par une phase de proposition d'activités attractives en leur direction »

« L'injonction des politiques publiques à la participation des habitants est dictée par des institutions ne mesurant pas bien la réalité des terrains »

« Il est illusoire de vouloir mixer des populations diverses dans les mêmes espaces publics de débat : ce n'est pas là que se jouent les enjeux de la participation »

Une quarantaine de professionnels de la jeunesse – animateurs, coordonnateurs, éducateurs sportifs... – a répondu présent à ce regroupement, initié par le GIJ 29 et animé par les professionnels permanents des fédérations associées. Nous avons tenté de comprendre les positionnements des participants, pour mieux appréhender la façon dont ils entendaient cette nécessité – ressentie comme telle ou identifiée comme une commande institutionnelle –, de faire participer.

La plupart des participants estime que la mobilisation des jeunes sur les territoires passe essentiellement par une phase de proposition d'activités attractives en leur direction, autrement dit, qu'il est obligatoire de passer par une phase d'offres « à consommer » pour que les jeunes se dirigent vers les structures qui leur sont dédiées. Les propositions d'activités

permettent, aux dires des professionnels, d'identifier la structure et ce type de mobilisation est un point de départ indispensable pour enclencher une démarche autre. Les professionnels interrogés complètent cependant leur réponse en insistant sur le fait qu'il s'agit là d'une étape mais pas d'une fin en soi. Ils précisent également que cette question doit être contextualisée, afin de prendre en compte les réalités de territoires. « *Sur certains secteurs, il n'y a pas de politique jeunesse et seules des activités ponctuelles peuvent réunir des jeunes* »⁵⁹.

Le groupe met en évidence la facilité accrue de mobiliser sur un territoire plus restreint : la proximité serait facteur facilitant de mobilisation. La proposition d'activités attractives dites de consommation, pourrait alors parfois contrebalancer la distance géographique pour attirer aussi sur un territoire étendu.

Pour les professionnels, minoritaires, qui estime que la mobilisation des jeunes peut aisément se passer d'activités « *de consommation* », c'est davantage les modalités de prise de contact entre l'animateur et les jeunes qui font émerger l'envie de participer, de s'impliquer, de faire avec d'autres. Le professionnel doit, selon ce groupe de répondants, trouver un moyen d'aller vers le public pour connaître ses centres d'intérêt : il y a nécessité de trouver des modalités de « *sondage* » avant même la proposition d'activités, quelles que soient, au final, ces activités.

L'échange entre les participants met en évidence la nécessité de définir précisément ce que l'on entend par « *activités attractives* », afin de se distancier d'un contexte de consommation et de conception de l'activité comme un but ultime. Il ne faudrait pas tomber dans le piège d'une définition de l'activité comme une fin en soi. En effet, celle-ci, dans l'esprit des répondants, est toujours définie comme un moyen. La distinction permet de comprendre en quoi la contextualisation est essentielle dans cette démarche qui vise à proposer un moyen « *relatif* » et non une fin « *absolue* ».

L'enjeu est bien le désir de construction commune et l'envie de faire des choses ensemble, plus que l'activité elle-même. Ce point, abordé par les professionnels, sera repris dans nos travaux : il définit sans doute l'une des motivations intrinsèques premières des populations sur lesquelles nous travaillons ici : celle qui minimise l'objet au profit de l'expérience collective.

Un autre paramètre est ici mis en lumière par les répondants, qui évitent ainsi les généralisations réductrices : il s'agit de la conscientisation ou non de la nature du projet. Pour les professionnels, il est légitime, pour des jeunes, de vouloir parfois s'inscrire dans une logique d'activités de consommation et il importe alors d'être en capacité d'identifier les raisons d'être d'un tel projet. « *On peut choisir de les accompagner au paintball parce qu'ils ont exprimé le fait d'y prendre du plaisir et d'avoir besoin de se retrouver autour d'un jeu qui les amuse... Ça ne veut pas dire que l'essentiel de la mobilisation se fera autour de ce*

⁵⁹ Propos d'un coordonnateur jeunesse recueilli lors du débat émanant de la première phrase d'appel.

moment ludique »⁶⁰. L'activité peut être un vecteur de mobilisation, mais elle ne peut en aucun cas constituer l'essence même du projet. Elle peut, en outre, constituer un moment de plaisir partagé par un groupe, un temps de loisirs collectifs, un temps de construction de la dynamique de groupe qui sera à terme nécessaire...

Dans l'analyse des projets construits en direction des jeunes, avec ou sans leur participation, nous avons trouvé important d'analyser les écarts entre les volontés politiques et institutionnelles, et les réalités du terrain, vécues par ceux et celles qui accompagnent, encadrent ou animent les dynamiques locales de jeunesse.

La majorité des professionnels présents estime que « *L'injonction des politiques publiques à la participation des habitants est dictée par des institutions ne mesurant pas bien la réalité des terrains* »⁶¹. Pour les professionnels, il est essentiel de s'accorder sur ce que chacun met sous le terme participation. Cette définition commune permettrait aux uns de connaître les réalités de terrain des autres.

Or, c'est bien cette définition partagée qui pose problème. Dans un chapitre dédié aux questions de participation des jeunes, Patricia Loncle évoque largement cette difficulté : « *Avant d'examiner les discours et les formes de participation locale des jeunes en Europe, le premier exercice qui s'impose à nous, celui de la définition de la participation des jeunes, relève du défi à cause de l'hétérogénéité d'au moins trois types d'éléments : les publics concernés, les formes d'expérience considérées, le degré d'implication des jeunes. Cet exercice, déjà épineux pour l'espace national, le devient encore davantage pour l'espace européen dans la mesure où la multiplicité des contextes historiques et territoriaux (les régimes de transition, les autonomies territoriales, par exemple) complexifie l'analyse.* »⁶² Peut-être soulevons-nous ici un point symptomatique des politiques jeunesse, en ce sens que le partage même des concepts et valeurs qui animent les protagonistes reste une question épineuse. Il semble en effet fort peu envisageable de co-construire des actions si les finalités qui les sous-tendent ne sont pas *a minima* concertées.

Au-delà des définitions, les acteurs de terrain et les institutions n'ont pas non plus, selon les propos des professionnels, les mêmes enjeux : la volonté des élus politiques est davantage ressentie par les professionnels comme du « *faire valoir* » plus que comme du désir réel de mobiliser pour participer. En outre, les objectifs de satisfaction des habitants et de rapidité de mise en œuvre de l'action, que portent logiquement les élus, ont parfois du mal à cohabiter avec des objectifs de mobilisation et d'implication qui, par essence, exigent du temps et des démarches souvent peu visibles.

⁶⁰ *Ibid.* Propos d'un coordonnateur.

⁶¹ *Ibid.* Propos recueillis

⁶² LONCLE (Patricia), *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, L'Harmattan, Paris, 2008, p. 33.

Ce groupe, qui affirme une méconnaissance des contraintes de terrains de la part des décideurs politiques et/ou institutionnels, différencie le positionnement des professionnels selon leurs statuts : les coordinateurs qui travaillent pour des structures associatives ont plus d'indépendance politique que les coordinateurs territoriaux, et parviennent manifestement mieux à s'accorder sur le sens et sur la nécessité de mobiliser dans la durée.

Des arguments autres se font également jour, attestant ainsi d'une responsabilité partagée des professionnels et des institutionnels ou politiques. Les participants qui jugent que l'écart n'est pas important entre l'injonction et la connaissance du terrain estiment que les réelles politiques de lien social émanent du terrain et ne sont pas imposées par les institutions. La participation des habitants constituent ainsi, selon eux, la base du travail de l'animation. Ils rajoutent que l'injonction, si tant est qu'on puisse en parler ainsi, est légitime car elle vient de l'analyse des besoins de la population. C'est en ce sens au professionnel de trouver les façons de contourner les obstacles du terrain, mais pas aux institutionnels ou aux politiques de modifier leurs demandes.

Les professionnels de la jeunesse participant évoquent, dans ce registre, les dérives potentielles de « *l'injonction à participer* » : si la place faite aux habitants ne dépasse pas la consultation, il y a inévitablement manipulation. Les propos des uns et des autres mettent en évidence la nécessité de s'accorder sur une démarche permettant une implication réelle des habitants au-delà de leur simple présence. L'accent est alors mis sur le fait que la participation doit bel et bien servir l'individu et non le projet politique dans un premier temps.

Dans nos travaux, nous reviendrons sur ce point ultérieurement. En effet, les questions relatives à la participation et à l'implication nous conduiront, dans la partie conclusive de notre cheminement, à nous interroger sur les étapes nécessaires à leurs mises en œuvre. Les degrés d'implication des jeunes – attendus ou observés – sont probablement à regarder de façon plurielle pour éviter de tenter une uniformisation du concept qui nuirait indéniablement aux volontés et possibilités si diverses des jeunes.

Nous avons tenté de comprendre, au travers des propos des professionnels présents, ce que la participation pouvait engendrer de mixité sociale. Nous souhaitons savoir si, du terrain, « *il était illusoire ou non de vouloir mixer des populations diverses dans les mêmes espaces publics de débat* ». Nous avons interrogé les participants sur le fait que ce soit aussi là un enjeu majeur de la participation.

Nous sommes clairement ici dans un espace frontière entre les convictions inhérentes au métier et la mise en œuvre pragmatique de ce métier, avec tout ce qu'elle comporte de difficultés à franchir les barrières tenaces de la non-mixité sociale.

Pour les participants en présence, la logique de l'animation, c'est de croire qu'il n'est pas illusoire de mixer les populations diverses : « *le cœur du métier d'animateur est là !* »⁶³ affirment-ils à l'unisson. Mais très vite, l'utopie laisse place à des propos plus mitigés affirmant la difficulté de faire participer à une même action des populations jeunes qui n'ont rien de commun à part leur appartenance à une même classe d'âge. Nous touchons là incontestablement une limite ressentie par les professionnels dans leurs métiers : « *On se doit de trouver des formes de mobilisation qui conviennent à tous et cela ne peut se faire que dans la diversité des espaces* ». ⁶⁴

Ce propos nous conduit à interroger les paramètres qui, de façon très pragmatique, rendent possible ou non, la participation souhaitée. Le seul choix de dates et d'horaires permettant aux habitants de participer, ou non, aux politiques locales, crée de la non-mixité : les réunions de quartier à 18h00 excluent une partie de la population, les temps de rencontre en journée ou en soirée font de même. Sans doute la volonté de faire participer, et par là même la possibilité de s'engager, relèvent-elles uniquement des espaces qui nous sont accessibles. En outre, la façon dont ces espaces vont être accompagnés, tant dans leurs mises en œuvre opérationnelle que dans ce que l'accompagnement relève de dimension humaine, est-elle déjà la pierre angulaire de notre démonstration.

Dans ce même registre, est posé la question de la présence nécessaire ou non des animateurs pour mobiliser et faire participer des jeunes. « *L'espace public de débat, c'est la rue.* »⁶⁵ affirme un professionnel présent. Cette phrase fait clairement écho aux propos kantien que nous avons souhaité poser en préalable et qui affirmait le fait que tout pouvait se dire tant qu'il s'agissait de le dire sur la place publique et qu'au contraire, le subjectif resurgissait dans l'intime qui ne relevait alors que de la sphère privée. Mais qu'en est-il de cette approche théorique à une époque sociale où, clairement, sphères publiques et espaces privés se rencontrent, parfois se superposent ? Le professionnel de jeunesse n'est-il pas nécessaire pour que la population participe de façon libre au sens que donnait le philosophe à la liberté ? La participation se construit-elle d'elle-même sans qu'on la contraigne à des espaces donnés ? Il nous faudra revenir sur ce questionnement en le confrontant aux autres matériaux recueillis au cours de nos travaux.

L'échange entre les deux groupes de participants – ceux qui pensent la participation comme levier de la mixité sociale et ceux qui affirment que la mixité est complexe dans les groupes de jeunes mobilisés – prend appui sur les questions d'identité professionnelle et sur la définition même des métiers. Les participants s'interrogent sur le fait de garder comme fondement du métier quelque chose qui serait pour certains, de l'ordre de l'utopie : « *le travail de l'animateur est de mettre les gens ensemble...* »⁶⁶ affirme ici un coordinateur

⁶³ *Ibid.* Propos recueillis.

⁶⁴ Propos d'un coordonnateur jeunesse recueilli lors du débat émanant de la troisième phrase d'appel.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*

exerçant en milieu rural, qui dit là aussi une spécificité de l'animation sur ce type de territoire.

En schématisant la situation, on pourrait voir ici dans l'action de l'animateur un prolongement de l'action politique en œuvre lors de la genèse de la citoyenneté. En mettant au jour le concept de citoyenneté, la politique a dressé l'élaboration théorique des concepts de « *mise en commun* » et du « *Vivre ensemble* ». Mais il est désormais indispensable de passer de la théorie à la pratique en dépassant cette sphère conceptuelle à travers une action concrète et orientée. Ici interviennent l'animateur et son travail de terrain. Les exigences gouvernant l'action d'animation jeunesse vont permettre de tendre peu à peu vers une mise en pratique, une réalisation concrète, de ces notions et valeurs conceptuelles qui forment un tout cohérent mais demeurant théorique.

Là encore, les propos mettent en évidence la nécessité de définir, de clarifier, de construire, dans le temps, des démarches adaptées aux contextes et aux personnes...

Second temps de travail :

Les participants ont été invités à s'organiser en petits groupes et à s'interroger sur le sens de la mobilisation.

La trame suivante leur a été proposée :

- *Quel sens donnez-vous à la mobilisation ?*
- *Pourquoi est-il selon vous important de mobiliser ?*
- *Quels effets attendez-vous de cette démarche (au-delà de la présence quantitative...)?*
- *Qu'est-ce que la mobilisation produit sur votre projet, sur vos actions ?*
- *En tant que professionnel, êtes-vous en charge de cette démarche ? Quels « leviers de mobilisation » pouvez-vous actionner ? Quelle « marges de manœuvre » avez-vous dans ce domaine ?*

Nous nous proposons ici de reprendre la synthèse des échanges qui ont eu lieu après le travail des groupes restreints pour voir en quoi les propos recueillis s'inscrivent dans notre champ réflexif et en quoi les regards posés au prisme du terrain viennent bouger les lignes des théories précitées.

La mobilisation est définie ici comme une étape dans une démarche de participation. Mobilisation et participation n'ont donc pas la même signification : « *C'est parce que l'on aura atteint nos objectifs de mobilisation que les gens se sentiront légitime à participer* ». ⁶⁷

Mais si l'objectif paraît commode à formuler, la démarche ne va cependant pas de soi : Pourquoi mobiliser ? Pour qui ? La mobilisation peut-elle ou doit-elle se faire avant ou après

⁶⁷ Propos de synthèse de l'un des groupes de travail sur le sens donné à la mobilisation par les professionnels jeunesse.

le diagnostic ? Avec quels moyens ou quels outils peut-on faciliter cette étape ? Qui est légitime pour mobiliser ? Autant de questions qui s'enchaînent dans les propos des professionnels et qui montrent bien que nous nous situons ici dans une approche quasi-méthodologique, au sein de laquelle la spontanéité du collectif, telle que nous l'avons abordée précédemment, pourrait aisément se perdre.

En analysant les récurrences dans les propos recueillis, la mobilisation pourrait se définir comme l'idée « *d'agir pour être au plus près des préoccupations du terrain* »⁶⁸. Elle doit générer un « *plus* ». Si un diagnostic préalable est réalisé avec l'ensemble des acteurs du terrain, la mobilisation semble être plus efficace. L'attente et l'écoute des publics permettent de recueillir les avis et de pouvoir ainsi les intégrer aux politiques locales, intégration qui reflète le sens premier de la mobilisation, qui est celui du « *Vivre ensemble* », d'apprendre à agir ensemble.

Mobiliser ne veut pas dire obligatoirement mobilisation en nombre : la mobilisation a également une dimension individuelle qu'il convient, selon les professionnels présents, de ne pas oublier. C'est pourquoi la mobilisation prend effet sur un constant réajustement entre l'échelle collective et l'échelle individuelle, entre le « *je* » et le « *nous* ». Cette dualité fait de cette notion une entité oscillant continuellement entre la dimension atomiste et holiste de l'humanité ... Le côté multi-scalaire de ce concept s'impose ainsi comme le levier même de sa richesse et de sa force singulière, mais il nous faudra réfléchir au fait que la prise en compte de différents niveaux spatiaux et temporels peut mettre en avant des contradictions d'intérêts. Ainsi, mobiliser des jeunes sur un territoire donné peut générer un type d'engagement ponctuel et transitoire qui ne relèvera pas forcément de la définition – et de fait, de l'attente – d'un dispositif institutionnel finançant potentiellement les initiatives jeunesse. Cette contradiction est constitutive de nos recherches.

Cette brève synthèse du séminaire précité étant posée, elle nous permet alors de faire lien entre la population cible de notre travail de recherche, – les jeunes, les jeunesses – la question de l'engagement, et les questions relatives aux diverses modalités de celui-ci, particulièrement dans le champ associatif de l'éducation populaire.

Dans un numéro Hors-Série de la revue *Politis*, Jacques Bertin⁶⁹ définit ainsi l'éducation populaire : « *C'est l'éducation qui n'est pas cadrée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université. C'est l'éducation au sein du « temps de loisir », oui, mais par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation, le partage. C'est aussi l'éducation de chacun par chacun : l'éducation qui ne vient pas d'en haut, des classes dominantes... C'est l'apprentissage de la citoyenneté enfin : la citoyenneté qui n'est pas seulement la politisation (l'art de réfléchir sur la politique institutionnelle), mais une pratique active...* ».

⁶⁸ Ibid. Propos de synthèse.

⁶⁹ BERTIN (Jacques), « Education populaire : le retour de l'utopie », *Politis*, Hors-Série, Février / Mars 2000.

Nous nous situons clairement ici dans une définition qui privilégie la forme que peuvent prendre les rapports humains dans le champ de l'éducation populaire plus que dans une approche qui définirait précisément son objet. Eclairer l'« *a priori* » semble effectivement indispensable pour quiconque voudra comprendre les objets et enjeux « *a posteriori* ». La difficulté de classement de l'éducation populaire dans des contours précis et délimités, tant au moment de sa naissance qu'au fil de son histoire, nous interroge sur la façon dont les jeunes se sont aujourd'hui emparés de cette idée, « *de cette philosophie, de ce mode d'agir dans la société* »⁷⁰.

Nous souhaitons interroger le champ de l'éducation pour comprendre, chez les jeunes, les déclencheurs et les modalités des engagements dans des associations qui s'y réfèrent.

En outre, il nous paraît intéressant de vérifier si l'éducation populaire, au regard des générations qualifiées de jeunes, a du sens en tant que vecteur d'organisation d'un groupe social : rapports de savoirs, rapports de pouvoirs, définition des rôles et fonctions des membres du groupe... ou en tant que projet de transformation sociale : prise en compte de tous les publics, accès de tous aux savoirs, citoyenneté active...

Autrement dit, le croisement d'une population jeunesse et du champ de l'éducation populaire doit nous permettre de mesurer ce qui stimule ou freine l'investissement, ce qui engendre des modalités diverses d'engagement, et peut-être également, ce qui permet, à un moment de l'histoire de chacun, de passer d'un mode d'engagement bénévole à un mode d'engagement militant.

⁷⁰ TETARD (Françoise), Entretien avec la revue *Esprit*, Mars 2002.

Chapitre 2 : Adolescence et jeunesse

Olivier Galland⁷¹, dans ses travaux, met en garde contre des confusions, voire des interprétations erronées des termes de jeunesse et d'adolescence. Il nous semble nécessaire, à ce stade de notre cheminement, de cadrer précisément notre population d'étude. Deux points essentiels jalonnent le propos : d'une part, Olivier Galland appuie sur le fait que, si la jeunesse est bien distincte de l'adolescence, elle ne peut pas, toutefois, se borner à des âges établis. « *Sa caractéristique principale est plutôt d'établir une continuité entre [les phases de la vie qui l'encadrent]* »⁷². D'autre part, il exprime l'idée que l'environnement culturel et institutionnel est bien celui qui détermine le plus la façon dont se vit cette jeunesse, tant les variations de contextes peuvent lui donner une configuration mouvante. Nous insistons de fait à nouveau ici sur cette nécessaire contextualisation permanente de notre objet de recherche.

La sociologie française s'est arrêtée tardivement sur l'analyse des cycles de vie et sur les découpages générationnels. Olivier Galland nous rappelle pourtant que dès 1942, soit une quarantaine d'années avant les recommandations bourdieusiennes⁷³ en la matière, Talcott Parsons⁷⁴ posait une analyse de la culture jeune (*Youth culture*) qu'il définissait alors comme « *une culture de l'irresponsabilité* ».

L'analyse de Parsons retient deux traits caractéristiques de l'adolescence : une opposition clairement marquée avec la culture adulte d'une part ; des rôles profondément différenciés entre garçons et filles d'autre part. Si la question genrée ne fait pas, à proprement parler, partie de nos questionnements initiaux, notons cependant l'intérêt du sujet au regard de notre champ. Nombre d'espaces d'accueil dédiés aux jeunes s'interrogent aujourd'hui sur leur capacité à mobiliser des garçons et des filles, ces dernières n'étant que peu présentes sur certains domaines, tant spatiaux que de types d'activités.⁷⁵

⁷¹ GALLAND (Olivier), « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, 2001.

⁷² Ibid. p. 611-640.

⁷³ BOURDIEU (Pierre), *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1992 p.143-154.

⁷⁴ PARSONS (Talcott), « Age and Sex in the Social Structure of the United States », *American Sociological Review*, 1942.

⁷⁵ Des travaux ont été menés dans ce domaine spécifique : retenons en particulier l'étude conduite par l'Université Michel de Montaigne de Bordeaux 3 dans le cadre de la recherche « *l'usage de la ville par le genre* », et dont les constats de départ affirmaient : « 100% de garçons dans les cités stades (ou citystades), 95% dans les skates parcs, près de 80% dans les salles et lieux de répétitions des musiques actuelles... » C'est à partir de ces chiffres rarement explorés sous l'angle du genre qu'une équipe du laboratoire ADES CNRS, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, a initié depuis 2005 un travail systématique sur les équipements et espace publics de loisirs des jeunes de l'agglomération de Bordeaux. Cette recherche a pris depuis peu une nouvelle ampleur grâce à un financement de recherche des collectivités territoriales sur trois ans. Trois villes périphériques de l'agglomération [de Bordeaux] ont ainsi été l'objet d'un inventaire systématique des loisirs des jeunes en prenant en compte la variable sexe.

En France, c'est Edgar Morin⁷⁶ qui suit les traces de Parsons, en proposant, en 1969, une analyse des groupes adolescents ; analyse qui éclaire nos travaux puisqu'elle s'intéresse particulièrement à la façon dont se nouent et se dénouent les relations des entre-soi adolescents. On retrouve clairement dans son propos les traces sociologiques durkheimienne sur lesquelles nous reviendrons dans la seconde partie de notre travail, notamment les modalités de solidarité qui lient les individus d'un même groupe social ou d'un même espace.

Dans les nombreuses recherches conduites par Olivier Galland sur la jeunesse, on trouve des analyses intéressantes des études portées par Talcott Parsons et par Edgard Morin. Par les travaux menés en 2001, il remet farouchement en cause les définitions premières qui faisaient de l'adolescence ce « *bon temps* » dont parlait Parsons. « *D'une certaine manière la "jeunesse" a perdu les principales caractéristiques qui, selon Parsons, définissaient l'adolescence : son opposition tranchée à l'âge adulte d'une part, le caractère stéréotypé et contrasté des rôles sexués d'autre part. Les jeunes actuels n'opposent pas aux contraintes de l'âge adulte, qui seraient repoussées toujours plus tard, une culture de la frivolité et de l'insouciance* »⁷⁷.

La suite de son propos fait directement écho à notre problématique puisqu'au travers de ses conclusions, nous voyons poindre à la fois l'élargissement et la variabilité de la jeunesse – des jeunesses pourrait-on alors dire –, mais également la nécessité de l'accompagnement de cette période fluctuante ; accompagnement finalisé sur lequel nous réfléchissons dans notre propre recherche. « *Non, les jeunes font l'apprentissage de l'autonomie, mais cet apprentissage est lent, complexe, parfois chaotique et surtout il a maintenant une caractéristique qui le distingue radicalement du modèle précédent : son rythme peut être très variable selon les différents domaines qui concourent à définir le statut adulte. Il est probable d'ailleurs que les jeunes jouent de cette palette nouvelle de possibilités qui leur permet, en fonction des atouts qu'ils ont en main et des aides qu'ils peuvent recevoir, " d'accélérer " le rythme d'accès à tel attribut, de freiner au contraire l'accès à tel autre. Il est frappant de voir par exemple, dans les données que nous avons analysées, que les jeunes, au fil des générations, n'ont pas cherché à prolonger, au-delà de ce qu'impliquaient la poursuite des études, la cohabitation avec les parents. Au contraire, ils ont été, semble-t-il, plus impatients d'accéder à une première forme d'autonomie. Mais cette autonomie a souvent un sens ambigu : elle est partielle et réversible. La famille reste présente et accompagne les jeunes jusqu'à un accès plein et entier à l'indépendance.* » Et de conclure : « *Ce n'est donc certainement plus " l'irresponsabilité " qui pourrait définir la jeunesse. Ce serait plutôt l'apprentissage progressif des responsabilités, sous protection plus ou moins rapprochée, selon les situations nationales, de la famille et/ou de l'État. Dans les pays du sud de l'Europe, c'est la famille qui constitue le support essentiel d'accompagnement vers l'âge adulte, tandis que dans le nord de l'Europe, les modèles culturels comme les dispositifs institutionnels*

⁷⁶ MORIN (Edgar), « Culture adolescente et révolte étudiante », *Annales*, n° 24, Paris, 1969, p. 5-6.

⁷⁷ *Op. Cit.* « Adolescence, post-adolescence, jeunesse... », *Revue française de sociologie*, p. 636.

*confèrent à la puissance publique un rôle déterminant pour aider les jeunes à accéder à l'autonomie. »*⁷⁸

Les jeunes ne constituent pas une catégorie sociale homogène, ils ne grandissent pas tous au même rythme : leur maturité, leur discernement, leur capacité d'autonomie ne peuvent donc pas être regardés selon le critère de l'âge uniquement. Certains enfants restent dans des préoccupations d'enfants tardivement, d'autres se montrent tôt d'une maturité qui parfois nous surprend... Certains jeunes sont rapidement prêts à l'initiative, capables de prendre et de tenir bon nombre d'engagements, d'exprimer clairement des positionnements... tandis que d'autres, dans leur adolescence, en sont très éloignés d'un point de vue préoccupations, d'un point de vue prise de conscience et capacités... parce qu'ils auront besoin de davantage de temps et d'accompagnement ou parce qu'ils mettront davantage de temps à se construire. Nos approches ou nos accompagnements en direction de ces jeunes, pour être pertinents, devront être incontestablement différenciés.

Pour que l'enfant grandisse et se sente capable de prendre des initiatives, quelles qu'elles soient, il devra passer du sentiment d'appartenance à un collectif – la famille dans un premier temps –, à l'expression d'une personnalité – être en capacité de penser « *je* » –. Cette transformation ne se fait pas de façon immédiate. Ce passage fait un détour par un espace intermédiaire – un « *nous générationnel* » selon François de Singly⁷⁹ – situé dans l'entre soi adolescent.

Ce groupe pour le jeune, constitue un espace de construction absolument essentiel, un espace de construction au sein duquel l'adulte n'a pas à siéger. Il s'agit d'un collectif qu'il est fondamental de respecter, d'un entre-soi qui n'appartient qu'à ses membres. Toutefois, aux côtés de ce groupe de pairs, les jeunes ont également besoin du regard de l'autre, de la confrontation avec un individu ou un autre collectif qui ne pensera pas de la même façon, qui ne puisera pas dans le même registre qu'eux, qui ne s'inscrira pas dans le même cadre...

Cette relation double permettra aux enfants, aux jeunes, d'être suffisamment en confiance pour, le moment venu, élargir leurs cadres de référence, aller de l'avant, se sentir acteurs dans d'autres espaces...

C'est ce cheminement pour « *devenir soi-même* », que nous allons aborder dans ce second chapitre, à la fois pour tenter de tracer un contour de la population cible que nous avons choisi d'étudier, mais surtout pour parvenir, après nos investigations de terrain, à comprendre en quoi l'engagement, quelles qu'en soient ses modalités, contribue au développement même de l'individu et particulièrement à la confiance qu'il construit vis-à-vis de lui-même et donc au contrat qu'il pourra – ou non – passer avec lui-même.

⁷⁸ Ibid. p. 636.

⁷⁹ SINGLY (François de), *Les adonassants*, Armand Colin, Paris, 2006.

2.1 Une forte nécessité de redire la diversité pour contrer la stigmatisation d'une catégorie globalisée

Il y a une dizaine d'années, à l'heure du « *Débat national sur l'avenir de l'école* », initié par le gouvernement de Jean-Pierre Raffarin (2002/2005) et organisé par le Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et de la Recherche, en 2004, la définition des vocables Jeune et Jeunesse prenait un sens tout particulier : on avait alors le sentiment que la jeunesse relevait d'un âge scolaire, encadré par l'institution « Ecole », et sur lequel se projetait l'ambition nationale tout entière...

Quand et pourquoi est-on enfant un jour, adolescent un autre, et plus globalement jeune le lendemain... et adulte le surlendemain ? De quels jeunes parlons-nous ici et quels sont aujourd'hui les jeunes engagés dans les tissus associatifs de proximité et/ou d'éducation populaire ? Il nous a fallu borner la population de jeunes à laquelle nous nous intéressons dans nos travaux et cette option nécessite que l'on revienne sur les travaux d'ores et déjà menés sur cette question.

Les apports des sociologues sur la catégorisation des jeunes sont nombreux et les approches diverses mettent bien en évidence que définir, c'est avant tout faire un choix. Quand François Dubet⁸⁰ définit les « *jeunes en galère* », il ne s'intéresse pas au même objet que Pierre Galimard⁸¹ qui décrit la jeunesse via une approche psycho-physiologique. Quand l'Education Nationale évoque la formation des jeunes, il ne s'agit probablement pas d'une jeunesse marginalisée, en rupture avec toute forme de scolarité, qui constitue la cible prioritaire de bon nombre de dispositifs d'insertion. Quand enfin la jeunesse estudiantine est dans la rue, elle a parfois bien du mal à s'associer aux combats revendicatifs de jeunes ouvriers ou de jeunes sans emploi...

Pierre Bourdieu⁸² rappelle que les divisions entre les âges sont tout à fait arbitraires. « *Quand je dis jeune / vieux, je prends la relation dans sa forme la plus vide. On est toujours le vieux ou le jeune de quelqu'un. C'est pourquoi les coupures, soit en classes d'âge, soit en générations, sont tout à fait variables et sont un enjeu de manipulation* ». Gageons donc avec Pierre Bourdieu que « *la jeunesse n'est qu'un mot* » et qu'il nous faut, préalablement à toute autre réflexion, la contextualiser, la borner socialement, afin que soit construite la « catégorie » de jeunes qui nous interroge ici. Une jeunesse conceptuelle, vide et désincarnée se trouverait dépourvue de tout sens.

⁸⁰ DUBET (François), *La galère : jeunes en survie*, Fayard, Paris, 1987.

⁸¹ GALIMARD (Pierre), *11 à 15 ans : mutations, conflits et découvertes de l'adolescence*, Dunod, Paris, 1997.

⁸² Op. Cit. BOURDIEU (Pierre), *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris, 1984.

Les « *théoriciens de la jeunesse* », s'ils se montrent souvent en désaccord sur les définitions mêmes du mot, s'accordent cependant sur les axes potentiels de définition.

L'approche biologique constitue le premier vecteur et met en évidence les transformations physiques qui interviennent dans les processus de maturation de l'individu en construction. C'est principalement ici que l'on retrouve le vocable « Adolescence » qui apparaît, de fait, presque borné biologiquement.

Les modes de vie constituent une seconde entrée qui relève du symbole – champ vestimentaire, langagier... – comme signe d'appartenance à une catégorie sociale et l'on retrouve ici l'analyse précitée d'Edgar Morin autour des modalités d'élaboration du lien social, voire du maillage normé et codifié, dont le jeune s'entoure. Enfin, et c'est là le champ qui nous intéresse principalement, la jeunesse peut se définir par son statut. Quel degré d'autonomie – affective, financière, et spatiale – du jeune par rapport à l'adulte ? Quelle place et quels rôles potentiels dans une société normée ? Quelle reconnaissance enfin, et quels leviers possibles pour l'activer ?... Telles sont les questions qui nous ont amenés à nous appuyer sur ce troisième axe de définition pour délimiter notre champ de population.

Initialement, sur notre premier terrain d'étude – la Ligue de l'enseignement du Finistère –, nous avons borné notre recherche aux jeunes de 18/26 ans. Ainsi, nous nous sommes tournés vers une population sortie du système scolaire secondaire, et potentiellement en recherche d'orientation ou d'intégration professionnelle. C'est à ce moment du parcours de chacun qu'il nous a paru intéressant d'étudier les déclencheurs de l'engagement et les motivations sous-jacentes. C'est lors de « *ce passage* » vers le statut d'adulte que naissent probablement des velléités d'engagement ou que s'opèrent des choix de champs d'engagement, et ce du fait du sentiment grandissant de liberté acquise qui naît et se développe durant cette période.

Le choix politique, via la possibilité de vote à 18 ans, constitue une illustration partielle de l'étape que nous évoquons ici. Ces options prises ou non par les jeunes nous semblent pouvoir, en tout état de cause, représenter des vecteurs possibles de reconnaissance ou d'accès à un statut différent.

Jacques Trémintin, dans la revue « *Le journal de l'animation* », évoque, dans un article consacré à la connaissance du public 15/20 ans⁸³, la notion de majorité : « *La classe d'âge que l'on situe entre 15 et 20 ans comporte en son mitan, l'accès à la majorité. Il est intéressant de s'arrêter quelques instants sur cette fonction essentielle à toute société : le moment où la personne est admise comme membre à part entière de la communauté des adultes.* » Même s'il va de soi que la majorité ne provoque pas de transformation radicale instantanée, et si symbolique soit l'âge souvent tant aspiré des 18 ans, notre initial bornage

⁸³ TREMINTIN (Jacques), « Les 15/20 ans », *Le journal de l'Animation*, n° 30, Juin / juillet 2002, p. 61-77.

inférieur de population trouve pourtant sa légitimité dans un certain nombre de possibles qui s'ouvrent avec ce statut nouveau.

Si l'engagement bénévole ou militant, tel que nous l'avons souligné, est avant tout un acte volontaire, il nous a semblé intéressant de le considérer au sein d'une population libre de ses choix civiques : adhésion politique, responsabilités associatives, droit de vote... Dans cette liberté admise, et potentiellement appropriée par le jeune, nous avons souhaité étudier les façons dont s'opère le choix de l'engagement associatif.

Le bornage supérieur sur lequel nous nous sommes fixés dans cette première étape de nos travaux – 26 ans – répond également à un choix de définition statutaire de la jeunesse. L'accompagnement institutionnel s'arrête, pour bon nombre de jeunes, à 26 ans, comme si l'état considérait cette limite comme un « âge butoir » au-delà duquel le service public n'avait plus à répondre de la prise en compte de la jeunesse diversifiée du territoire, mais devait passer le relais à des services spécialisés dans l'intégration sociale et professionnelle d'adultes en marge.

Les missions locales, par exemple, suivent les publics dont l'âge se situe en deçà de cette limite. Les mesures d'insertion professionnelle des populations jeunes via des contrats aidés ciblent également prioritairement les moins de 26 ans : emplois jeunes, contrats d'orientation, contrat d'adaptation, de qualification... Renforçant l'idée d'accompagnement de ces publics, notons que ces procédures d'entrée dans la vie professionnelle sont, la plupart du temps, relayées, sur le terrain, par des tuteurs ayant en charge l'adaptation des jeunes au milieu nouveau.

Nous nous sommes donc tournés volontairement, dans un premier temps, vers une population qui connaît « *un état transitoire* »: celui de la jeunesse qui, socialement, bénéficie de possibles tutelles pour parvenir à un réel statut d'adulte, reconnu par ses pairs, défini par des critères d'intégration professionnelle et d'autonomie financière notamment. Champs des possibles inédits dont l'ampleur nouvelle témoigne du fossé qualitatif qui demeure entre la théorie langagière et la pratique concrète. « *18 ans* », ce n'est qu'une expression formée d'un nombre et d'un nom. C'est une association purement linguistique qui introduit dans sa sémantique l'idée d'année, de majorité et donc d'un certain changement mais qui fait l'économie de toute dimension de ce champ des possibles novateurs. Et pourtant, en contextualisant et en bornant socialement et pratiquement cette expression singulière, on saisit l'ampleur des modifications concrètes qu'elle est susceptible de produire...

Cette réduction d'une population jeune à une classe d'âge 18/26 ans ne règle bien évidemment pas la question de l'hétérogénéité du public. L'état transitoire que nous évoquions tout de suite n'est pas uniformisant. Les situations bien différentes que connaissent les jeunes de cet âge en termes statutaire, nous intéressent particulièrement dans notre recherche. Le non investissement dans le tissu associatif ou, *a contrario*, la forme diverse des

engagements potentiels dans ce champ, sont sans doute fortement liés au statut – étudiant, salarié, demandeur d’emploi – des jeunes considérés.

La question de la définition même de la population jeunesse a toujours été sensible. D’abord parce que la réponse évolue avec le temps. On est toujours le jeune ou le vieux de quelqu’un ! Ensuite parce qu’elle tente de réduire à son plus petit dénominateur commun, un ensemble dont la variété constitue une richesse indéniable.

Toutefois, pour tenter de répondre, il semble important de regarder les faits. Nous assistons, de façon manifeste, à une jeunesse, ou une adolescence, qui s’allonge, et qui, jusqu’ici inquiétait beaucoup parce qu’on ne savait plus positionner la borne supérieure, statutairement fixée à 18 ans : des jeunes qui restent jeunes de plus en plus longtemps... Mais dans nos travaux, il nous a semblé important de regarder le bornage des deux côtés, des plus jeunes jeunes aux plus vieux jeunes. Nous avons effectivement, pour des raisons multiples, des jeunes qui restent en situation de dépendance de plus en plus tardivement dans notre société. Nous avons également des enfants qui aspirent à rentrer dans la « *classe jeunesse* » – ou que l’on fait entrer dans la classe jeunesse – de plus en plus tôt.

Une jeunesse qui s’allonge donc, avec des jeunes de plus en plus jeunes, et des jeunes de plus en plus vieux, ce n’est pas sans poser problème, en termes de construction identitaire, en termes de socialisation, en termes également de relation entre le jeune et l’adulte : le parent, l’enseignant, l’animateur, le responsable associatif... Ce rapport à l’autre – et la possible construction de soi en rapport ou en miroir avec l’autre – nous intéresse particulièrement. Il semble essentiel de savoir ou de pouvoir redéfinir cette jeunesse en partant de besoins spécifiques que l’on doit absolument différencier, ajuster, individualiser. Quand on a 10 ans, on n’en a pas 18, quand on en a 25 on n’en a pas 15... et les responsabilités des uns et des autres sont différentes, les capacités des uns et des autres sont différentes... Les besoins en termes d’accompagnement sont forcément différents.

Quand nous évoquons les définitions de la jeunesse, il importe aussi de réfléchir à l’espèce de globalisation qui entoure ce terme : on – faisant ici référence à l’opinion publique –, parle aujourd’hui des jeunes de façon très générale, très générique, alors que tout le monde serait probablement choqué si on regroupait de la même façon les adultes dans une seule et même catégorie, en pensant que, parce qu’ils sont adultes, ils ont globalement tous les mêmes façons de fonctionner, de penser, d’agir, de dire les choses, les mêmes envies, les mêmes besoins, les mêmes idées...

Il est essentiel dans nos travaux, d’être vigilant sur ce point : il importe de différencier. C’est important d’individualiser, non pour mettre de l’eau au moulin de l’individualisme, mais bien pour reconnaître chacun pour ce qu’il est, de façon singulière. Chez les jeunes comme chez tout un chacun, les différences interindividuelles constituent, à n’en pas douter, une richesse humaine que nous ne pouvons pas, ici, occulter.

L'analyse de la presse est tout à fait intéressante dans ce domaine, pour illustrer notre propos. Un travail fort intéressant a été mené en 2001 par le Conseil National de la Jeunesse (CNJ) sur l'image des jeunes dans les médias⁸⁴. La question de départ du CNJ était alors résumée de la façon suivante : « *Si un certain nombre d'analyses ou d'études abordent le thème de l'impact des médias sur les jeunes ou de l'éducation aux médias, aucune ne s'est véritablement penchée sur la représentation, l'image des jeunes dans ces médias et particulièrement à la télévision. Pourquoi les médias ne parlent-ils des jeunes en général qu'en termes négatifs, et caricaturaux ?* »

Dans la préface du rapport rendu au Ministère après trois ans de travaux, Loïc Hervouet, alors directeur de l'école supérieure de journalisme de Lille, évoque le paradoxe de la définition des jeunes en ces termes : « *La France compte des millions de jeunes, indifférenciés dans cette appellation générique de "jeunesse". Ils n'ont pas globalement bonne réputation. Le Français moyen peste devant son poste de télévision sur ces images de violence ou de "dépravations" le plus souvent retenues. Les Français pourtant connaissent réellement "des" jeunes, qu'ils côtoient dans leur vie quotidienne, et qui sont divers et variés. En fin de compte, le plus souvent, ils les aiment bien.* »⁸⁵.

Il poursuit en faisant lui-même le procès de sa propre maison : « *C'est que la première faute, en tout et toujours, est la généralisation. Il n'y a pas une jeunesse, mais des jeunes. Il n'y a pas un journalisme, mais des journalistes. En directeur d'école de journalisme, je ressens également ce mauvais procès intenté aux jeunes... journalistes, dont le dernier en date est celui du "formatage". Je connais les quatre-vingt-quatorze jeunes que l'ESJ "livrera" cette année au métier. Pas un n'est le clone de l'autre. Mais je sais qu'on n'acceptera pas si facilement dans les médias, quoi qu'on en dise, leurs différences de points de vue, leur variété de comportement, leur esprit critique, leur façon peut-être plus spécifique de parler des jeunes.* »⁸⁶

Outre le fait de pointer la tendance des médias à ne parler des jeunes qu'en termes généraux et caricaturaux, l'analyse montre bien que la seule catégorie de population qui n'est pas individualisée dans le regard que les médias portent sur elle, c'est la catégorie jeunesse. « *La majorité des jeunes interviewés dans le média télévisuel n'ont pas d'identité incrustée sur l'image. A l'inverse, 60% des adultes en possèdent une.* »⁸⁷

Quand on parle des jeunes, ce sont les jeunes qui parlent de façon générique ; si l'on ne donne pas leurs noms en sous-titre, c'est bien que l'on fait comme si, effectivement, une parole d'un jeune équivalait à la parole d'un autre jeune ; comme si ces derniers étaient assimilables à des entités interchangeables au sein d'une catégorie homogène et unifiée. Ce qui est tout à

⁸⁴ Conseil National de la Jeunesse, « L'image des jeunes dans les médias », étude réalisée en 2000/2003. Réalisation : Service des publications de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

⁸⁵ *Ibid.* p. 7.

⁸⁶ *Ibid.* p. 8.

⁸⁷ *Ibid.* p. 15

fait étonnant. Par contre, lorsque les journalistes interrogent un adulte, ils lui donnent un nom, une fonction... Il est bien dit ce qu'il est : avant tout un individu qui a de fait cette liberté de penser par lui-même et pour lui-même. La jeunesse n'est pas vue comme cela.

Regardons un temps la façon dont les événements de l'automne 2005 ont été relatés dans la presse : en octobre 2005, à Clichy-sous-Bois, Bouna (15 ans) et Zyed (17 ans) meurent électrocutés dans un transformateur EDF dans lequel ils s'étaient réfugiés pour échapper à un contrôle de police. Après l'annonce de la mort des deux jeunes gens, des violences urbaines éclatent dans le quartier d'origine des deux jeunes, le Chêne-Pointu. Ces événements s'étendent nationalement : ils dureront une vingtaine de jours.

Isabelle Garcin-Marrou, dans un ouvrage paru chez Erès en 2007⁸⁸, a mené une étude comparative de la façon dont les journaux nationaux avaient traité ces événements. Nous ne rentrerons pas ici dans son analyse – forte intéressante au demeurant –, notamment sur la façon dont elle met en exergue les éléments de jugement qui fondent les récits médiatiques, mais nous avons choisi de nous arrêter sur le regard qu'elle porte sur des définitions catégorielles de la jeunesse au travers du prisme journalistique. « *La désignation principale employée par l'Humanité pour nommer les auteurs des violences est l'adjectif substantivé "jeunes" qui constitue une catégorie floue mais qui est précisé, dans l'article, par deux expressions plus longues. Les "jeunes révoltés" réagissent à la mort de leurs camarades et les "jeunes issus de l'immigration" se "sentent exclus" et "enfermés" dans des ghettos." La désignation du quartier où vivaient les jeunes gens – un "ghetto" – qualifie la violence sociopolitique qui leur est faite – celle de l'enfermement – et le discours réduit le flou du terme "jeunes" en précisant les raisons qui peuvent pousser les jeunes gens à faire usage de la violence. La qualification initiale des jeunes auteurs des violences par l'Humanité fait donc d'eux des victimes de la violence, à la fois policière et sociopolitique, qui est parallèlement identifiée comme étant à l'origine des émeutes.* »⁸⁹

La catégorie jeunesse n'est pas définie pas les caractéristiques partagées de ses membres, mais bien davantage par des prolongements qui relèvent de l'interprétation comportementales. « *La désignation par l'âge se retrouve dans Libération, qui emploie presque exclusivement le terme "jeunes". Là encore, le flou de la catégorie est précisé, mais de façon plus diverse que dans le quotidien communiste. Libération mentionne à la fois les actes commis par les jeunes gens qui « caillaient les camions de pompiers », les causes de ce qui « les enrage » – le fait qu'ils « sont jugés à l'avance » – et leur ancrage territorial, les « jeunes habitants de Clichy » ou les « Clichois ». À cet égard, l'éditorial titré « Ghettos » renvoie à la même situation de violence sociopolitique, subie par les jeunes habitants, que celle dénoncée par l'Humanité. Le quotidien qualifie les jeunes gens comme les victimes d'un jugement social préétabli et stigmatisant, et l'affirmation de ce statut de victimes permet au*

⁸⁸ GARCIN-MARROU (Isabelle), *Des « jeunes » et des « banlieues » dans la presse de l'automne 2005 : entre compréhension et relégation*, Erès, Paris, 2007.

⁸⁹ *Ibid.* p.29

*journal de ne pas juger les jeunes gens seulement à partir de leurs violences. »*⁹⁰

Ici encore, la question identitaire se pose. Ce n'est pas la jeunesse qui définit l'individu, mais bien le jugement social qu'on pose sur lui, sa relégation sociale posée ici sans argument aucun, mais qui restera dans le sens commun du lecteur, comme indissociable de la définition même de la jeunesse. « *La Tribune de Genève les désigne par le terme "jeunes", rejoignant ainsi la catégorisation floue constatée dans les autres quotidiens ; mais ce flou est réduit par les citations des habitants qui parlent, eux, de "délinquance".* »⁹¹

Lorsque nous nous sommes intéressés à l'analyse de ce que la presse avait fait de ces événements, nous avons eu le sentiment que les jeunes étaient clairement considérés comme une population à part entière, comme une catégorie sociale uniforme. L'adulte est évoqué via le prisme du « *je* » tandis que le « *nous* » surplombe et annihile toute individualité dans l'évocation de la jeunesse. Là où le collectif l'emporte chez la jeunesse médiatisée, l'individu gagne chaque jour un peu plus de terrain chez l'adulte interviewé.

Nous pouvons même aller plus loin : généralement, la jeunesse – celle qui fréquemment défraie la chronique – est considérée comme une catégorie sociale qui peut constituer une certaine menace pour notre société ou, au contraire, mais ce n'est pas forcément plus enviable en termes de construction, qui est victime d'un certain nombre de déficits sociaux, économiques, contextuels... dans lesquels elle n'arrive pas à se débattre.

Au contraire, nos travaux sont partis d'un postulat autre, qui ne nécessite selon nous aucune démonstration : la jeunesse se constitue avant tout d'un panel excessivement divers d'individus qui ont certes des points communs, qui sont suffisamment semblables pour ressentir à un moment une appartenance commune, pour se reconnaître, mais qui sont aussi suffisamment différents, pour pouvoir échanger de façon intéressante, constructive, à partir de chacune de leur singularité.

2.2 Des processus de construction qui engendrent des besoins particuliers

Dans un contexte social peu stable au sein duquel les mutations sont nombreuses et rapides, la projection n'est pas simple pour ceux et celles qui ont encore à construire leurs parcours personnel, social, professionnel...

⁹⁰ *Ibid* p. 29.

⁹¹ *Ibid.* p. 30.

Le chemin est forcément semé d'embûches, l'idée d'une société de plus en plus individualiste est véhiculée partout... Pour mieux comprendre la façon dont peuvent se construire les itinéraires de jeunes, nous allons tenter de regarder ici ce que nous savons aujourd'hui de la spécificité de leurs besoins.

La réflexion de Jacques Ion⁹² sur ces questions nous semble tout à fait intéressante. De façon très schématique et résumée, il dit qu'il est plus que temps de tordre le coup à cette idée d'un individualisme grandissant qui bouleverserait alors la construction même des individus et leurs comportements. Selon lui, il y a plus 200 ans que cette même idée est véhiculée. Pour Jacques Ion, c'est notre société qui est en profonde mutation et c'est bien le contexte sociétal qui engendre des constructions identitaires d'une autre configuration. En ce sens, ce ne sont donc pas les gens qui sont de plus en plus individualistes.

Ce que l'on peut constater en revanche, c'est qu'il existe aujourd'hui deux processus dont nous devons tenir compte dans les constructions des individus. Les travaux de Jacques Ion qui ne sont pas spécifiques à la jeunesse lorsqu'il évoque ces processus complémentaires, mais il donne néanmoins des éclairages intéressants pour nourrir la réflexion sur le sens des politiques jeunesse : d'une part un processus d'individuation, d'autre part, un processus de valorisation de l'autonomie, une sorte d'injonction à être soi-même.

Insistons bien sur le fait que ces mouvements n'ont rien à voir avec une montée de l'individualisme, mais ils participent du constat que la définition sociale des individus est de moins en moins fondée sur des appartenances ou sur des statuts et qu'il importe aujourd'hui de prendre en compte des dimensions individuelles non réductibles au statut des uns et des autres... des jeunes comme des moins jeunes.

« Dans la lignée des propositions de François de Singly, Jacques Ion décrit le processus d'individuation de notre époque comme le fruit d'un passage de " l'individu anonyme " issu des Lumières (individu abstrait caractérisé avant tout par un rôle et un statut) à " l'individu singulier " de la modernité (individu réflexif valorisé par ses spécificités) »⁹³ nous dit Antoine Dore, dans une brève recension d'un récent ouvrage du sociologue.

Cette définition sociale des individus qui fait de plus en plus l'économie des critères d'appartenances ou de statuts reflète implicitement la distinction sociologique établie entre formes communautaires et formes sociétales, distinction singulière qui met en relief les mutations sociales qui ont façonné le siècle dernier.

Dans son ouvrage « *La crise des identités* »⁹⁴, Claude Dubar évoque cette nouvelle

⁹² Jacques Ion est sociologue. Aujourd'hui retraité, il était au moment de nos travaux Directeur de recherches au CNRS, membre du Centre de recherches et d'études sociologiques appliquées de la Loire (Crésal).

⁹³ DORE (Antoine), « Jacques Ion, S'engager dans une société d'individus », *Lectures* [En ligne], *Les comptes rendus*, 2012, mis en ligne le 12 novembre 2012. URL : <http://lectures.revues.org/9794>

⁹⁴ DUBAR (Claude), *La crise des identités*, PUF, Paris, 2010 (4^{ème} édition)

disjonction. Il explique que les groupements appelés « *communautés* » sont « *considérés comme des systèmes de places et de noms pré-assignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations.* » Ainsi, chaque individu est principalement défini à travers son appartenance, via son statut de « *membre* » au sein de sa communauté. Le collectif s'impose donc comme le vecteur majeur de toute caractérisation identitaire individuelle. Les secondes formes en émergence sont nommées formes sociétales. Selon Claude Dubar, « *elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire.* »⁹⁵

Ainsi, le vecteur « *appartenance* » devient véritablement polymorphe supposant ainsi une variété de modalités d'identifications et de statuts définissant chaque individu et qui permet de comprendre en quoi l'appartenance collective n'est plus le pilier univoque d'identification individuelle. Economie inédite qui laisse une place nouvelle au « *je* » de tout un chacun, rejoignant ainsi l'idée de Jacques Ion qui met en lumière un processus d'individuation combiné à un processus de valorisation de l'autonomie.

Dans cette démonstration, ce qui nous importe ici, c'est de bien prendre en compte le fait que le jeune, quel qu'il soit, ne peut pas se définir uniquement par ses appartenances et par ses statuts : il est autre chose, autre chose de singulier, qu'il a besoin de construire, autre chose de singulier qu'il a besoin de pouvoir exprimer. Il est une individualité à part entière.

Parallèlement à ce processus d'individuation, nous constatons, à divers niveaux sociaux et de façon incontestablement grandissante, un processus de valorisation de l'autonomie, dans lequel le jeune se perd parfois, parce la demande sociale a quelque fois tendance à oublier que l'autonomie ne se décrète pas, ne « tombe pas sur la tête des jeunes au matin de leur majorité »... que l'autonomie s'apprend, s'accompagne. Son apprentissage demande un cheminement qui n'est pas toujours aisé ; demande aussi peut-être d'accepter d'expérimenter l'échec.

Si, dans notre propos, nous estimons effectivement que la globalisation du terme jeunesse nuit à la construction de l'individu, donc à la construction de la singularité de chaque jeune, nous devons alors compléter cette posture par quelques éléments.

Le jeune a besoin de se construire une identité, mais cette construction nécessite un certain nombre d'étapes.

François de Singly publie en 2006, un ouvrage tout à fait éclairant, qui décrit ces étapes : « *Les adonassants* »⁹⁶. Il évoque spécifiquement cette classe d'âge préadolescente, difficile

⁹⁵ *Ibid.* La crise des identités

⁹⁶ Op. cit.

aujourd'hui à caractériser parce que d'un côté, on a de temps en temps le sentiment d'être auprès de très grands et que de l'autre on a parfois le sentiment d'être auprès de tout petits !

Dans son ouvrage, François de Singly explique la façon dont les jeunes vont passer par un entre-soi adolescent pour accéder, au final, à la capacité de devenir eux-mêmes. Ce cheminement suppose une distanciation par rapport à l'espace familial, une prise de recul, mais passe également par le besoin de se rattacher à un nouveau collectif, et notamment le groupe de copains, le groupe de pairs.

Tantôt perçus comme des enfants, tantôt comme des adultes, la place et le statut des jeunes adolescents dans notre société questionnent leurs parents en premier lieu, leurs enseignants et plus largement ceux et celles qui, via leurs fonctions éducatives, les côtoient et les accompagnent. Pour apporter au débat une contribution originale forçant les acteurs éducatifs à revisiter leurs projets en direction des 10/14 ans, François de Singly propose un concept nouveau : *l'adonnaissance*, qu'il définit comme un mouvement centré sur la déstabilisation du primat de l'appartenance familiale primaire. Ce n'est pas par un bornage d'âges qu'il construit cette catégorie nouvelle, mais par l'accès à un nouvel espace de vie : le collège.

Sa posture de départ est claire : « *Les adonnaissants ne se prennent pas pour des adultes et ne revendiquent pas ce statut. Ils ne sont pas pressés de le devenir. Ils veulent être reconnus comme « jeunes » et ils apprécient ce moment de l'existence.* »⁹⁷

L'auteur s'attache, dans la première partie de son ouvrage, à déconstruire bon nombre de représentations élaborées, selon lui, sur la base du traitement erroné de l'information observable. Ainsi, il invalide successivement la théorie de « *l'enfant roi* », celle de « *l'enfance oubliée* » qui mettrait en cause les adultes qui accordent des pouvoirs de *grands* aux *petits*, celle, enfin, d'une jeunesse rebelle en opposition systématique aux générations qui la précèdent.

Le travail de recherche réalisé par le sociologue met l'accent sur des parcours de vie, sur des cheminements de jeunes : ce choix méthodologique procède d'une volonté claire de promouvoir « *le droit à l'individualisation* », également nommée individuation chez d'autres chercheurs. En effet, la ligne directrice du texte est bien celle-ci : les jeunes adolescents ne peuvent attendre leur majorité pour se construire en tant qu'individu. Ils revendiquent donc la création d'espaces d'autonomie au sein desquels ils peuvent être reconnus comme jeunes et non comme « *fils de* » ou « *fille de* ». « *Il faut reconnaître au jeune des territoires personnels où il apprend l'autonomie* ».

Cette évolution statutaire du jeune génère incontestablement des transformations de son environnement social : ainsi, l'interprétation des besoins des jeunes mérite d'être revisitée, les modalités d'accompagnement d'être repensées, les définitions éducatives d'être reposées.

⁹⁷ *Ibid.*

Dénonçant à plusieurs reprises les raisonnements qui confondent les parties et le tout, l'auteur met en évidence les natures doubles provisoires des jeunes – *grand et petit ; dépendant et indépendant ; libre et protégé...* –. Pour accéder à un statut d'individu autonome, responsable, en capacité de parler en son nom, l'oscillation entre des appartenances et des reconnaissances différenciées n'est pas seulement concevable, mais foncièrement nécessaire pour la construction identitaire de chaque jeune, sans que cette alternance ne puisse être taxée de produire du laxisme éducatif, des pertes de repères, des lacunes d'autorités, des démissions parentales...

François de Singly s'attarde sur un point qui nous paraît particulièrement intéressant pour alimenter aujourd'hui le débat autour de ces questions dans le champ de l'éducation populaire: il met en évidence l'importance du collectif dans la construction de chaque jeune. Pour être en capacité de penser « *je* », les adonaissants s'impliquent dans un double mouvement : ils prennent leurs distances par rapport au « *nous familial* », qui jusqu'alors induisait leurs comportements et leurs modes de pensée, et parallèlement, cherchent à être englobés dans un « *nous générationnel* » au sein duquel ils vont se confronter à un nouveau collectif. C'est au sein de cet espace nouveau que chacun va alors pouvoir construire son image de soi et son rapport aux autres. En ce sens, l'entre-soi générationnel que promeut François de Singly n'est pas un espace d'opposition, mais bien une sphère de construction, d'expérimentation, de confrontation...

Dans ses seconde et troisième parties, la recherche présentée dans l'ouvrage croise le modèle conceptuel de l'adonissance – tel que nous venons de le reposer – aux milieux dans lesquels évoluent les jeunes qui le traversent – *milieu cadre ; milieu populaire* –, insistant fortement sur la nécessité, pour les adultes éducateurs, de savoir s'emparer de nouvelles clés de lecture, pour être en capacité de décrypter des besoins émergents chez les jeunes, et pour éviter des réponses qui ne seraient pas en phase avec le projet éducatif souhaité.

Pour les acteurs contemporains de l'éducation, professionnels, parents et politiques, comme probablement pour tous ceux qui sont convaincus de la richesse que représentent les jeunes pour notre société, cet ouvrage permet de mieux saisir le sens des paradoxes au sein desquels se construisent les adolescents. L'enjeu essentiel de la démonstration réside dans le fait de réussir à faire bouger les lignes éducatives de ceux qui ont l'ambition de former, d'accompagner, de valoriser...

Au-delà de cette nécessité, l'ouvrage est riche d'enseignements pour rendre pertinentes des politiques jeunesse parfois en mal de réels positionnements éducatifs. Les convictions qui nous animent, qui privilégient les conceptions co-éducatives évitant ainsi les juxtapositions d'approches sectorisées, peuvent aisément se nourrir des éléments fournis par les analyses de du sociologue. Les monographies qu'il nous propose croisent incontestablement les propos recueillis de façon informelle par tous ceux qui côtoient des préadolescents et offrent des prolongements explicatifs à leurs propres ressentis. En d'autres termes, le choix fait par

l'auteur d'exprimer la traversée de l'adonnaissance par des « *paroles d'acteurs* » associées à des analyses psychosociologiques fait largement écho aux façons de fonctionner des professionnels que nous rencontrons dans nos démarches de recherches appliquées : en allers retours perpétuels entre le terrain et l'analyse.

La démonstration est intéressante parce qu'elle montre bien le paradoxe dans lequel se construit le jeune. C'est le propre de toute la crise adolescente. A un moment, le jeune a besoin de se distinguer, de prendre du recul, mais cette prise de recul se doit d'être sécurisée, il faut qu'elle ait lieu dans un cadre où l'on sait que l'on peut toujours faire machine arrière. Petit à petit, l'envie de se marginaliser, de se différencier, pour pouvoir dire qui l'on est, est forte. Mais avant de se singulariser réellement, le jeune a surtout besoin de ressembler le plus possible au groupe de copains.

C'est pour cela que l'un des besoins des jeunes adolescents relève avant tout de la volonté d'être respecté en tant que groupe de jeunes. Le groupe, la bande de jeunes sont très étonnants dans la façon dont ils sont regardés, parce qu'ils ont souvent tendance à faire peur : cette bande fait peur parce qu'il y a regroupement, elle fait peur parce qu'elle est stigmatisée par la presse, elle fait peur du fait de ces phénomènes de globalisation dont on a parlé... Elle fait peur aussi parce que nous sommes clairement aujourd'hui dans une société qui a tendance à regarder un groupe d'individus toujours en opposition par rapport à un autre.

Or, ce groupe, pour le jeune, constitue un espace de construction absolument essentiel, un espace de construction au sein duquel l'adulte n'a pas à siéger, au sein duquel, le jeune, par lui-même va se construire en rapport à l'image qu'il a ou qu'il veut avoir dans le groupe. Il est tout à fait envisageable alors de voir des jeunes appartenir à des groupes au sein desquels ils vont se construire une image que leurs parents auront du mal à reconnaître. Ce n'est pas facile pour la famille de voir ce jeune prendre le large, de voir ce jeune appartenir ou être englobé à un moment dans un petit groupe qui va l'aider à se construire. Or, c'est fondamental que l'adulte puisse à un moment s'effacer au profit de cela...

De façon très complémentaire, pendant cette construction, le jeune a aussi besoin d'être reconnu et d'être valorisé. Il ne s'agit pas ici d'une spécificité de la jeunesse mais si l'idée est communément admise chez les adultes, il s'avère qu'elle est souvent banalisée chez les enfants et chez les jeunes.

Le jeune, si l'on admet qu'il a besoin de se construire sur ce qu'il est, a aussi besoin de voir que l'adulte a confiance en lui, de voir que la collectivité est susceptible de l'écouter pour ce qu'il a à dire, de voir qu'il a le même droit d'expression que d'autres, de savoir que même si son expérience est moindre de par son jeune âge, ses propositions sont aussi légitimes et « *entendables* » que celles de ses aînés.

De la même façon, il a besoin d'être contré aussi, de savoir que s'il y a impossibilité de poursuivre son projet, il aura des explications et pas uniquement une fin de non-recevoir.

Ne confondons pas : nous ne sommes pas ici dans un espace de démagogie dont la collectivité pourrait entourer le ou les jeune(s) : ce n'est pas de leurre dont il s'agit.

Mais en revanche, le jeune, si l'on prend soin de l'écouter de façon objective et pour ce que sont ses propos, il importe également de prendre soin de penser qu'il est en capacité de comprendre pourquoi on lui dit non. Il est en capacité de comprendre l'argumentaire, il est en capacité de débattre, de se positionner dans un rôle d'interlocuteur au même titre que ses aînés.

2.3 Des façons d'agir et d'être peu conformes à celles des générations précédentes

S'il n'y a pas une catégorie jeunesse, mais bien des jeunesses, que sait-on alors aujourd'hui de la façon dont ces jeunesses s'engagent, militent ou participent à la vie locale ?

Globalement, nous venons de mettre en évidence le fait que les jeunes ont besoin, pour se construire, d'un entre-soi qu'il est fondamental de respecter, d'un entre-soi qui n'appartient qu'à eux, – mêmes s'il faut forcément le sécuriser – et qu'ils ont également besoin d'altérité : ils ont besoin du point de vue de l'autre, ils ont besoin de voir que tout le monde ne pense pas comme eux, ils ont besoin d'élargir leurs cadres de référence.

Mais pour pouvoir élargir, il faut aussi être en sécurité dans un groupe d'appartenance. C'est le même principe que la construction des tout petits enfants. On peut aller de l'avant quand on est sûr qu'à l'arrière, on a des « *coussins de sécurité* » pour rebondir. On se construit d'abord un nid douillet au sein de sa famille, et fort de cet amour familial, on est capable petit à petit de partir à l'aventure. La construction du jeune est un peu similaire à cela : on a besoin d'un abri un peu confortable, sécurisé, douillet, pour être sûr qu'on est suffisamment porté par cette appartenance pour pouvoir avancer dans l'aventure. Mais on n'avance peut-être plus tout à fait comme ce que l'on faisait avant.

Nous abordons ici la façon dont les jeunes aujourd'hui agissent dans l'espace public, agissent dans les tissus associatifs locaux, agissent auprès des collectivités ou dans les collectivités. La crise présumée du bénévolat, du militantisme est incontestablement à relativiser. La manière dont on devient et dont on vit son bénévolat n'est pas forcément identique aux représentations sociales associées à ce vocable. Autrement dit, on n'est pas forcément bénévole, on n'est pas forcément engagé, on n'est pas forcément porteur d'initiatives de la même façon qu'on l'était auparavant.

Là encore, nous devons nous interroger sur ce qui prime : est-ce l'individu qui prime dans l'investissement, ou est-ce le groupe ? Sans doute que l'une des mutations les plus profondes des façons de s'engager aujourd'hui, est cette espèce d'inversion qui fait qu'avant, les individus s'engageaient corps et âme dans une association, dans une fédération, dans un mouvement d'idées... et ce mouvement d'idées englobait alors ce que l'on était en tant qu'individu, et qu'aujourd'hui, les individus s'engagent tout autant dans un mouvement mais en revendiquant une liberté individuelle de posture que l'on pourrait résumer de la façon suivante : *« je m'engage parce que j'ai intérêt, moi, à m'engager, parce que je porte mes propres idées, parce que j'ai envie d'avoir moi-même la parole dans ce mouvement... »*

C'est bien encore ici la mise en évidence du primat de l'individu par rapport au groupe, du primat du « je » par rapport au « nous ». Cette inversion-là n'est pas l'apanage des jeunes, mais les jeunes sont aussi dans cette logique-là. Peut-être que la seule caractéristique qui spécifie les jeunes, dans les modalités d'engagement, c'est que, au-delà de cet intérêt propre, personnel, à l'investissement, les jeunes gardent, néanmoins, dans leur engagement, dans leurs façons de prendre des initiatives, une ligne de conduite primordiale qui devient presque une condition *sine qua non* : c'est celle du plaisir d'être ensemble, qu'on ne retrouve plus forcément dans les autres générations.

Plaisir d'être ensemble, c'est à dire qu'un jeune qui porte un projet, ne continue pas à le porter s'il estime que son groupe d'appartenance ne fonctionne pas, n'est pas convivial, plaisant, n'est pas un espace de vie suffisamment intéressant pour qu'il y reste. Cette idée d'être ensemble est absolument primordiale dans la façon dont les jeunes s'engagent aujourd'hui, ce qui explique aussi le fait que, contrairement à cette injonction permanente au projet, les jeunes ont aujourd'hui besoin d'expérimenter le fait d'être ensemble, la vie collective, la vie sociale. C'est de ce plaisir d'être ensemble que pourront éventuellement naître des envies de faire ensemble et non l'inverse : le projet n'est pas la condition qui permet à des jeunes d'être ensemble. Nous mettrons largement ce point en évidence dans les travaux qui suivent.

Chapitre 3 : Tissu associatif et Education Populaire

Nous terminons cette première partie en resituant notre objet de recherche dans son contexte structurel. Le mouvement de l'éducation populaire a constitué l'un de nos ancrages majeurs et nous allons revenir ici brièvement sur son histoire et sur sa place en tant qu'acteur privilégié des politiques jeunesse.

Le champ contemporain de l'Economie Sociale et Solidaire nous donne également des éclairages contextuels qui permettent d'expliquer partiellement les évolutions des fédérations et associations issues historiquement de l'éducation populaire. Nous nous y arrêterons.

Enfin, nous croiserons ces terrains majoritairement associatifs et la façon dont les jeunes s'y investissent, s'y mobilisent, s'y épanouissent. Nous souhaitons vérifier si la configuration même des espaces et les modalités relationnelles qui s'y mettent en œuvre, jouent un rôle sensible sur les capacités ou volontés des jeunes à s'engager.

3.1 La place privilégiée des mouvements d'éducation populaire dans les politiques jeunesse

Si la définition de la jeunesse est plurielle, celle de l'éducation populaire n'est pas en reste. L'approche historique du terme met largement en évidence les facettes diverses de ce vaste champ : Geneviève Poujol insiste sur ce point dans ses propos. « *Il semble qu'il faille parler de plusieurs histoires parallèles, tant les origines et leurs formes d'action sont différentes et surtout étrangères les unes aux autres* ». ⁹⁸

L'approche de l'expression par ses différents terrains d'action offre effectivement un panel disparate et bien souvent cloisonné : loisirs, formation, solidarité internationale, citoyenneté, culture, débat, vacances, savoirs, accompagnement scolaire... longue pourrait être la liste des champs investis par les fédérations et les associations d'éducation populaire, plus longue encore serait-elle si l'on s'attachait parallèlement à la définition ou aux options que chaque organisme relevant de ce secteur donne à chacun des domaines d'action.

Nous ne rentrerons pas, dans nos travaux, dans des comparaisons d'ordre épistémologique qui pourraient expliquer les différentes acceptions de l'expression « éducation populaire ». Notre réflexion ne vise pas, en effet, à comprendre précisément la nature des champs politiques et idéologiques dont elle relève et qui donnent au paysage de l'éducation populaire une coloration complexe tant elle est à la fois « *une* » et « *plusieurs* ».

⁹⁸ *Op. cit.* POUJOL (Geneviève), *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*

En revanche, et principalement parce que notre recherche est ciblée sur le sens que peuvent aujourd'hui prendre les engagements au sein de ce tissu associatif, il nous importe ici de pouvoir situer les principaux courants qui ont animé l'éducation populaire, afin de donner aux modalités d'engagement étudiées ultérieurement un contexte historique spécifique.

La notion d'éducation populaire est ancienne. Les prémices peuvent sans doute historiquement trouver leurs sources dans le Rapport Condorcet de 1792.⁹⁹ La notion d'éducation permanente y apparaît pour la première fois, et les axes clés d'une éducation qui serait populaire semblent se former derrière les propositions concrètes du rapport. La fin du XIX^{ème} siècle marque schématiquement la formalisation de l'éducation populaire, et si la Ligue de l'enseignement nous intéresse particulièrement et constitue notre premier terrain d'investigation, c'est aussi parce qu'elle représente, historiquement, en 1866, l'une des doyennes de ce champ.

Le contexte historique de l'époque donne à la naissance de l'éducation populaire un essor particulier, une légitimité et une force singulières, qu'il est intéressant de souligner. Lorsqu'elle conclut ses travaux sur l'histoire de ce mouvement, Geneviève Pujol insiste sur ce sujet : « *La naissance de l'éducation populaire est à replacer dans son contexte idéologique de l'époque. A ce moment, ceux qui aspirent à prendre le pouvoir – et qui le prendront en fait – développent une idéologie éducative. Ils vivent dans ce qu'il faut peut-être appeler une croyance éducative.* »¹⁰⁰

Nous sommes aujourd'hui dans un environnement social fort différent et l'expression même d'éducation populaire ne semble parfois prendre sens que pour ceux et celles qui, bénévolement ou professionnellement, sont acteurs de ce domaine. Françoise Tétard¹⁰¹, lors de l'ouverture d'un colloque consacré à l'histoire des cadres de l'éducation populaire, évoquait avec humour le peu de représentation de jeunesse parmi l'auditoire.

Dans un article consacré à l'histoire de l'éducation populaire, Bertrand Liocourt, de l'association ATTAC 89¹⁰² insiste sur ce point : « *Aujourd'hui l'éducation populaire, du moins sous cette formulation, est un peu tombée en désuétude* ». Pourtant, « *cette notion a été investie par différents courants de pensée, elle a servi de points d'ancrage à des actions militantes, à des projets politiques* », nous rappelle Françoise Tétard dans une intervention réalisée à l'occasion des quarante ans de la Fédération Nationale Léo Lagrange, en 1990, lors d'un colloque intitulé « *Education populaire : quelle utopie pour demain ?* ».¹⁰³

⁹⁹ Op. Cit. Rapport Condorcet, avril 1792.

¹⁰⁰ Op. Cit.

¹⁰¹ TETARD (Françoise), Historienne, Collectif d'organisation du Colloque sur l'histoire des cadres d'éducation populaire et de jeunesse, PAJEP, Paris, Novembre 2003.

¹⁰² LIOCOURT (Bertrand), « Histoire de l'éducation populaire », Site Web de l'association ATTAC 89, Mai 2003.

¹⁰³ TETARD (Françoise), « Jeunesse et Education Populaire : les années 1944 - 1962 », *Pour*, 1990, p. 31.

Historiquement, trois traditions marquent l'éducation populaire, trois courants la traversent : le courant éducatif laïque, le courant chrétien humaniste et le mouvement ouvrier. Ils juxtaposent de temps à autre leurs histoires parallèles, les opposent à d'autres moments, les associent parfois également. Lors d'un entretien accordé à la revue *Esprit* en mars 2002, Françoise Tétard met en évidence ce fait : « Elle [L'idée d'éducation populaire] trouve un terrain d'expression concomitamment dans plusieurs groupes sociaux : chez les laïques comme chez les confessionnels, tant chez les hommes politiques, les syndicalistes et militants de terrain que dans des sociétés savantes, dans des œuvres philanthropiques ou dans les milieux de la bourgeoisie éclairée... En cette fin du XIX^{ème} siècle, le terme d'éducation populaire n'était pas encore fixé ; il voisinait et se confondait souvent avec éducation sociale, éducation politique ou éducation ouvrière... »¹⁰⁴

Il est intéressant de remarquer que les trois courants qui semblent traverser et incarner la notion d'éducation populaire font écho aux trois grands processus de représentation identitaire esquissés par Claude Dubar dans son ouvrage « *La crise des identités* »¹⁰⁵. En effet, ce dernier façonne l'histoire de l'humanité à travers trois grands mouvements, donnant respectivement lieu à trois théorisations sociologiques singulières.

Les formes communautaires traditionnelles et spirituelles laissent peu à peu place à des formes sociétales désenchantées via un processus de rationalisation essentiellement théorisé par Max Weber. En argumentant en faveur d'un passage progressif des religions locales et polythéistes à l'invention des grandes religions « *universelles* » entièrement rationalisées, le sociologue met en lumière la naissance d'une forme identitaire inédite, « *personnelle et réflexive* ». C'est sur cette forme inédite que va pouvoir prendre effet l'expression autonome d'un « *je* » qui, pour la première fois, va se distancier de son rôle social à travers un soi-même réflexif.

Cette nouvelle forme réflexive s'impose rapidement comme la condition même de la possibilité de toute prise de distance des individus à l'égard de leur statut social, qui se confond souvent avec leur appartenance communautaire. Cette exigence d'introspection nouvelle, censée garantir l'unité morale et identitaire de tout être humain, indépendamment de sa position sociale, prend effet, selon Max Weber, à travers un processus de rationalisation accru des croyances religieuses. Ce processus est inédit, d'après le sociologue, et va peu à peu conduire à faire du travail le principal moyen permettant de réaliser son salut.

Certes, notre époque valorise le travail. Dans « *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* »¹⁰⁶, Max Weber inscrit cette survalorisation au cœur de la genèse du protestantisme. En supposant que la thèse marxiste fait de la conscience de production des

¹⁰⁴ TETARD (Françoise), « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire. », *Revue Esprit*, Mars 2002.

¹⁰⁵ *Op cit.*

¹⁰⁶ WEBER (Max) *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Presses Pocket, Paris, 1991.

hommes un produit des modalités de cette même production, on peut remarquer que la thèse weberienne prend le contrepied de cette argumentation. En effet, selon Max Weber, c'est la religion, en tant qu'idéologie sous-tendue par une véritable vision du monde, qui va agir sur l'économie. Ainsi, à l'exact opposé de Karl Marx, c'est la conscience du producteur qui lui donne sa conscience de production.

Pour étudier ce fait singulier, il s'intéresse à une partie de l'Europe au sein de laquelle il constate des essors économiques très divers selon les régions où la religion diffère. À titre d'exemple, notons que l'Allemagne protestante se distingue, d'un point de vue religieux, de la Bavière catholique. Or, cette spécificité spirituelle originelle s'impose comme le théâtre d'une autre différence, elle, économique. En effet, l'Allemagne est développée économiquement, à travers une logique capitaliste, alors que la Bavière est en retard sur ce registre.

Ainsi, Max Weber fait l'hypothèse d'une morale protestante liée au travail et visant à valoriser ce dernier. Il s'agit là d'un véritable rapport positif au travail absent chez les catholiques. Cette morale, façonnée par des valeurs éthiques atypiques, commanderait un certain état de l'économie. Si pour les catholiques, on travaille pour survivre, pour les protestants, on vit pour travailler. Le travail catholique est alors un simple moyen quand le travail protestant constitue une véritable fin en soi, qui explique qu'il n'y a pas « d'après » suite au travail, l'homme est sur terre pour travailler.

C'est ainsi que le travail fait peu à peu l'économie de toute valeur utilitaire pour se muer en véritable valeur morale. La naissance d'une figure identitaire inédite à la suite de cette ultime phase de rationalisation religieuse se trouve parfaitement résumée dans cette citation de Weber affirmant que le protestantisme est « *le seul au monde à avoir associé, par principe, l'éthique de la profession dans le monde et la certitude du salut permettant ainsi à l'homme ordinaire d'accomplir son devoir moral par le moyen d'une activité rationnelle selon la volonté d'un Dieu purement transcendant.* »¹⁰⁷. L'émergence de cette nouvelle forme identitaire historique permet aux individus de pouvoir réguler leurs angoisses et incertitudes à travers un engagement dans le monde, liant vocation et profession.

Mais cette forme identitaire n'est pas isolée et fait inévitablement face à d'autres grandes figures d'identifications. Venons-en à la seconde grande représentation identitaire esquissée par Claude Dubar et qui n'est autre que le modèle marxiste. Le processus prend effet sur la rencontre entre des entrepreneurs capitalistes et le « surtravail » soustrait à des ouvriers, devenant ainsi la base du profit économique.

Les propriétaires des moyens de production vont entrer dans un processus de rentabilisation par « *l'exploitation du travail libre* » des prolétaires. Peu à peu, cette exploitation économique d'un prolétariat ne possédant plus que son unique « *force de travail* » va engendrer une lutte

¹⁰⁷ WEBER (Max) *Economie et société. Les catégories de la sociologie*, Pocket, Paris, 2003.

des classes, donnant ainsi naissance à une nouvelle forme identitaire marquée par la volonté de dépasser le capitalisme.

L'argumentation de Claude Dubar permet de comprendre en quoi l'analyse du capitalisme du XIX^{ème} siècle réunit tous les penseurs socialistes convaincus que le mouvement s'impose comme l'unique rempart contre la domination capitaliste. La thèse est défendue par Karl Marx et Friedrich Engels à travers une théorie qu'ils vont tenter d'imposer comme référence dans le mouvement ouvrier et qu'ils nommeront le socialisme scientifique. « *La conception matérialiste de l'histoire et son application particulière à la lutte des classes moderne entre prolétariat et bourgeoisie n'était possible qu'au moyen de la dialectique. Mais si les maîtres d'école de la bourgeoisie allemande ont noyé les grands philosophes allemands et la dialectique dont ils étaient les représentants dans le borbier d'un sinistre éclectisme, au point que nous sommes contraints de faire appel aux sciences modernes de la nature pour témoigner de la confirmation de la dialectique dans la réalité, nous, les socialistes allemands sommes fiers de ne pas descendre seulement de Saint-Simon, de Fourier et d'Owen, mais aussi de Kant, de Fichte et de Hegel* »¹⁰⁸.

Le second grand mouvement donnant lieu à une nouvelle figure identitaire n'est autre que ce processus révolutionnaire de libération qui transforme des « *Je aliénés* » par l'exploitation économique et la domination de classe, en « *Je critiques* », multidimensionnels et librement associés.

Enfin, il faut se pencher sur « *L'identité de cour* » de Norbert Elias¹⁰⁹ pour voir émerger les lignes dominantes du troisième processus émergeant esquissé par Claude Dubar. Norbert Elias inscrit une nouvelle identité « *Nous-Je* » dans un processus historique particulier qu'il nomme « *processus de civilisation* ». Sa théorisation met au jour une certaine transformation de l'équilibre entre le « *Nous* » et le « *Je* », donnant lieu à une progressive « *primauté de l'identité du Je sur l'identité du Nous*. »

Pour ce faire, le sociologue circonscrit la genèse de la notion de personne au sein de la constitution historique de la civilisation occidentale moderne. Ainsi, il fait de la sphère politique l'une des influences clés de l'évolution des formes d'individualité et des liens entre dirigeants et dominés.

En s'attribuant le monopole du prélèvement des impôts et de la violence légitime, les nouvelles figures de la centralisation politique font peu à peu de l'autocontrôle de soi un véritable moyen d'asseoir leur domination. Le processus de civilisation émergeant de cette nouvelle centralisation politique est façonné par des exigences de maîtrise et d'intériorisation

¹⁰⁸ ENGELS (Friedrich), « Préface à la 1ère édition allemande de Socialisme utopique et socialisme scientifique » in *Le développement du socialisme de l'utopie à la science*, 1882, éditions sociales, Paris, 1977 p. 12-13.

¹⁰⁹ ELIAS (Norbert), *L'identité de cour*, Flammarion, Paris, 2008.

progressive. Ces exigences vont être désormais orientées vers l'intérieur et laissent apparaître un nouveau « *moi subjectif moral* » qui consolide progressivement la nouvelle configuration « *Nous-Je* » en vigueur.

La nouvelle forme identitaire va ainsi être orientée vers la recherche de reconnaissance d'une position statutaire qui ne peut passer que par une intériorisation de nouvelles modalités d'existence prônées par le pouvoir centralisé. Désormais, le statut se mérite et ne peut s'acquérir qu'à travers la maîtrise de nouveaux codes comportementaux qui ne peuvent s'enseigner qu'à travers un nouveau courant éducatif. Ce nouveau « *nous sociétaire* » va s'imposer lors de la genèse des états nations qui marque le XIX^{ème} siècle.

Ainsi, l'identité nationale va peu à peu devenir la forme identitaire dominante. Dans son ouvrage « *La création des identités nationales* »¹¹⁰, Anne-Marie Thiesse montre bien comment la subversion politique née avec la Révolution ébranle les fondements de la culture hégémonique en donnant lieu à un renversement de la sphère culturelle. En effet, on assiste à une véritable exigence de substitution des fondements culturels. Suite au renversement des principes monarchiques et aux contredits des valeurs culturelles classiques, le passé est à réinventer.

Cette nouvelle théorie de la culture va passer par une véritable réappropriation du terme même de culture. La mutation de la légitimité culturelle qui s'opère dès le XVIII^{ème} siècle prend effet sur une préalable redéfinition des rapports entre universel et particulier. Cette redéfinition s'impose d'ailleurs comme la condition de possibilité de la construction des nations. Anne-Marie Thiesse précise que ce centre de gravité culturel fait « *l'objet d'un triple déplacement : historique, géographique et social* ». Le propos développé montre bien la nécessité d'établir, d'inventer et de révéler une filiation singulière pour nommer la genèse d'une nation.

Anne-Marie Thiesse affirme clairement que « *la vie des nations européennes commence avec la désignation de leurs ancêtres* »¹¹¹. Mais la Révolution de 1789 force à constater que le référent culturel et politique a changé : c'est le peuple qui s'impose désormais comme le dépositaire de cette filiation et l'histoire de l'éducation populaire, plus d'un siècle plus tard, s'appuiera fortement sur cette idée.

Ces considérations anthropologiques nous ramènent à la thèse développée par Claude Dubar : suite aux mutations enclenchées par le processus de civilisation, la nécessité de la reconnaissance officielle des états-nations passe désormais par la reconnaissance officielle de leur communauté culturelle.

Ainsi la forme identitaire dominante se confond bien avec celle esquissée par Norbert Elias :

¹¹⁰ *Op. Cit.* THIESSE (Anne-Marie), *La création des identités nationales*.

¹¹¹ *Ibid.*

la réunion d'un « *Nous* » localisé et désormais organisé en un état légitime qui tente d'ériger le principe national en principe suprême. Pour ce faire, les états-nations vont passer par une tentative de reconnaissance officielle de leur ancrage communautaire à travers des récits mythiques bien souvent reconstruits voire même inventés de toute pièce mais visant à identifier un ensemble de « *Je* » à un groupe local et à sa culture.

Ce nouvel élan d'éloge national va donner lieu à une véritable éducation au national. Désormais, l'école ne nous apprendra pas juste l'histoire et la langue nationales. Elle nous enseignera également comment être et penser nationalement. Anne-Marie Thiesse affirme que « *L'éducation morale s'insère dans l'apprentissage de la nation* »¹¹².

On assiste à une sorte d'apprentissage total de la nation. L'auteur fait remarquer un fait étonnant : l'emploi des possessifs de la première personne du pluriel s'intensifie afin de rappeler à quiconque que l'identité est collective. Il semble ici qu'on puisse distinguer la transposition des mécanismes individuels d'identification à l'échelle nationale pour ancrer le sentiment d'appartenance identitaire. L'école s'impose désormais comme un puissant lieu d'intégration au national où la pédagogie se remplit de références communes.

Suite à ce bref rappel des trois processus d'identification que sont celui de la rationalisation weberienne, de la révolution marxiste et de la civilisation au sens de Norbert Elias, nous ne pouvons que constater le parallèle possible entre cette distinction identitaire et les trois grands courants traversant la notion d'éducation populaire ; trois grands courants respectivement façonnés par la notion d'éducation, de religion, et de militantisme ouvrier. Quoi de plus révélateur que cette mise en parallèle vis à vis d'une notion qui fait de la construction identitaire des jeunes un véritable pivot argumentatif...

Dans la dernière partie de notre recherche, nous évoquerons largement le courant chrétien humaniste, représenté par Marc Sangnier¹¹³, et qui a vu naître bon nombre d'associations à vocation sociale et/ou caritative. Les centres sociaux, très présents aujourd'hui encore sur le terrain de l'éducation populaire et/ou de l'animation socioculturelle – et qui constituent notre ultime terrain de recherche –, sont, à titre d'exemple, des productions de cette tradition.

La Charte actuelle des centres sociaux¹¹⁴ confirme cette appartenance historique en insistant sur les valeurs essentielles de la fédération : « *Se plaçant dans le mouvement de l'éducation populaire, les centres sociaux et socio-culturels fédérés réfèrent leur action et leur expression publique à trois valeurs fondatrices : la dignité humaine, la solidarité et la démocratie.* »

¹¹² *Op. Cit.* p. 240-241.

¹¹³ Marc Sangnier (1873 / 1950) est un homme politique français. Créateur du *Sillon*, il est un des promoteurs du catholicisme démocratique et progressiste et une figure historique de l'éducation populaire.

¹¹⁴ Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France. Texte adopté par l'Assemblée générale d'Angers 17-18 juin 2000

Dans la première partie de nos travaux, nous nous situons, en revanche, dans le premier courant cité, la tradition laïque éducative, initiée par Condorcet, et concrétisée, un siècle plus tard par Jean Macé via la création de la Ligue de l'enseignement.

Nous n'évoquerons que peu le troisième courant, le mouvement ouvrier, à qui revient la naissance des amicales, coopératives, mutuelles... et qui, à plusieurs moments de son histoire, a croisé celui du mouvement laïque éducatif. Si les philosophies des deux mouvements visaient des objectifs proches – ceux de l'émancipation et de la promotion sociale et intellectuelle des individus –, les populations concernées par les deux courants ne se rencontrent pas réellement. « *L'éducation populaire côtoie le monde ouvrier, mais ne le rencontre pas [...] Elle se forge dans le creuset des classes moyennes et dans les luttes de factions* » nous précise Geneviève Poujol.¹¹⁵

Restant dans une approche historique, ces deux courants, ouvrier et laïque revendiquent d'être ceux de la transformation sociale, le mouvement ouvrier taxant le courant laïque de n'engager que de la « *reproduction sociale* », quand le courant humaniste se situait davantage sur le domaine de la « *compensation ou de la réparation sociale* ».

Notre propos n'est pas d'entrer aujourd'hui dans cette polémique ancienne, mais davantage de resituer des comportements et façons d'agir des populations que nous rencontrerons, dans ces trois approches spécifiques. Il serait intéressant de pouvoir, sur ce point, étudier les rapports entre le degré d'engagement – du bénévole au militant –, et l'inscription des actions dans l'un des courants de pensée évoqué : celui de la réparation, celui de la reproduction ou celui de la transformation sociale.

Dans l'entretien précité, Françoise Tétard met en évidence le fait que, quelle que soit la tradition évoquée, les méthodes d'application des philosophies portées sont proches :

« *Plusieurs courants revendiquent à cette période une mission d'éducation critique mais, si les méthodes prônées sont assez comparables, il n'est pas sûr que leur vision politique du monde soit exactement la même !* »... et elle poursuit en mettant en exergue les deux premières traditions que nous évoquons ici : « *Ce qu'il est intéressant de pointer au début du 20^{ème} siècle, c'est d'une part l'affirmation identitaire de plusieurs mouvements qui définissent chacun leurs appartenances, et d'autre part leur porosité à des méthodes communes, qui circulent dans un relatif consensus. J'en prendrai deux exemples, parmi beaucoup d'autres : la très laïque Ligue de l'enseignement et le Sillon, mouvement emblématique du catholicisme social.*»¹¹⁶

¹¹⁵ Op. Cit. POUJOL (Geneviève), Quatrième de couverture.

¹¹⁶ Op. Cit. Entretien Françoise TETARD.

Ce rappel historique nous permet, au fil de notre travail, de mieux analyser la façon dont les associations regroupées aujourd'hui tant au sein de la Ligue de l'enseignement du Finistère, pour notre première partie de travail, qu'au sein de la Fédération régionale des Centres Sociaux de Bretagne pour la seconde partie, se sont ou non emparées des projets initiaux des mouvements, et fédèrent ou non des populations jeunes autour de ces valeurs fondatrices.

Le sens des valeurs fondatrices de l'éducation populaire

Nous devons nous interroger sur les valeurs fondatrices de l'éducation populaire pour discuter de leur sens et de leur pertinence aujourd'hui. Lors d'une conférence en décembre 2006, Jean-Claude Richez évoquait ce point dans les termes suivants : « *L'expérimentation, la mutualisation, la construction du sens par les acteurs font la puissance de l'éducation populaire. Mais, en tant qu'acteurs de l'éducation populaire, nous devons faire un travail de clarification du sens de notre action collective, au-delà du consensus apparent de la référence. Aujourd'hui, il y a un vrai problème de capacité des mouvements à réintroduire de la complexité et ce type de questionnements !* »¹¹⁷

L'évolution des formes et des modalités d'engagement, sur lesquelles nous reviendrons dans nos travaux, montrent clairement que si la forme évolue, le sens même de l'action et le militantisme sous-tendu restent de mise.

Ainsi, il nous semble que l'éducation populaire dont nous pourrions de façon très schématique dire qu'elle s'est construite autour de la conviction que la transformation sociale était nécessaire à l'émancipation et à l'épanouissement de chacun, reste une idée très actuelle dans les dires et dans les pratiques des jeunes. Si les leviers de l'action sont certes différents, si les motivations qui la déclenchent le sont également, si le temps imparti à la mise en œuvre des projets s'inscrit dans des horizons temporels en profonde mutation... il n'en reste pas moins que la forte aspiration à un « *Vivre Ensemble* » plus fraternel, plus solidaire, plus équitable... est parfaitement lisible au travers d'actions, d'expressions ou de mobilisations de jeunesse aujourd'hui.

Dans ses travaux, Jacques Ion oppose la « *citoyenneté - dignité* » aux deux autres valeurs fondatrices de la citoyenneté que sont l'égalité et la liberté. La « *citoyenneté - liberté* », c'est, pour lui, l'émancipation, c'est le « *droit de* ». La « *citoyenneté - égalité* », c'est le « *droit à* »... au logement, au salaire, au travail... L'éducation populaire a fonctionné sur ces deux axes, de façon différenciée selon ses différents courants.

Pour Jacques Ion, un cap est aujourd'hui franchi. L'individu, de moins en moins défini par ses appartenances et ses statuts, est constamment obligé de se construire lui-même. Son

¹¹⁷ La synthèse de cette conférence est consultable en ligne : http://www.culture-et-liberte.asso.fr/actualit/spip/article.php3?id_article=91

identité est sans cesse en élaboration et il n'a pas d'emblée de cadres rassurants. Ceci étant posé, il nous faut comprendre dans quels espaces se construit la reconnaissance, la construction de l'estime de soi. Or, aujourd'hui, il existe probablement pléthore de lieux de reconnaissance possible : il est nécessaire de trouver d'autres cadres que la famille et la société pour asseoir la dignité de chacun des individus.¹¹⁸

Les conceptions historiques de l'éducation populaire face aux enjeux des politiques jeunesse

Nous avons pensé qu'il était pertinent de s'interroger sur la définition des politiques jeunesse au regard des différents courants de l'éducation populaire qui les ont peu à peu construites. Historiquement, les trois traditions qui traversent l'éducation populaire et que nous avons précédemment décrites ont produit des structures associatives différentes, structurées, de fait, autour de projets associatifs différents.

Il semble alors nécessaire de bien définir, dans les politiques jeunesse, la façon dont ces projets associatifs et politiques entendent accompagner les publics, et particulièrement les jeunes : l'approche la remédiation-réparation est différente de celle qui prône davantage l'émancipation et la transformation.

Pour être en capacité de lire et de comprendre les dispositifs publics proposés, et pour les utiliser en toute logique, c'est-à-dire au service d'une politique jeunesse porteuse de sens, il est pertinent de les analyser en amont pour bien percevoir en quoi, ou comment, ils entendent accompagner les individus sur les territoires. De la même façon, ces différentes approches théoriques et idéologiques doivent être aujourd'hui mises en perspective avec des besoins en profonde évolution chez des populations jeunes. On ne peut pas construire un espace qui a vocation à accueillir cette classe d'âge sans tenir compte de ces mutations et de ces évolutions contextuelles rapides.

Nous allons y revenir dans la dernière partie de notre propos, mais, d'ores et déjà, nous insistons sur les enjeux d'un accompagnement de qualité en direction de cette tranche de la population qui cherche une identité et qui doit cheminer dans un environnement parfois difficile, voire hostile.

Il nous a semblé important, dans notre logique d'éclairage historique, de faire également un détour vers un champ économique et politique plus récent, mais dont la composition actuelle est très proche de celle du domaine de l'éducation populaire. Nous voulons évoquer ici le

¹¹⁸ ION (Jacques), CORCUFF (Philippe), DE SINGLY (François), *Politique de l'individualisme Entre sociologie et philosophie*, Textuel, Paris, 2005.

Dans ce domaine, il est également intéressant de lire les travaux de d'Axel Honneth sur l'évolution des modes de lutte pour la reconnaissance (Cerf, 2000)

registre de l'Economie Sociale et Solidaire (ESS), dont nous allons brièvement nommer l'histoire, et dont nous allons surtout discuter le sens politique.

3.2 Le contexte particulier de l'Economie Sociale et Solidaire

Nous avons successivement analysé le champ de l'éducation populaire pour affirmer sa place privilégiée dans notre réflexion, et parallèlement les singularités des constructions identitaires de jeunes dans notre contexte actuel, peu lisible, peu prévisible, peu structurant. Dans cette double perspective, un élément vient aujourd'hui « *brouiller les cartes* ». Si l'analyse fine des contextes sociaux, économiques et politiques ne peut être omise dans nos raisonnements, nous ne pouvons pas faire non plus l'économie des évolutions structurelles auxquelles sont confrontées les organisations relevant du champ de l'éducation populaire. Nous évoquons ici le champ de l'Economie Sociale et Solidaire parce qu'en son sein, se reconnaissent bon nombre des associations sur lesquelles nous avons appuyé nos travaux.

Nous nous sommes questionnés sur cette nouvelle appartenance possible des mouvements de jeunesse et nous avons tenté de regarder ici les politiques jeunesse au prisme de cette économie d'un autre type.

Dans un écrit introductif émanant de la chaire « *Economie sociale et solidaire* » de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée¹¹⁹, les racines de l'économie sociale et solidaire sont retracées, montrant combien ce champ est plus ancien qu'il n'y paraît.

« L'histoire de ce champ économique semble se dérouler en dents de scie et les périodes de crises (financière, économique, sociale, du travail) semblent être propices au développement d'organisations de l'E.S.S. La création même de l'économie sociale apparaît comme une conséquence de la révolution industrielle et de la crise qu'elle a fait traverser aux travailleurs qui ont dû passer d'un système de production artisanale à un système de production industrielle. Le développement du capitalisme industriel non régulé a fait naître

¹¹⁹ <http://www.u-pem.fr/chaire-economie-sociale-solidaire/la-chaire/presentation/>

« La Chaire d'économie sociale et solidaire de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée est un partenariat entre l'UPEM et des organisations de l'économie sociale et solidaire en vue de favoriser, à travers un programme de formations, de recherches et desensibilisations, la reconnaissance de l'ESS comme une autre économie. Ce partenariat a choisi de mettre particulièrement l'accent sur l'enjeu de l'emploi de qualité pour tous au moyen de l'économie sociale et solidaire. Après un temps de gestation, la Chaire a été créée le 4 février 2010 par la signature d'une convention entre l'UPEM et cinq partenaires fondateurs : la scop Alternatives économiques, l'Atelier (centre de ressources régional en économie social et solidaire d'Ile de France), Cides Chorum, L'IRUP (Institut Régional Universitaire Polytechnique de Saint-Etienne) et l'UGEM (Union des Groupements d'Employeurs Mutualistes). Depuis, trois nouveaux partenaires ont rejoint la chaire, le conseil général de Seine et Marne, la coopérative d'activité Coopaname, en 2013, la CASDEN BP. »

une nouvelle classe prolétarienne qui va alors, pour faire face aux aléas de sa nouvelle condition, faite de précarité, créer des sociétés de secours mutuels, des comptoirs alimentaires et des coopératives de production. Ainsi, les ouvriers pouvaient avoir accès à une nourriture de qualité, aux soins, à des funérailles, etc. Ces initiatives nommées « associationnisme ouvrier » représentent pour partie la résurgence des corporations interdites en 1791 par le décret d'Allarde. Les réseaux associatifs qui se constituent malgré la répression trouvent leur inspiration chez des penseurs tels que Saint-Simon, C. Fourier, E. Cabet et R. Owen, dont les utopies ont donné lieu à la formation de communautés qui étaient des lieux de vie associant le travail, l'habitat, la culture, la consommation, l'assurance contre les risques¹. Ces expérimentations échoueront mais verront naître derrière elles une nouvelle conception de la coopération que sont les coopératives de production et les coopératives de consommation. »¹²⁰

Le croisement et les possibles continuités entre Economie Sociale et Solidaire (ESS) et éducation populaire sont ici explicites, et attestent du fait que nous ne pouvions imaginer de traiter l'histoire de l'un sans évoquer l'histoire de l'autre.

L'histoire plus récente de l'Economie Sociale et Solidaire a vu la naissance de nombreuses structures fédérant les organisations de l'économie sociale. Les regroupements se sont organisés, et le champ lui-même a réaffirmé son identité propre, au travers d'une charte qui, à n'en pas douter, pourrait partiellement se superposer à certains projets associatifs émanant du champ de l'éducation populaire.¹²¹

Cet écrit cadre précisément les principes sur lesquels repose l'économie sociale, notamment la « *primauté de la mission sociale sur la mission économique, le service de l'homme comme finalité ; la libre adhésion ou encore le fonctionnement démocratique.* »¹²²

¹²⁰ <http://chaire.neoma-bs.fr/economie-sociale-et-solidaire/docs/ess/histoire.pdf>

¹²¹ **Article 1** : *Les entreprises de l'Economie Sociale fonctionnent de manière démocratique, elles sont constituées de sociétaires solidaires et égaux en devoirs et en droits.*

Article 2 : *Les sociétaires, consommateurs ou producteurs membres des entreprises de l'Economie Sociale s'engagent librement suivant les formes d'action choisies (coopératives, mutualistes ou associatives), à prendre les responsabilités qui leur incombent en tant que membres à part entière des dites entreprises.*

Article 3 : *Tous les sociétaires étant au même titre propriétaires des moyens de production, les entreprises de l'Economie Sociale s'efforcent de créer, dans les relations sociales internes, des liens nouveaux par une action permanente de formation et d'information dans la confiance réciproque et la considération.*

Article 4 : *Les entreprises de l'Economie sociale revendiquent l'égalité des chances pour chacune d'elles et affirment leur droit au développement dans le respect de leur totale liberté d'action.*

Article 5 : *Les entreprises de l'Economie Sociale se situent dans le cadre d'un régime particulier d'appropriation de distribution ou de répartition des gains. Les excédents d'exercice ne peuvent être utilisés que pour leur croissance et pour rendre un meilleur service aux sociétaires qui en assurent seuls le contrôle.*

Article 6 : *Les entreprises de l'Economie Sociale s'efforcent par la promotion de la recherche et l'expérimentation permanente dans tous les domaines de l'activité humaine, de participer au développement harmonieux de la société dans une perspective de promotion individuelle et collective.*

Article 7 : *Les entreprises de l'Economie Sociale proclament que leur finalité est le service de l'homme.*

¹²² Chaire "Economie sociale et solidaire" de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée, Bref historique.

Ce qui nous intéresse ici, lorsque nous abordons le contexte particulier de l'Economie Sociale et Solidaire, c'est particulièrement la façon dont ce champ va se pencher sur les politiques jeunesse. Arrêtons-nous un temps sur la façon dont ce regard est construit sur la région Bretagne, qui constitue géographiquement, le trait d'union entre nos différents terrains d'investigation.¹²³

L'Economie Sociale et Solidaire est si florissante en Bretagne qu'elle nous donne parfois le sentiment d'être, à elle seule, le remède à tous nos maux, tant économiques que politiques ou idéologiques.

Avec 144 000 emplois, l'ESS représente 14% des effectifs salariés en Bretagne... – région qui se saisit ainsi de la première place régionale – ¹²⁴, et s'affiche comme un acteur incontournable, garant de la cohésion sociale sur les territoires. Cette forte présence en Bretagne conduit à une nécessaire organisation territoriale. C'est en pôles de développement que l'ESS en Bretagne s'est organisée, pour mieux se développer. Le pôle de développement de l'ESS permet la rencontre entre acteurs locaux de l'ESS pour partager des préoccupations communes (financements, gouvernance...) et/ou travailler sur des projets communs.



Répartition des pôles de développement de L'ESS en Bretagne¹²⁵

¹²³ DAVOUST (Laurence), Quand l'économie sociale et solidaire se penche sur les Politiques Enfance Jeunesse. Revue *Hopala ! La Bretagne au Monde*, Mars 2013, n° 42, p.15-19

¹²⁴ Observatoire Régional de l'ESS en Bretagne – Janvier 2013

¹²⁵ <http://www.ess-bretagne.org/en-bretagne/-poles-de-developpement.html>

Les domaines de la petite enfance, de l'enfance et de la jeunesse sont largement investis par ce secteur, à la fois parce qu'ils relèvent bien des questions sociales et sociétales ; également parce qu'ils procèdent des liens intergénérationnels solidaires, des questions éducatives de transmission, des préoccupations politiques de prise en compte des besoins des habitants...

Les lieux d'accueil enfants parents, les crèches parentales et associatives, l'accompagnement à la scolarité, les halte garderies innovantes, le soutien et l'accompagnement des initiatives d'enfants et de jeunes, les réseaux d'échanges de savoirs, les universités populaires de parents, les diverses offres de loisirs ou de vacances... sont autant de déclinaisons qui émanent souvent des structures d'ESS, parce que les projets défendus placent l'Homme au cœur des préoccupations et qu'ils reposent sur des valeurs d'utilité sociale, de coopération, de développement local...

Les acteurs de l'E.S.S. sont plus que des agents économiques...

C'est ce que souligne la charte d'adhésion à la Chambre Régionale de l'économie Sociale de Bretagne. Les acteurs de l'ESS « *sont également des acteurs politiques et sociaux, porteurs d'un projet de transformation de la société (pour répondre aux besoins des Hommes, contribuer au développement local, durable et solidaire..). L'ESS forme donc un mouvement politique et social qui débat, réfléchit, conteste, propose... Elle construit des relations avec d'autres corps intermédiaires (partis, syndicats, ...), les collectivités territoriales, l'Etat et les acteurs économiques et sociaux pour faire des propositions de changement social. (...)* »¹²⁶

Approche passerelle et alternative, l'économie sociale et solidaire, en affirmant fortement des priorités humaines et sociales, ne minimise pas les enjeux et contraintes financières et économiques, mais elle propose une démarche différente, concertée, engagée... dans tous les secteurs qui souhaitent se garder d'obéir à des logiques concurrentielles, ou purement marchandes. Mais si les passerelles génèrent des possibilités de développement, il faut toutefois en vérifier la solidité en termes de maintien de sens...

En outre, le modèle que nous propose l'économie sociale et solidaire peut-il être le recours stratégique et politique de ceux et celles qui craignent de voir s'écrouler leurs projets éducatifs devenus difficiles voire impossibles à défendre, pour cause d'utopie non conjoncturelle ? Ou est-il le pansement de conscience posé pudiquement sur les valeurs humaines pour intégrer plus aisément de la productivité et de la rentabilité dans nos actions sociales ? L'ESS ne fait pas exception dans le panel des faux résistants au changement : elle est, elle aussi, traversée par des tensions internes qui l'oblige à rappeler ses enjeux humanistes de transformation sociale...

¹²⁶ Charte d'adhésion à la Chambre Régionale de l'économie Sociale en Bretagne

L'éducation au prisme du privé lucratif, des politiques publiques et de l'économie sociale et solidaire...

Personne n'est aujourd'hui légitime à porter seul les questions éducatives, à la fois parce que les espaces de vie des enfants et des jeunes sont multiples, mais également parce que l'éducation et l'épanouissement des uns et des autres sont des facettes plurielles de l'individu, qui se construisent en référence à des adultes divers et dans des espaces de sociabilité variés. Si les préoccupations éducatives sont, par définition, humaines et sociales, elles relèvent parallèlement d'enjeux économiques grandissants. L'actuel processus de transformation des rythmes scolaires en est une illustration forte, dans laquelle la confusion entre pertinence et précipitation risque de constituer un effet collatéral des politiques financières incitatives. Et faut-il rappeler qu'en 2012, « près d'une création de crèche sur deux est le fait du secteur privé lucratif »¹²⁷, fait qui, selon le cabinet auteur de l'étude annonçant cette évolution « dynamise le secteur »... Ce secteur éducatif historiquement public représente à lui seul l'illustration manifeste de cette dérive libérale où tout, y compris le droit à la qualité éducative, devient objet marchand donnant lieu à prestation de service...

L'évolution actuelle des rapports entre tissu associatif et pouvoirs publics, laisse, de ce point de vue, planer une sorte d'ambiguïté sur le partage des responsabilités et des initiatives. En 2008, le gouvernement Fillon, initiateur et défenseur de la RGPP¹²⁸, missionne Jean-Louis Langlais pour produire un rapport dont l'objet résume ainsi les enjeux partenariaux auxquels nous faisons ici référence : « *Cette maturité et ce dynamisme [des associations], de même que l'affirmation de nouveaux partenariats avec les collectivités territoriales comme avec les entreprises, ont contribué à modifier sensiblement les rapports entre le monde associatif et la puissance publique. Alors même que le poids socio-économique grandissant du secteur associatif l'inscrit aujourd'hui très directement parmi les enjeux de la révision générale des politiques publiques, il m'apparaît utile d'analyser cette question des rapports entre l'Etat et les associations pour envisager, le cas échéant, une évolution de ceux-ci.* »¹²⁹

Dans le rapport Langlais, remis à Mme la Ministre en juin 2008, l'une des réponses est la suivante : [Les évolutions actuelles] *imposent le passage d'une culture de la subvention à une culture de la commande publique, chaque fois que la prestation attendue en retour peut être définie avec un minimum de précision.* »¹³⁰

¹²⁷ Etude sur « Le marché des crèches en France » - Eurostaf

¹²⁸ Révision Générale des Politiques Publiques, lancée en juillet 2007.

¹²⁹ Lettre de mission de Mme Bachelot, Ministre de la santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative à M. Jean-Louis Langlais, Inspecteur général de l'administration honoraire – Janvier 2008

¹³⁰ Rapport Langlais « Pour un partenariat renouvelé entre l'état et les associations » Juin 2008

Les questions éducatives ne relèvent certes pas de prestations, telles qu'elles sont définies dans les préconisations de Jean-Louis Langlais. Les politiques enfance jeunesse, parce qu'elles ont l'ambition d'accompagner des individus en construction qui, à terme, devront être en capacité d'assumer pleinement leur épanouissement citoyen sur les territoires, ne peuvent ainsi se résumer à une commande publique qui, par la magie de la délégation de service public ou la mise en concurrence de l'appel d'offres, décrirait avec précision ce qu'il convient de penser, de faire, d'aménager...

L'économie sociale et solidaire propose ses propres réponses au service de choix sociaux et sociétaux respectueux des besoins de ceux et celles, enfants et familles, en direction desquels les projets politiques territoriaux sont construits.

L'économie sociale et solidaire propose un partenariat de co-construction et coopération.

De la même manière que l'économie sociale et solidaire veut constituer un obstacle aux dérives capitalistes et libérales, elle se perçoit dans le contexte actuel de repli des finances publiques comme un des remparts le mieux à même de résister à la liquidation de l'esprit de service public.

Les questions éducatives ne peuvent se construire que sur une logique de prise en compte globale du besoin territorial et ne peuvent se soustraire à la reconnaissance des partenaires – des jeunes, des familles... – comme des interlocuteurs porteurs d'initiatives et forts de leurs projets éducatifs. Dans cette direction, l'ESS ne nous propose-t-elle pas une possibilité alternative de travail partenarial « de bonne intelligence » ? C'est bien la rencontre et la concertation entre ces acteurs différents de l'éducation qui permettra l'élaboration d'une politique pertinente en direction des enfants, des jeunes, des familles.

Sans doute nous faut-il, pour réussir ce défi coopératif, sortir du débat séculaire opposant le devoir de non-ingérence, légitimement revendiqué par le tissu associatif, à la demande de transparence de l'utilisation des fonds de soutien, non moins légitimement revendiquée par les collectivités qui subventionnent ce tissu local. Mais la perspective mérite d'être prise pour penser les politiques enfance jeunesse en lien étroit avec les habitants bien sûr, mais également avec les structures d'économie sociale et solidaire qui, de longue date, construisent les principales propositions d'accueil, d'accompagnement, de soutien... en matière éducative.

Les collectivités territoriales ne sont pas épargnées par les restrictions budgétaires actuelles et les questions éducatives, peu palpables et peu visibles, ne sont pas toujours les plus faciles à défendre sur les tables des conseils municipaux en charge des choix et des priorités du territoire.

Le domaine de l'éducation ne peut se voir réduit à son poids économique. Il procède, par définition, du registre humain, relationnel, social... Pourtant, les préoccupations budgétaires sont avérées et légitimes et laissent mal augurer de l'avenir, si personne ne réinvente de nouvelles façon de construire ensemble. « *Aucune collectivité territoriale n'a, à ce jour, de compétence obligatoire [en matière de petite enfance], même si l'échelon local est fortement mobilisé car les modes d'accueil de la petite enfance ont une fonction structurante sur les territoires, en particulier en milieu rural.[...] ...cette absence de compétence fléchée est risquée car, dans un contexte de fortes tensions budgétaires, elle pourrait amener les collectivités locales à se recentrer sur leurs compétences obligatoires, ou bien à tendre vers des dispositifs à moindre coût pour elles (notamment les maisons assistantes maternelles), au détriment (financier ou qualitatif) des enfants et de leurs familles...* »¹³¹ .

Si les collectivités ne s'emparent pas de ces sujets essentiels pour garantir le bien vivre ensemble, elles prennent alors le risque de déléguer – officiellement ou par défaut – le ciment de la cohésion sociale à des structures inscrites dans des courants plus marchands qu'humanistes.

Le défi consiste à traiter l'un et l'autre des champs en permettant à l'économique de se mettre au service de l'humain, et non l'inverse. Peut-être est-ce là la spécificité de l'économie sociale et solidaire...

Par définition, l'ESS mobilise le concept de Solidarité, qui lui-même donne à l'économique un cadre non négociable : celui de la coopération et de la co-construction. « *La transformation sociale peut être produite par l'action coopérative, l'action conflictuelle, ou encore par l'expérimentation et l'innovation. Elle est motivée par la recherche de solutions pour réduire des difficultés, des inégalités, bref inventer un autre monde favorable à l'émancipation des acteurs. Elle porte en elle une vision politique de la société et une volonté de la changer.* »¹³².

Partant de cette volonté d'expérimentation et d'innovation, le monde de l'ESS a créé, en 2010, une association nommée « *Le Labo de l'ESS* », sous la présidence de Claude Alphandéry¹³³. La structure souhaite défendre et démontrer l'idée que les structures d'économie sociale et solidaire sont partout de réels laboratoires d'expérimentation et

131 Contribution de l'ACEPP (Association des collectifs enfants parents professionnels) « *Au tour des parents* » - Décembre 2012 – L'ACEPP est un Mouvement éducatif, citoyen et parental, qui fédère un très grand nombre d'initiatives parentales.

¹³² PENVEN (Alain), Jalons pour une lecture critique de la contribution de l'économie sociale et solidaire, XIII Rencontres du Réseau Inter-Universitaire de l'Economie Sociale et Solidaire, Nancy, 6-8 juin 2012.

¹³³ <http://www.lelabo-ess.org/?Claude-Alphandery> « Considéré comme le porte-flambeau de l'économie sociale et solidaire, à 90 ans, Claude Alphandéry continue d'initier de nombreuses actions pour promouvoir cette économie qui place l'être humain avant le profit. Il est Président du Labo de l'ESS et a animé l'organisation des États généraux de l'Économie sociale et solidaire, marqués par un grand rassemblement au Palais Brongniart les 17,18 et 19 juin 2011. »

d'innovation éducative et se distinguent ainsi par leur aptitude à appliquer ces principes coopératifs, ces outils collaboratifs.

Un véritable choix de société : l'économie sociale et solidaire comme obstacle aux dérives capitalistes et libérales...

Toutefois, la promotion de ce modèle suppose la capacité de le mettre en œuvre sans prendre le risque de voir s'écrouler les structures d'accueil, faute d'un soutien financier à la hauteur des projets. Elle va donc de pair avec la nécessité de défendre un financement public à la hauteur. Ces principes sont les garants d'une éducation partagée et d'un Projet Politique Enfance Jeunesse porteur de sens et de cohérence.

Collectivement, notre société porte la responsabilité éducative de l'accueil des plus jeunes. Le principe si souvent prôné de l'inter-génération en est probablement une forte illustration. Mais se pose pourtant aujourd'hui des questions relatives à la définition même, d'un service public d'éducation. En d'autres termes, le croisement de l'ESS et des politiques enfance jeunesse se situe à l'aune d'un véritable choix de société. L'épanouissement humain et l'égalité des chances relèvent-ils du secteur privé lucratif ou constituent-ils des points de passage obligés de concertation sur les territoires de vie et d'appartenance de tout un chacun.

Peut-on attendre des enfants et des jeunes qu'ils génèrent, pour nos collectivités, des fonds financiers réinvestissables, ou est-on collectivement en mesure de leur proposer une société respectueuse de leurs besoins et soucieuse de l'accompagnement qu'elle leur propose ? Nous sommes là sans doute face à un choix politique fondamental qui oblige ceux et celles qui portent des valeurs humanistes à inventer des modes et des espaces collaboratifs nouveaux, garant d'une éducation partagée par les familles et les responsables associatifs et politiques locaux...

3.3 Jeunesses, espaces associatifs et espaces sociaux

Définir des espaces d'éducation populaire susceptibles de faciliter l'engagement et l'initiative, de favoriser la construction identitaire de chaque jeune et de former des citoyens épanouis, libres et responsables de ses choix, relève d'un travail d'analyse de l'existant : nous venons de nous pencher sur la question des espaces associatifs d'éducation populaire, puis sur les structures se revendiquant du champ de l'Economie Sociale et Solidaire.

Nous avons souhaité également nous interroger sur la souplesse et sur la pertinence des lieux et modes les plus associés – au moins dans les représentations – à la possibilité d'engagement des jeunes. En d'autres termes, nous étudions, dans ce dernier point de notre chapitre, la façon

dont les structures précitées ont su, ou non, adapter leurs modalités de fonctionnement pour permettre aux jeunes de s'y investir pleinement.

La loi 1901 : carcan associatif ou espace de liberté ?

Nous nous sommes interrogés sur la capacité juridique des jeunes à s'associer, de façon à mieux délimiter le champ des possibles en la matière. Appuyons-nous ici sur le Réseau National des Juniors Associations¹³⁴, qui mènent, depuis sa création en 1998 une réflexion sur les modalités d'associations des jeunes.

Dans son histoire, le dispositif a toujours oscillé entre les questions liées au droit des mineurs – avec une volonté de faire évoluer la nature juridique des espaces possibles d'initiatives et d'engagement pour les jeunes mineurs – et celles liées à la capacité des structures à adapter des fonctionnements.

Il nous faut sortir de la question du carcan associatif qui n'existe pas dans la réalité juridique. La loi 1901 est extrêmement libérale et n'impose que très peu de contraintes. Les textes juridiques sont très permissifs¹³⁵. En d'autres termes, nous sommes arrivés à la conclusion d'un statut juridique des mineurs qui n'interfère en rien les capacités ou les volontés de trouver ou de créer des espaces d'engagement.

Pour valider cette posture, nous avons étudié les travaux de Jean-Claude Bardout, magistrat, conseiller à la Cour d'appel de Toulouse, qui estime que « *le Réseau National des Junior Associations n'a pas contourné le droit des mineurs en faisant appel à la notion juridique de droit d'usage, car cette notion d'acte d'usage est une notion juridique explicitement reconnue par le code civil (art. 389-3) et que la jurisprudence a appliqué cette notion à l'adhésion d'un mineur à une association* ». ¹³⁶

Selon lui, il est inutile d'essayer de faire évoluer le droit car notre droit autorise le mineur à adhérer librement à une association, à participer à l'assemblée générale, à être élu administrateur, et cela par application de :

- l'article 15 de la convention internationale des droits de l'enfant
- l'article 1^{er} de la loi du 1^{er} juillet 1901

¹³⁴ Le Réseau National des Juniors Associations (RNJA) a été créé en juillet 1998, à l'initiative de 4 grandes associations: La Ligue de l'enseignement, la confédération des MJC de France, la Fédération des Centres Sociaux Culturels, et l'association Jets d'encre. Au fur et à mesure de son développement, le RNJA compte désormais près de 10000 jeunes dans près de 2000 Juniors Associations dans toute la France.

¹³⁵ Voir à ce sujet la synthèse du colloque « Les mineurs et les projets associatifs » organisé par l'INJEP en décembre 2006 (<http://www.laligue.org/ligue/articles/pdf/3374-1.pdf>)

¹³⁶ Extrait de l'article du blog *Interdit d'association ?* consacré à cette notion juridique d'acte d'usage ou acte de la vie courante.

<http://associationdemineurs.blog.lemonde.fr/2006/11/08/actes-courants-un-mineur-peut-accomplir-seul-les-actes-de-la-vie-courante/>

- l'application des articles 389-3 et 1990 du code civil.¹³⁷

Le statut d'association complémentaire de l'école et les possibles du champ scolaire

La question de la capacité du système scolaire à créer ou à proposer des espaces autonomes de liberté d'initiative ou de construction de projet, ramène à celle du rapport entre éducation formelle et non formelle. Nous nous sommes attardés sur les confrontations possibles entre les espaces et sur l'intérêt – ou le risque – d'imbriquer des approches différentes.

Pour ce faire, nous sommes partis de l'analyse que porte Hélène Mathieu¹³⁸ sur l'expérience des baccalauréats théâtre et cinéma au sein de l'Education Nationale : *« Quand les bacs théâtre puis cinéma et cirque ont été mis en place, c'était l'aboutissement de la revendication des pratiques artistiques au sein du système scolaire. Il y a bien là l'idée d'expression et d'appropriation de l'expression, d'un point de vue individuel et collectif. Ce qui en est ressorti relève de l'idée qu'il y avait certainement là un vecteur de démocratie, d'apprentissage d'une expression libre, non formatée, autonome. A l'intérieur du système, il était donc possible de faire une brèche : on percevait alors aisément que cette même pédagogie du projet pouvait s'expérimenter dans d'autres disciplines. Ce qui est intéressant en théâtre, c'est qu'au démarrage des ateliers, on ne sait pas exactement où l'on va, on ne connaît pas précisément le point d'arrivée. Il y a de fait une part de risque et une part d'expérimentation de différentes hypothèses qu'au fur et à mesure il s'agit d'affiner. On voit bien qu'en physique, en SVT, en maths, ça pourrait être exactement la même chose. Dans cette expérience, il y avait également l'idée de l'expérimentation d'un enseignement à deux : le prof et un autre adulte ayant un engagement différent dans la vie professionnelle. C'était très important cette volonté d'adultes qui témoignent d'autre chose.*

Enfin, dans ce projet, un autre point mérite d'être souligné : on a conçu un livret de compétences dans lequel l'élève inscrivait les avancées qu'il pensait avoir réalisées. Chacun pouvait ainsi s'approprier son propre parcours de formation.

En termes d'analyse, on a donc réussi à créer à l'intérieur du système une petite bulle totalement marginale, qui devait avoir valeur d'exemple. Au terme d'un projet comme celui-là, on a des élèves qui font du théâtre, qui sont en capacité de s'exprimer face aux adultes, de se lever et de parler en leurs noms propres.... Pour moi, c'est beaucoup plus efficace que

¹³⁷ Ces textes sont consultables sur la page :

<http://associationdemineurs.blog.lemonde.fr/ce-que-dit-la-loi/>

Un commentaire article par article de la loi du 1^{er} juillet 1901 en vue de son application aux enfants peut être lu sur la page

<http://associationdemineurs.blog.lemonde.fr/la-loi-du-1er-juillet-1901-appliquee-aux-mineurs/>

¹³⁸ Hélène Matthieu est agrégée de lettres modernes, titulaire d'un DEA de lettres, est inspectrice générale de l'Education nationale. Depuis 2004, en tant qu'inspectrice générale, elle a mené à bien des missions dans le domaine des établissements et de la vie scolaires.

tous les cours d'instruction civique. La valeur de l'artistique et du culturel, pour moi, elle est là : dans la faculté de rébellion, de liberté d'expression et de liberté d'organisation. A l'intérieur de l'Education Nationale, c'est intéressant de voir comment on peut introduire des espaces de liberté, en pensant que petit à petit ils vont se développer. Le problème aujourd'hui, c'est qu'on s'est rendu compte de la facilité de marginalisation de ces espaces... »

Il nous paraît essentiel de multiplier les moments de confrontation et de maintenir toujours une capacité à instaurer un dialogue permanent entre non formel et formel. Si l'on admet aisément que les acteurs éducatifs de chaque champ travaillent sur des savoir-faire différents, sur des compétences différentes, sur des modes de transmission différents, il nous importe de reconnaître toutefois la qualité éducative de l'autre.

Ce parti pris implique le fait que chacun des acteurs – du système scolaire et du tissu associatif de l'éducation populaire complémentaire de l'école – soit en mesure d'identifier et d'exprimer clairement son propre projet.

En outre, cette reconnaissance mutuelle engendre aussi une obligation de qualité éducative équitable et une distinction claire des deux modes éducatifs, afin de ne pas tomber dans le travers que dénonce Jean Claude Richez : « *Diverses études montrent que même dans l'éducation non formelle, on a encore tendance à recalquer l'éducation formelle ou à l'articuler par rapport à des objectifs de l'éducation formelle. On réintroduit ainsi du formel dans le non formel.* »¹³⁹

¹³⁹ Propos recueillis lors des travaux de refondation du Projet Politique du Réseau National des Juniors Associations (RNJA) « Jeunes Mineurs et Associations » 2006 / 2007.

Seconde partie :

**Une société en
mutations rapides et
profondes**

Chapitre 1 : Une crise institutionnelle sans précédents

Le tissu associatif, quels que soient son objet et sa forme, exprime, de façon récurrente, sa crainte forte de voir s'amplifier une crise du bénévolat, nommée et ressentie comme telle par ceux qui, de l'intérieur des groupements, se mobilisent et agissent dans l'espace public.

« *Ce n'est pas à nous de travailler aujourd'hui sur le projet associatif : c'est aux plus jeunes de prendre le relais, mais ils ne sont pas présents au CA...* » (Propos d'un président associatif recueilli en réunion de secteur Ligue de l'enseignement - FOL 29)

« *Les responsables associatifs de la commune ont besoin d'être accompagnés dans leur recherche de jeunes bénévoles. Les gens s'essoufflent, ils veulent faire rentrer des plus jeunes, mais ne savent pas comment s'y prendre...* » (Sollicitation téléphonique d'une collectivité territoriale finistérienne souhaitant mettre en œuvre une formation en direction des bénévoles associatifs de son territoire)

C'est sur cette « *crise de la participation sociale et politique* » que se sont particulièrement penchés Jacques Ion¹⁴⁰ et l'équipe du CRESAL¹⁴¹, sous le titre questionneur de « *La fin des Militants ?* ».

Plus que sur un supposé déclin annoncé et regretté des structures associatives et de leur pouvoir d'action, il se penche, via l'étude d'une douzaine de groupements de la région Rhône Alpes, sur les formes renouvelées du militantisme et sur les corrélations possibles entre ces modalités inédites et les variables humaines et environnementales qu'elles sous-tendent.

En outre, son propos nous fait parcourir un cheminement historique et sociologique qui, partant de l'Ancien Régime – et de la spécificité française de l'engagement dans l'espace public – nous mène jusqu'aux formes actuelles de l'engagement, qu'il qualifie aujourd'hui de « *distancié* », marquant ainsi la rupture de celui-ci avec les sphères privées de ses porteurs.

Le militantisme ne s'éteint pas, mais ses formes connaissent aujourd'hui une évolution fondamentale. Tel est clairement l'angle d'attaque de cet essai. Le modèle ancien, inscrivant le militant comme figure intégrée dans des réseaux à la fois horizontaux et verticaux, et obéissant à une logique d'appareil dictée par l'échelle nationale du mouvement représenté, ne correspond plus guère aujourd'hui, qu'à une frange de la population associative qui défend collectivement une cause. En outre, le changement n'annihile pas un modèle au profit

¹⁴⁰ ION (Jacques), *La fin des militants ?*, Editions de l'Atelier, Paris, 1997.

¹⁴¹ Centre de Recherche et d'Etudes Sociologiques Appliquées de la Loire (CRESAL) devenu par la suite le Mondes et Dynamiques des Sociétés (MoDys), intégré au Centre Max Weber.

d'un autre, mais il se démontre davantage via une déclinaison plurielle des modalités de militantisme.

La démarche prend, dès son départ, trois orientations singulières. Les organisations collectives d'individus sont analysées de la même façon quelle que soit leur nature : partis politiques, syndicats et associations 1901 ne font qu'un, du moment qu'ils agissent dans l'espace public. La démarche est plus attentive aux formes qu'aux finalités : ce sont les modalités d'organisation qui sont appréhendées, les places respectives que les membres occupent dans ces structurations collectives...

Jacques Ion n'étudie pas la raison d'être de la mobilisation, mais bien la façon dont se crée et perdure cette organisation humaine. Enfin, la dimension historique est pleinement prise en compte, partant du principe que le facteur temporel est constitutif des modes de pensée des acteurs militants, ce qui rejoint parfaitement le propos préalablement cité de Geneviève Poujol, sur la nécessaire contextualisation de l'émergence de l'éducation populaire.

La démonstration s'appuie sur le constat suivant : si le paysage associatif français affiche une diversité importante, les différents groupements présents découlent cependant tous d'un modèle identique mixte, alliant pôle communautaire – dans lequel l'existence du groupe prévaut à celle des individus le constituant – et pôle sociétaire – regroupant des individus dont l'existence sociale ne se résume pas à celle du mouvement auquel ils appartiennent –.

Jacques Ion définit le militant comme produit spécifique de ce modèle, tirant, de fait, ses traits caractéristiques du croisement des deux pôles ainsi identifiés, celui de la communauté et celui de la société.

L'essai s'attache ensuite à mettre en évidence les processus qui ont engendré les évolutions actuelles des rapports entre individus et groupes, et entre vie privée et vie militante. Au travers d'exemples nombreux et d'indicateurs divers, on voit alors s'inverser les déclencheurs du militantisme : le réseau vertical, qui donnait sens à la structure associative locale, dépérit, laissant place au groupe de proximité qui s'autolégitime par la spécificité de son terrain d'action.

La description de ce mouvement nous permet de mieux comprendre également le faux paradoxe d'une chute militante d'une part et d'un nombre grandissant d'associations et de membres d'autre part.

Jacques Ion parvient ainsi, au terme de son étude, à la définition d'une nouvelle forme d'engagement. Auparavant qualifié de militant, il se transforme, au fil des évolutions décrites, en engagement distancié. L'auteur insiste toutefois, dans cet ouvrage, sur l'impossibilité, à ce stade des investigations, de tirer de conclusions définitives et exhaustives. Contrairement au doute suscité par l'intitulé de l'essai, il pondère son propos en mettant en évidence la complexité du champ et sa perpétuelle transformation.

Pour permettre aux groupements locaux de s'interroger sur leur propre histoire et sur leurs modalités de fonctionnement, pour nourrir les débats incessants sur la difficile mobilisation des bénévoles, l'étude est riche de pistes de réflexion et d'investigation.

Si l'évolution démontrée est réelle selon le point de vue adopté, il n'en reste pas moins que le monde associatif continue aujourd'hui de s'interroger sur la mobilisation de ses membres. Le « *zapping des bénévoles* », tel que l'engagement pluriel est aujourd'hui souvent nommé – et déploré – par les adhérents eux-mêmes, reste au centre des débats, tant à l'échelle confédérale qu'à l'échelle des fédérations et des associations locales sur lesquelles nous avons adossé nos travaux. Cette forme nouvelle d'engagement ne correspondrait donc pas à la représentation du militant, telle que la souhaiteraient des mouvements qui, aujourd'hui, s'inscrivent encore dans des modèles relevant autant de réseaux verticaux qu'horizontaux.

Les militants qui débattent au sein des structures associatives que nous ciblons dans nos travaux, s'ils déplorent l'engagement distancié, ont véritablement le sentiment de ne pas le représenter.

Lors d'une communication à l'Université de Bretagne Occidentale, à Brest¹⁴², Jacques Ion est revenu sur ce thème de recherche en approfondissant particulièrement les raisons qui, selon lui, permettent d'analyser les mutations du militantisme. Les axes explicatifs qu'il énonce suggèrent, pour nos travaux, des hypothèses intéressantes, notamment en termes de rapport entre la façon de militer et le contexte socioéconomique environnant.

« Militer dans un monde incertain suppose d'une part, une transformation des actions militantes qui deviennent plus pragmatiques, d'autre part, une volonté, au travers de l'action, d'être reconnu » explique Jacques Ion.

Dans l'action pragmatique, telle qu'il la définit, le militant cherche d'abord à maîtriser le présent, plutôt que d'envisager l'avenir. En outre, le propos met en évidence trois caractéristiques constantes de l'action militante pragmatique : l'urgence – l'action doit permettre de faire face à l'insécurité sociale – ; la recherche d'efficacité – qui suppose une nouvelle articulation des moyens et des fins – ; et la radicalité – qui laisse peu de place à l'action graduelle à long terme –.

Lorsque nous l'interrogeons sur la corrélation entre classes d'âge et caractéristiques de l'action militante, Jacques Ion insiste sur le fait que l'action pragmatique dont il parle n'est pas l'apanage des plus jeunes, qui pourtant pourraient se croire plus démunis que d'autres face aux incertitudes contextuelles, mais que cette transformation concerne l'ensemble des publics engagés. En revanche, il met l'accent sur une distinction qui pourrait donner une

¹⁴² ION (Jacques), « Militer autrement », Université de Bretagne Occidentale, Brest, Cours public du 9 mars 2004.

singularité aux plus jeunes : c'est le maintien de la recherche, via l'engagement, d'une certaine convivialité, d'une relation particulière à l'autre et au groupe.

Le sociologue rappelle alors une seconde mutation : celle de la recherche de reconnaissance.

Sur ce thème également, des hypothèses nous sont suggérées pour notre propre recherche. Sous cet angle, Jacques Ion aborde la question, que nous avons évoquée en posant nos définitions préalables, de la proximité de l'objet de militance. Il met en évidence le fait que l'un des déclencheurs du militantisme actuel pourrait être la crainte de se trouver soi-même en situation difficile, nécessitant le combat militant d'autres, la solidarité du groupe. La démarche de militant pourrait de fait se définir comme une lutte visant à trouver sa propre place sociale.

Dans le même ordre d'idées, Jacques Ion évoque un phénomène particulièrement intéressant à étudier, notamment lorsque l'on s'intéresse aux populations jeunes : celui de la transformation des fragilités ressenties en ressources combatives.

Ainsi, les associations regroupant par exemple des personnes atteintes d'une maladie ont, par le biais de leur lutte collective, transformé « *le pâtir en agir* ». De la même façon, les « *Sans* » – papier, domicile... – transforment, via la revendication militante, une disqualification sociale en puissance d'agir. C'est dans le moment même de l'action que les identités vont pouvoir s'affirmer, et la volonté de reconnaissance du militant agissant lui donne là accès au monde social qui lui était hostile.

Ces travaux ouvrent des questionnements incontournables dans le champ qui nous intéresse. La jeunesse, souvent stigmatisée par ceux qui ne lui appartiennent plus, cherche-t-elle, comme nous le démontre Jacques Ion, à transformer le stigmate en plus-value ?

Peut-on imaginer aujourd'hui que les jeunes cherchent, dans leur action bénévole ou militante, d'une part, à court terme, un levier de transformation radicale de l'environnement dans lequel ils évoluent ; d'autre part, une reconnaissance de statut social, et au-delà du statut, d'identité individuelle ?

Ces questions sont partie intégrante de la suite de nos travaux et pour mieux appréhender la façon dont les modalités de participation des jeunes ont été influencées par des contextes socio-économiques radicalement différents de ceux de leurs aînés, nous avons fait le choix de revenir dans cette seconde partie, à ces mutations qui ont produit aujourd'hui, le paysage sociétal que nous connaissons.

1.1 Des concepts fondateurs : communauté et société

Evoquer une évolution du tissu associatif qui définirait le groupe d'appartenance comme prédominant dans un premier temps, puis comme secondaire aux individus dans un temps plus récent, nous ramène nécessairement aux travaux sociologiques catégorisant deux organisations sociales différentes : celle de la communauté et celle de la société.

Lorsque Jacques Ion étudie l'engagement, il se penche, nous l'avons souligné, sur les modalités de ce dernier, sur les rapports qu'entretiennent les individus aux groupements, sur la nature des liens qui se créent au sein même des structures associatives. Au-delà de cette approche, nous souhaitons, dans nos travaux, vérifier si la raison d'être de l'adhésion aux mouvements que nous avons souhaité étudier constitue également un paramètre déterminant de l'engagement, voire du militantisme.

En outre, mobiliser ici les concepts de société et de communauté, et parallèlement les définitions des rapports sociaux qui animent l'un et l'autre des deux types de groupes, doit nous permettre de dresser un schéma explicatif des modalités d'appartenance des individus aux structures associatives actuelles, dans le champ de l'éducation populaire.

L'approche théorique que nous exposons ici nous amènera à vérifier si la façon dont nous avons défini en amont le bénévolat et le militantisme correspond effectivement à une forme d'adhésion au groupe relevant de l'un ou l'autre des concepts analysés.

La typologie que nous évoquons a été initiée par Ferdinand Tönnies¹⁴³, et reprise notamment par Max Weber et Georg Simmel. Elle définit de façon comparative l'un et l'autre des concepts, *Gemeinschaft* et *Gesellschaft*, qui pourraient, pour notre recherche, constituer un modèle explicatif aux modalités d'engagement pluriel dont il a été question en amont. Rappelons que Jacques Ion utilise lui aussi cette typologie pour définir la conception même de militant.

Outre un point sur les approches initiales des concepts, nous nous sommes attachés, dans cette partie du travail, à étudier la façon dont la réflexion sociologique a, depuis celle des pionniers, évolué en la matière et comment, aujourd'hui l'engagement dans ses modalités diverses permet potentiellement une lecture de ces évolutions.

C'est particulièrement sur les notions de réseaux et de cercles d'appartenance que nous allons revenir : Georg Simmel voyait, à son époque, une multiplication progressive et rapide des groupes d'appartenance d'un même individu, et ses observations connaissent, un siècle plus tard, une résurgence intéressante : les questions traitées précédemment des modalités

¹⁴³ TÖNNIES (Ferdinand), *Communauté et Société*, PUF, Paris, 1946.

plurielles d'engagement et du « zapping » des bénévoles sont pour nous fortement liées à celles de la structuration des groupes et des réseaux sociaux. La configuration actuelle des réseaux sociaux virtuels a également, sans aucun doute, renouvelé les structurations et les appartenances.

Les propos de Ferdinand Tönnies différencient les structures communautaires et sociétares de façon radicale : « *Tout ce qui est confiant, intime, vivant exclusivement ensemble est compris comme la vie en communauté. La société est ce qui est public ; elle est le monde ; on se trouve au contraire en communauté avec les siens depuis sa naissance [...] On entre dans la société comme en terre étrangère. On met l'adolescent en garde contre la mauvaise société, mais l'expression " mauvaise communauté " sonne comme une contradiction...* »¹⁴⁴

Dans un article publié sur le site du Monde et visant à mieux comprendre l'originalité de la philosophe Hannah Arendt, nous retrouvons des postures de même nature : « *Dans Condition de l'homme moderne, Hannah Arendt met en place une hiérarchie de concepts – travail, œuvre, action – qui lui permet d'analyser un retournement typique, selon elle, de la modernité. Au sommet se situe l'action. Avant tout politique, l'action permet la création d'un monde commun, un domaine public où l'homme dépasse le confinement biologique de la famille et l'isolement du soi. L'existence de ce monde commun est la condition de notre relation au réel.* ».¹⁴⁵

Pour Hannah Arendt, il y a une opposition structurelle entre public et privé. Nous sommes là face à deux concepts qui s'opposent selon elle, par définition. Néanmoins, nous pouvons remarquer que cette opposition s'est modifiée historiquement, entraînant une mutation inédite des différentes modalités d'existence que sont le travail, l'œuvre et l'action. Il suffit d'ailleurs de noter la différence linguistique de la « *condition de l'homme* » via le prisme antique ou contemporain pour comprendre que la condition humaine change historiquement. En effet, si cette expression pouvait se traduire en « *zoon politicon* » en Grèce antique, elle prend désormais la forme de « *animal socialis* » à l'époque moderne.

Il importe de distinguer quelques points fondamentaux afin de saisir le vecteur majeur de différence qui trace une frontière entre ces deux époques. Dans l'antiquité, tout ce qui est de l'ordre de la production des richesses relève de la sphère privée. C'est pourquoi dans l'économie familiale, il y a le maître et le domestique. Ainsi, dans le privé, on demeure dans la sphère de la nécessité. Si je dois apparaître quelque part, c'est donc dans la « *polis* », la cité, car y règne la distinction et l'égalité.

Finalement, nous pourrions presque dire que chaque vie humaine se disjoint en deux catégories : celle de citoyen, qui apparaît dans la sphère publique, et celle d'humain, qui

¹⁴⁴ *Ibid* p. 4.

¹⁴⁵ WEILL (Nicolas), « Hannah Arendt, philosophe d'action », 2012.

http://www.lemonde.fr/livres/article/2012/06/28/hannah-arendt-philosophe-d-action_1725577_3260.html.

subvient à ses besoins dans la sphère privée. Puis, au fil des époques, nous assistons à un élargissement progressif de la sphère privée à la sphère publique. Désormais, tout est nivelé par le même dénominateur commun, celui de pourvoir aux nécessités. Néanmoins, cette mutation ne s'est bien évidemment pas produite du jour au lendemain. L'époque médiévale constitue la période de transition entre l'hégémonie antique du public et la domination moderne du privé.

Au Moyen-âge, le sacré et le profane étaient opposés et cette opposition fait du temps médiéval une sorte de paradoxe entre deux mondes. Pour comprendre cette position antinomique, nous pouvons prendre l'exemple des bonnes œuvres. Ces œuvres singulières qui vont déterminer l'accession, ou non, au paradis, demeurent à la charnière du public et du privé. Nous retrouvons bien ici les traces historiques de nos propres regards sur le bénévolat... Pour concrétiser son « *engagement* », chaque porteur se doit d'être hors du monde tout en étant dans le monde. En effet, si un certain surplomb semble nécessaire, il faut néanmoins éviter tout acte qui pourrait exhiber l'être démesurément. Ainsi, ce « *quelque chose de bien* » qui représente la bonne œuvre en vigueur doit bien apparaître mais toujours sans être exhibé. Désormais, dans l'œuvre de Hannah Arendt, cette période transitoire est définitivement révolue et a levé le voile sur une aire entièrement gouvernée par le privé.

Ainsi s'opposent dans notre démonstration, le politique et le social. Le social se caractérise par la norme de conduite et le politique par la distinction en tant que sujet. Or, dans une époque moderne où la sphère du privé s'est étendue à tout le domaine public, les hommes finissent par se ressembler là où ils devraient se distinguer.

Dans l'antiquité, les individus étaient tous différenciés. Désormais, les hommes sont normés par des conduites qui les font être inévitablement similaires. Les anciennes valeurs de la vie privée, prônées durant l'Antiquité, telles que l'utilité et l'économie, régissent désormais la vie publique. Telle est la genèse d'une société s'imposant une véritable extension du domaine privé et où tout est désormais nivelé par le même dénominateur commun : l'utilité.

Ferdinand Tönnies évoque la communauté comme une association qui pourrait être considérée comme « *une affirmation immédiate et réciproque* ». C'est bien dans l'évidence et la certitude de la relation que s'inscrit cette définition. *A contrario*, c'est le jugement objectif – réfléchi et analysé – qui dicte le groupe sociétaire. « *Ici, chacun est pour soi et dans un état de tension vis à vis de tous les autres.* »¹⁴⁶

Cette distinction fondamentale de la nature des groupes sociaux ainsi constitués nous intéresse d'autant plus qu'elle semble particulièrement en interaction avec un certain nombre de caractéristiques psychosociales de la catégorie générationnelle que nous étudions. Les modèles de la communauté et de la société se différencient clairement par un jeu et un degré de distanciation de l'individu par rapport au groupe.

¹⁴⁶ *Ibid* p. 39.

Or, dans nos définitions préalables, nous insistions sur l'enjeu de la classe d'âge ciblée en termes de choix, d'insertion, d'appartenance à un groupe social d'adultes, à un groupe professionnel reconnu... Il nous paraît important de rechercher, dans nos travaux, les liens possibles entre des modalités d'appartenance au groupe – degrés de distance – et des volontés fortes, conscientes ou non, de reconnaissance sociale.

A ce propos, les travaux de Pierre Mayol sur la jeunesse¹⁴⁷, et notamment l'approche qu'il expose sur les réseaux culturels de jeunes sont particulièrement intéressants, puisqu'ils renvoient à cette différence fondamentale du communautaire et du sociétaire, le réseau étant selon lui une forme réinventée de relations sociales à la fois très complémentaires mais parallèlement quasi-fusionnelles : « *J'entends par réseau une structure sociale intermédiaire à mi-chemin entre l'individu et le monde institutionnel – monde dont les associations sont la représentation la plus fréquente – [...]. L'idée principale du réseau est le maillage, l'entrelacs de fils différemment orientés et cependant réunis dans un ensemble cohérent. [...]. Le réseau permet certes de croiser des gens, de les "rencontrer", mais il permet aussi de connaître au même instant ce que d'autres font "en parallèle"*¹⁴⁸.

Et l'auteur poursuit son exposé en des termes qui nous ramènent fortement vers des relations de type communautaire : « *A chaque choc émotif, à chaque circulation d'information, la totalité du réseau entre en vibration et ainsi informe chacun de ses membres...* »

Dans ce propos également, les liens sont forts avec les notions de réseaux évoquées par Georg Simmel, associées, chez cet auteur, à celle de réciprocité.

Au-delà de cette première distinction de types de groupes sociaux, nous importe celle des relations sociales qui s'y jouent : les notions de types de solidarité, mécanique et organique, définies par Emile Durkheim¹⁴⁹, constituent ici une référence incontournable, et les types de sociétés qui s'y rattachent, traditionnelles ou modernes, nous permettent d'évoquer l'évolution de la structuration des groupes sociaux dans un cadre temporel donné.

Emile Durkheim marque un parallèle important entre la nature des liens sociaux régissant le groupe et le degré de ressemblance des membres du groupe, une « *solidarité mécanique* » unissant des êtres suffisamment semblables pour partager des préoccupations foncièrement communes, tandis qu'une « *solidarité organique* » lie davantage ceux qui n'ont en commun que leur présence parfois ponctuelle et toujours complémentaire au sein du groupe.

¹⁴⁷ MAYOL (Pierre), *Les enfants de la Liberté*, L'Harmattan, Paris, 1997.

¹⁴⁸ *Ibid* p. 221.

¹⁴⁹ DURKHEIM (Emile), *De la division du travail social*, PUF, Paris, 3^{ème} édition en 1994 (Première publication 1896).

Cette différenciation des structures sociales, qu'Emile Durkheim attribue notamment à la division sociale et à la diversification du travail, reste peut-être de mise dans le champ qui nous intéresse. Il semble en effet que le modèle associatif actuel puisse être parfois analysé comme un système de type communautaire, regroupant des membres mécaniquement liés et pour lesquels l'association constitue un tremplin potentiel de dépassement de soi, alors qu'elle reste pour d'autres un système sociétaire quasi-utilitaire, au sein duquel les membres profitent d'une complémentarité fonctionnelle qui leur permet une action qui reste somme toute individuelle.

Si nous constatons, avec Jacques Ion et son équipe de recherche, la montée en puissance quantitative du second modèle – celui de la solidarité organique –, nous cherchons, dans nos travaux, à vérifier si la raison d'être de l'association et les motivations intrinsèques des jeunes qui s'y engagent, ne sont pas des variables déterminantes pour la nature même des liens sociaux ainsi créés, qui, sous la forme de micro-entités ou, *a contrario*, de réseaux largement développés, répondent à de nouveaux besoins psychologiques et sociaux.

Pour Ferdinand Tönnies, communauté et société résultent elles-mêmes de deux formes de volonté humaine : la volonté essentielle (au sens de naturelle), qui, nous dit Francis Farrugia, « exprime la nature même dans sa spontanéité associative »¹⁵⁰ et la volonté réfléchie, rationnelle, qui « se caractérise par la mise en œuvre de l'entendement et entraîne des décisions raisonnées ». ¹⁵¹

« L'opposition entre les deux types de volonté peut apparaître a priori passablement schématique ; pourtant, la conception de Tönnies n'est pas sans parenté avec certaines manières contemporaines d'envisager l'activité sociale... »¹⁵²

C'est cette possible projection qui nous semble ici intéressante : de la « volonté essentielle » de Ferdinand Tönnies relèveraient des actions au sein desquelles fins et moyens sont peu dissociés. Inversement, la « volonté arbitraire » engendrerait des actes finalisés, mettant en œuvre des moyens préalablement réfléchis, adaptés mais fortement dissociés de la fin visée.

¹⁵⁰ FARRUGIA (Francis), « Ferdinand Tönnies, Communauté et Société », in *Psychologie Sociale : repères historiques et principaux concepts*, sous la direction de DORAÏ (Mohamed), In Press, Paris, 2002. p.149-164.

¹⁵¹ Peut-être pourrait-on éclairer cette disjonction de Ferdinand Tönnies en la rapprochant de la distinction kantienne de deux sortes de liberté : la liberté transcendante et la liberté pratique.

- La liberté transcendante : c'est une spontanéité absolue, une idée pure dont l'objet ne peut pas être donné dans l'expérience. On postule qu'il y aurait une liberté transcendante comme idée pure.

- La liberté pratique qui est une simple indépendance de la volonté, on peut la démontrer par l'expérience.

La liberté transcendante n'est que logiquement possible en tant qu'idée. Il s'agit là que quelque chose que l'on ne peut pas démontrer par expérience comme pour montrer l'existence de la liberté pratique. La liberté transcendante peut simplement être admise. Cette idée de liberté transcendante est théoriquement indéterminée mais va trouver une application dans la volonté humaine. Ce concept de liberté là envisagé comme une idée transcendante. Il s'agit là d'une idée qui échappe à l'expérience mais qui exprime la destination propre de l'homme.

¹⁵² VAN METER (Karl), *La sociologie*, Larousse, Paris, 1992, p.195.

Cette analyse, et sa mise en lien avec les questions que nous avons soulevées précédemment concernant les travaux actuels sur les formes renouvelées d'investissement militant, nous amènent à reposer la question du sens de l'engagement – Pourquoi s'associe-t-on ? –, au-delà de celle étudiée des modalités.

En outre, il nous paraît opportun de s'intéresser au « *pourquoi* » plus qu'au « *comment* » on s'engage, posant ainsi l'hypothèse que la raison profonde de l'appartenance au groupe – la finalité – pourrait dépasser les formes de participation – les moyens –, notamment lorsque les relations sociales instaurées dans ledit groupe sont porteuses de reconnaissance, de protection, ou de devenir pour l'individu membre.

Ce « *pourquoi* », qui surplombe le « *comment* », n'est autre que le signe d'une analyse qui transcende les pures modalités pour privilégier le fond aux dépens de la forme...

Autrement dit, nous nous interrogeons ici sur la persévérance du mode communautaire dans des groupements qui permettraient à l'individu d'être socialement reconnu, valorisé, protégé, promu... via le regard du groupe.

A l'inverse, le glissement de la vie associative vers le pôle sociétaire serait effectif pour des groupements au sein desquels l'intérêt serait plutôt d'ordre individuel, le groupe ne représentant pas alors la condition *sine qua non* de reconnaissance.

Regroupant les quatre pionniers que nous avons souhaité évoquer ici – Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Emile Durkheim, Max Weber –, Charles Pigeassou et Jérôme Pruneau résument : « *Ces sociologues recherchent les facteurs d'ordre et de cohésion des relations qui s'établissent entre les hommes : l'équilibre social constituant l'hypothèse de base partagée. Cet équilibre dépend de deux ordres de variables. En premier lieu, la cohésion des rapports établis entre les membres d'un groupement humain définit la nature du lien social. En second lieu, la cohérence et la stabilité des représentations collectives circonscrivent les caractéristiques du lien moral. Sur cette base commune, des analyses singulières permettent d'appréhender la construction de la structure sociale : les interactions individuelles dans le groupe (Simmel Georg), la relation de l'agent social à l'autorité (Weber Max), le rôle de la conscience collective dans la constitution du lien social (Durkheim Emile).* »¹⁵³

Reprenant cette idée d'une hypothèse de base partagée – celle de l'équilibre social –, et de l'existence de deux types de variables influentes : celle de la cohésion sociale et celle de la représentation collective, nous pouvons aisément imaginer que les paramètres constitutifs du groupe et du lien social qui s'y noue, s'inscrivent dans un espace-temps renouvelé et remodelé au fil des années.

¹⁵³ PIGEASSOU (Charles), PRUNEAU (Jérôme), « Regards sociologiques sur la dynamique du lien social dans les sociétés de joutes languedociennes », *Corps et Culture*, n°3, « Sport et Lien social » 1998, p.2.

Nous sommes ici très proches des contours de la modernité esquissés par Georges Balandier dans « *Le détour* »¹⁵⁴. Pour saisir les singularités de ce mouvement, encore faut-il préalablement remarquer qu'il s'agit là d'un état transitoire, et non d'un état naturel prenant effet sur des valeurs déjà établies.

Pour Georges Balandier, cet état atypique n'est autre qu'une exigence qu'il qualifie de polymorphe et de polysémique. Ce mouvement permanent vers un après, réside dans un acte de création, dans une sensibilité particulière façonnée par une recherche constamment poursuivie qui s'imposera comme un facteur de mobilité spatio-temporelle.

Mais au-delà de cette temporalité singulière, la modernité manifeste, via l'expression d'un inédit permanent, les ruptures sous-jacentes aux continuités. Et tel est le principe fondamental de ce mouvement demeurant sous l'égide de la transition.

Sous la trame continue, principale, se distingue une multitude de possibilités de ruptures permanentes. Or, la mobilité qui caractérise la modernité laisse la possibilité à ces ruptures de s'exprimer. Ces généralités théoriques permettent de comprendre en quoi l'on ne peut circonscrire la modernité à la fin du siècle dernier.

Certes, elle devient véritablement multiforme à ce moment-là. Néanmoins, elle a toujours été présente dans l'histoire humaine. Elle a surgi dans différents temps et lieux engendrant une multiplicité d'œuvres distinctes qui sont autant de liens d'une modernité à l'autre. En constatant que la modernité a déjà été présente dans différentes cultures, certains intellectuels vont dresser une vision organique de l'histoire humaine au sein de laquelle ils vont théoriser ce que Gilles Deleuze et Félix Guattari nommeront la métaphore de « *rhizome* »¹⁵⁵.

Pour expliquer cette digression, Georges Balandier fait référence à une notion qui a l'avantage d'éclaircir les mécanismes sous-tendant une modernité qui « *se forme et se dit, à partir de ce qui effectue en profondeur, en mouvement de fond, le travail d'une culture et d'une société, elle le révèle.* »¹⁵⁶

Ainsi s'exprime la modernité, à travers les contradictions d'une époque, les tensions et les éclatements qu'elle va générer. Mais il faut certainement être prudent : la réduction de ces éclatements à un quelconque mouvement superficiel bornerait la modernité au modernisme, qui va davantage se modeler sur les mouvements de surface. Si le modernisme peut être vu comme une fonction d'apparence, la modernité, quant à elle, doit être comprise comme une véritable fonction de mouvement qui va faire de son propre devenir une exploration continuellement condamnée à se déplacer. Mais finalement, ne se heurte-t-on pas ici à une

¹⁵⁴ BALANDIER (Georges) *Le détour. Pouvoir et modernité*. Fayard, Paris, 1985.

¹⁵⁵ Cette notion est notamment définie par Jean Houssaye, dans son ouvrage « Education et Philosophie », publié aux éditions ESF en 1999 : « *La métaphore du rhizome indique une prolifération de parcours où il n'est possible de discerner ni commencement, ni fin, ni même de croisements particulièrement nodaux* ».

¹⁵⁶ *Op. cit.*

condamnation à toujours se mouvoir vers l'après ? Cette sanction ferait alors de la modernité un véritable être de fuite. Tel est tout le paradoxe de cet « *état transitoire* » : nous ne sommes jamais vraiment modernes.

Ce paradoxe atypique a inspiré l'auteur Bruno Latour dans son ouvrage « *Nous n'avons jamais été modernes* »¹⁵⁷, dans lequel il reprend cette même idée. Y prime toujours la conception d'une modernité qui n'a pas d'achèvement, telle une sorte de fuite sans fin. Mais finalement, ces différentes analyses anthropologiques lèvent le jour sur l'apogée du paradoxe : le concept même de modernité échappe à toute entreprise d'élaboration conceptuelle. Les simples mots qui sont les nôtres actuellement ne peuvent se soustraire à ce paradoxe d'un « *être fuyant* », qui est sans être, et s'échappent ainsi à la seconde même où ils se dessinent.

Dans le glissement du communautaire vers le sociétaire, accompagnant la naissance de la modernité et du passage des sociétés traditionnelles aux sociétés modernes, l'individu rationnel et autonome prend une place centrale. La post-modernité met en évidence l'éclatement des structures sociales et institutionnelles emblématiques de cette époque, et au-delà l'hétérogénéisation politique et idéologique.

C'est bien ici d'une nouvelle forme de socialité qu'il s'agit, et c'est particulièrement sur l'émergence de nouveaux types de cohésion que nous allons à présent nous pencher, tant elle nous paraît liée aux représentations que peuvent avoir les populations jeunes, du groupe en tant qu'espace d'engagement.

Dans un article consacré à l'apparition de nouvelles cohésions sociales, Pierre Bouvier nourrit la même réflexion. Partant de conceptions politiques verticales, laissant peu de place aux réseaux locaux de proximité, l'auteur met en évidence ce qu'il nomme « *la résistance des ensembles populationnels* »¹⁵⁸ : « *La politis doit se frayer d'autres chemins. Il va revenir aux sociabilités du proche de lutter contre l'érosion des échanges interpersonnels. De fait, en filigrane, du sens se perpétue ou s'invente. Des individus produisent de la signification, à quelques-uns et ensemble. Ils s'expriment sans le filet protecteur des perspectives antérieures. Ceci ne va pas sans difficulté ni tergiversation. Il n'est pas aisé de faire abstraction du confort que procuraient la faconde des discoureurs politiques et les rodomontades des spécialistes.* »

Les auteurs précités insistent sur le fait qu'il n'existe plus aujourd'hui, dans les représentations collectives, de certitudes universelles, de théories transversales applicables à tous. En outre, si c'est à sa propre vie que l'individu doit redonner sens, pour appréhender celui plus global du monde dans lequel il vit, il ne peut le faire qu'en lien étroit à l'autre.

¹⁵⁷ LATOUR (Bruno), *Nous n'avons jamais été modernes*, La Découverte, Paris, 2006 (éd. originale, 1991).

¹⁵⁸ BOUVIER (Pierre), « Vers de nouvelles cohésions », *Socio-anthropologie*, n°2, « Communauté et/ou ensemble populationnel », 1997, p. 2.

« Retrouver du lien social implique donc d'édifier ou de retrouver des pratiques et des valeurs aptes à redonner, dans l'entre-soi, de la signification au monde. »¹⁵⁹

S'il apparaît clairement que Pierre Bouvier évoque cette structuration groupale de proximité comme palliatif à une société dans laquelle l'individu s'est perdu, faute de liens sociaux porteurs de sens pour lui, il n'en reste pas moins que ce substitut s'apparente fortement au modèle communautaire décrit par Ferdinand Tönnies et par Max Weber.

Pierre Bouvier donne le nom de « *construit* » à cette nouvelle forme sociale, qu'il considère comme une alternative à la dichotomie Communauté / Société, faisant à la fois appel à la fusion et à l'entre-soi d'un ensemble d'individus, mais en parallèle, à l'intérêt, voire à la survie de chacun dans ce partage. Revient ici la notion de réciprocité chère à Georg Simmel, pour qui la société elle-même pouvait se définir comme réseau d'actions réciproques, engendrant de fait une dynamique continue de changement. « *Dans la mesure où un être est social, à chacune de ses obligations correspond un droit associé à autrui. Il serait peut-être même conceptuellement plus profond de penser qu'à l'origine, seuls les droits existaient ; que chaque individu a des exigences (...) qui par la suite deviennent l'obligation des autres. Mais puisque chaque personne ayant des obligations possède également (...) des droits, il se forme ainsi un réseau de droits et d'obligations.* »¹⁶⁰

Dans un compte-rendu critique portant sur un essai de Franco Ferrarotti consacré au rapport que les jeunes entretiennent avec la musique, Orazio Maria Valastro nous donne des éléments qui illustrent encore cette évolution : « *La réflexion sur le rapport des jeunes avec la musique, envisagé comme une orientation collective à la recherche d'un abri, d'un lieu sûr, une protection à l'égard d'un monde qui leur est étranger, découle de l'hypothèse que les jeunes n'écoutent pas la musique mais ils l'habitent.* »¹⁶¹ Au même titre que Pierre Bouvier évoquait « *le construit* » comme palliatif, la musique est vue ici comme espace de « *compensation sociale* », offrant à ceux et celles qui la partagent une protection, un lieu sécurisé. Le propos d'Orazio Maria Valastro s'appuie, comme celui des précédents auteurs cités, sur l'analyse de l'évolution de la modernité, et sur la représentation qui s'y rattache, du monde et de l'individu.

« *La musique peut s'envisager (...) comme un lieu susceptible de préparer au franchissement de la société rationnelle et technicienne, une solution pour se protéger dans ce passage à l'intérieur d'une société où le processus de modernisation se diversifie avec l'éclatement de la rationalité instrumentale.* »¹⁶²

¹⁵⁹ *Ibid.* p. 3.

¹⁶⁰ SIMMEL (Georg), *Les pauvres*, PUF, Paris, 1998. (Première publication en 1907)

¹⁶¹ VALASTRO (Orazio Maria), « Homo sentiens : les jeunes et la musique. La renaissance de la communauté dans l'esprit de la nouvelle musique », *Compte rendu critique de l'essai de Franco FERRAROTTI, Esprit critique*, vol 02, n°11, Novembre 2000. <http://critique.ovh.org>.

¹⁶² *Ibid.* p. 1.

Nous avons bien ici le sentiment d'un paradoxe, le dépassement de la modernité – la post-modernité – engendrant une aspiration à une représentation du monde plus subjective, moins rationnelle, plus solidaire, moins individuelle... plus communautaire, moins sociétaire. L'agrégation des données auxquelles nous faisons référence ici met en exergue un axe de réflexion central : celui de la place de l'individu dans le groupe, et celui de la conception même du sujet en tant qu'acteur social.

Dans notre propre travail, cette question peut se décliner en plusieurs axes de réflexion :

- *L'engagement dans un groupe donne-t-il une place singulière à l'individu ?*
- *La reconnaissance en tant qu'acteur social peut-elle être accrue lorsque l'individu fait acte d'engagement dans un groupe ?*
- *L'appartenance au groupe protège-t-elle d'un isolement social insatisfaisant pour l'individu ?*
- *L'appartenance à un groupe et les engagements collectifs pris par ce groupe génèrent-ils une construction accrue et harmonieuse de soi ?*

...Autant d'interrogations qui se rapprochent de notre préoccupation centrale, et qu'il est intéressant d'étudier au travers de thématiques transversales, traitées spécifiquement dans le domaine de la jeunesse : la musique comme nous venons de l'évoquer, le multimédia via le réseau virtuel qu'il est susceptible de créer, la mode, dans toutes ses déclinaisons, de par la communauté symbolique qu'elle peut constituer...

Ce qui nous intéresse particulièrement dans les analyses précitées, c'est de savoir si l'engagement associatif constitue, pour les jeunes, un possible espace au sein duquel pourraient naître les nouvelles cohésions sociales dont Pierre Bouvier nous parle. L'action bénévole ou militante des jeunes produit-elle, pour ses porteurs, du sens collectif qui, pour perdurer, restructure le groupe de façon communautaire ?

Il s'avère, à ce stade de nos investigations, que, pour répondre aux contingences de la post-modernité, telles que certains auteurs l'ont décrite, et si tant est qu'on puisse se saisir réellement de ce concept, et pour faire face à un avenir difficilement identifiable d'emblée, le choix d'une appartenance à un groupe restreint, fortement lié affectivement, paraît adapté, et envisageable celui de la multiplication de ce groupe autant de fois qu'il est possible d'épouser des identités thématiques diverses : sportive, culturelle, scolaire, familiale...

1.2 Une défiance réciproque entre jeunes et institutions

Observons l'évolution des mots pour regarder les mutations de société : le terme jeunisme, construit de la même façon que le terme racisme par exemple, désignait initialement ceux qui étaient discriminants vis à vis des jeunes.

Aujourd'hui, ce vocable évoque ceux qui les flattent. Derrière ce renversement, apparaît bien la marque de cette société qui a du mal à penser son rapport aux nouvelles générations, son rapport à un monde en profonde transformation. De ce point de vue-là, souligne Jean Claude Richez, notre société paraît bloquée dans une sorte de gérontocratie de fait. Pour lui « *dans la mesure où une politique jeunesse relève du politique, de l'intervention de l'Etat, de la collectivité en général [...] on peut considérer qu'en France, il n'y a pas eu de véritable politique de jeunesse avant la mise en place de la V^{ème} République. Auparavant, on considérait en général qu'elle relevait de la sphère privée, de la famille ou alors d'une politique scolaire ou militaire (la conscription).* »¹⁶³

Pour notre présente réflexion, il importe que nous puissions analyser la façon dont les défiances se sont construites, les raisons de cet état de fait aujourd'hui installé, et surtout les possibles modalités de dépassement.¹⁶⁴

Une difficulté de reconnaître

Pour l'essentiel, il est vraisemblable que le constat de défiance résulte d'une non satisfaction des attentes très fortes des jeunes vis-à-vis des adultes et des institutions. Ce n'est pas à proprement parler une défiance contre les institutions, mais davantage une défiance de déception. Cette distance entre jeunes et institutions est tout à fait problématique dans une démocratie. Pourtant force est de constater que la contestation s'exprime peu, qu'elle n'est pas active dans ce domaine.

Pour analyser cet état de fait, nous avons tenté de mieux comprendre pourquoi les protagonistes avaient tant de mal à se reconnaître.

Sylvie Tumoine¹⁶⁵, en décembre 2004, disait de la reconnaissance mutuelle : « *Les jeunes souffrent d'une image dégradée, de préjugés et d'une méfiance quotidienne de la société à leur égard. Les feux de l'actualité se concentrent le plus souvent sur les problèmes des jeunes*

¹⁶³ RICHEZ (Jean-Claude) « Les présupposés d'une politique de jeunesse », Revue *Territoires*, 2007.

¹⁶⁴ Nous pouvons regarder avec intérêt, dans ce champ, les travaux de Louis Chauvel.

CHAUVEL (Louis), « les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social » : <http://louis.chauvel.free.fr/ofceralentissementgenerationnel5.pdf>

¹⁶⁵ Sylvie TUMOINE, Ministère Jeunesse et Sports, http://www.jeunessesports.gouv.fr/IMG/pdf/NDI_guidesoutien.pdf, p. 7.

et sur les jeunes à problèmes, plutôt que sur les ressources dont ils sont porteurs pour la société d'aujourd'hui et de demain. Pourtant, ils sont des milliers chaque année à pouvoir témoigner de leur capacité d'initiative, de leur sens des responsabilités, de leur créativité et de leur esprit de solidarité. »

Les jeunes, dans toute leur diversité, revendiquent une reconnaissance sociale qui aujourd'hui leur fait défaut. Ils demandent simplement à être écoutés, pris au sérieux, acceptés dans leur diversité afin de « *prendre la place qu'ils ont choisie d'occuper dans la société. La confiance s'instaure dans l'action, dans l'engagement réciproque, dans la prise de risque partagée. La démarche de projet constitue à cet égard un support privilégié de dialogue entre les jeunes, les adultes et les institutions. Elle conduit progressivement à prendre en compte le point de vue de l'autre, à développer une écoute positive et exigeante marquée de respect mutuel.*

La société a besoin du dynamisme de la jeunesse pour se développer. De leur côté, les jeunes ont besoin pour mûrir de se confronter au réel, de s'approprier les règles du jeu social. A nous adultes, de les aider à comprendre ces règles et surtout à faire en sorte que cette étape indispensable ne soit pas vécue comme un obstacle infranchissable. »¹⁶⁶

Entre l'écoute et la prise en compte

Certes, la reconnaissance est essentielle, mais elle implique une imbrication de postures dont nous avons besoin de prendre conscience pour mieux savoir les faire émerger. Le premier niveau de reconnaissance nécessaire, c'est incontestablement l'écoute, y compris l'écoute d'un propos qui ne correspond que très partiellement aux propos attendus ou aspirés. Ecouter, en ce sens, c'est donner le temps de l'expression, c'est accepter une structuration et une logique différente... Le second niveau, c'est la prise en compte réelle de cette différence, qu'elle soit de forme ou de point de vue. Sans présupposer que le point de vue des jeunes puisse être toujours différent de celui de l'institution ou de l'adulte, il importe toutefois de garantir que si la divergence existe, elle puisse avoir le droit de s'exprimer.

Viennent ensuite les trois autres niveaux, qui relèvent de la reconnaissance de la mise en œuvre : en ce sens reconnaître, c'est, premièrement, créer l'espace de liberté nécessaire à la mise en place des projets, des idées, des envies... ; deuxièmement, reconnaître les porteurs des projets comme des acteurs légitimes ; troisièmement, être en capacité de proposer les conditions de la valorisation, de la mise en lumière des projets ou des initiatives, dans l'environnement social des jeunes.

¹⁶⁶ *Ibid.* p. 7.

De notre point de vue, la reconnaissance constitue un principe absolument fondamental. C'est de l'accueil d'une génération dont il est question : reconnaître les jeunes, c'est faire une place à une génération nouvelle et affirmer la confiance que nous lui portons.

Jean-Claude Richez associe la reconnaissance à deux autres concepts : la valorisation, sans laquelle il estime qu'il ne peut y avoir reconnaissance réelle, et la qualification, qui atteste de la capacité de celui qui reconnaît à accompagner techniquement les modalités de mise en œuvre.

La question de la reconnaissance est une question d'actualité. Elle ne se posait pas sous cette forme et avec cette prégnance jadis. Elle apparaît parce qu'émergent aussi les questions d'identité et de légitimité aujourd'hui. « *On ne sait plus qui on est* ». L'identité sociale ne va pas de soi, et nous faisons alors appel à la reconnaissance.

Entre le contrôle et la confiance

Reconnaître, dans notre acception du terme, relève bien de la capacité de l'adulte ou de l'institution à faire confiance. Ainsi, la reconnaissance du droit d'agir et de créer ne peut se fonder sur un laisser faire suivi d'un contrôle en bonne et due forme.

Les jeunes, s'ils ont besoin de se construire sur ce qu'ils sont, ont aussi besoin de voir que les adultes placent une réelle confiance en eux, de voir que la collectivité est susceptible de les écouter pour ce qu'ils ont à dire, de voir que leur droit d'expression est identique à celui des autres.

Confiance et reconnaissance se conjuguent également avec un souci de respecter l'autre comme un interlocuteur en capacité de comprendre les obstacles et les impossibilités, quand ceux-ci sont réels et explicites.

Un double jeu de représentations

Dans la relation des jeunes aux institutions, plus que de la défiance, c'est peut-être de cette demande de confiance dont il est question. Le regard que portent les jeunes sur la façon dont les adultes leur proposent d'agir peut être ressenti comme un manque de confiance : ils parviennent parfois à exprimer leur sentiment « *d'action sous tutelle* » ou de liberté restreinte à des cadres qui ne sont que rarement co-construits ou négociés.

La demande des jeunes, de notre point de vue, n'est pas de cette nature. Ce qu'ils attendent, c'est bien d'être reconnus comme réels interlocuteurs de la part des institutions, scolaires, associatives, politiques...

Pour ce faire, les contours des représentations actuelles doivent bouger de façon sensible, et ce du côté des institutions comme du côté des jeunes.

La perception des institutions par les jeunes

Nous l'avons souligné, les représentations que les jeunes ont des institutions ne permettent pas, en l'état, de nouer un dialogue ouvert.

Ceci étant, il importe de bien considérer le concept de représentation comme le résultat d'un processus interactif, qui peut agir tantôt comme facilitateur tantôt comme obstacle à la rencontre, au dialogue ou à la participation sociale. Pour cette raison, il nous est paru important de faire un détour par le concept de représentation sociale, pour mieux analyser les façons dont les uns et les autres s'en emparent.

Par représentation sociale, Denise Jodelet¹⁶⁷ entend « *des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales* ».

La définition met clairement en évidence le rôle ainsi joué par ces images interprétées de la réalité. Les individus sont dans l'obligation de se construire des représentations du monde qui leur permettront ultérieurement de « lire » leur environnement. Ainsi, cette notion de représentation révèle en quoi nous sommes désormais face à un monde qui se veut inévitablement codifié et codifiable. Ce code s'impose même comme la condition de possibilité de son appréhension chez des individus qui ne peuvent se soustraire de différentes modalités de la communication sociale.

Les représentations constituent donc des ponts entre le visible et l'interprété, qui tendent à réduire les écarts pour une plus grande cohérence du système de pensée de tout un chacun.

Cette approche métaphorique des ponts peut faire écho à l'analyse des stéréotypes proposée par Yves Winkin dans « *Anthropologie de la communication* »¹⁶⁸. L'ouvrage permet en effet une lecture qui pourrait mettre en avant le caractère positif des stéréotypes, souvent occulté par la vision négative qui considère ces catégorisations comme trop réductrices. Ces produits de la catégorisation semblent en effet occuper une fonction cognitive essentielle. Ils créent en quelque sorte des raccourcis cognitifs à travers lesquels l'individu structure ses relations intersubjectives et sa compréhension de l'autre et du monde en général.

Ces stéréotypes peuvent permettre de commencer à poser une certaine prévisibilité, mécanisme en jeu dans notre propre culture, avec un étranger avec qui l'on entretient pourtant

¹⁶⁷ JODELET (Denise), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.

¹⁶⁸ WINKIN (Yves), *Anthropologie de la communication*, Seuil, Paris, 1999 (réédité 2001).

peu de contact personnel. Cette probabilité va favoriser la confiance intersubjective et mettra en place des représentations qui constituent pour l'acteur social un certain guide pour l'action. Bien que ces représentations puissent également aboutir à un choc de deux ambitions subjectives émanant d'une culture distincte, elles constituent néanmoins un véritable enjeu social. Elles permettent de comprendre en quoi la communication doit inévitablement se lire à travers des codes à entretenir, des rites à suivre, une vraisemblance à élaborer. Cette lecture de la communication explicite le poids des stéréotypes qui découlent finalement directement des catégorisations sociales et des représentations sociales.

En ce sens, les jeunes ne sont pas différents des autres : ils observent, interprètent ce qu'ils voient ou entendent, et construisent des schémas conformes à ce qu'ils ont analysé.

De façon très schématique, pour illustrer ce propos, les axes de construction de la représentation que les jeunes se font des institutions s'imaginent aisément autour des facettes visibles et souvent stigmatisées de bon nombre d'institutions : relation d'immédiateté impossible, lourdeur des procédures, définition des demandes en termes de projets complexes, modalités d'évaluation apparentées à des contrôles de réussite...

En outre, c'est de cette interprétation du réel et de son incompatibilité avec les besoins et caractéristiques des jeunes que naissent le clivage, la méfiance, la défiance... Ce jeu de représentations se retrouve également au sein du réductionnisme mis au jour par Yves Winkin. Sans prendre en compte l'importance de l'intentionnalité, de la prévisibilité et de la culture, l'on peut rapidement tomber dans certains stéréotypes qui invalideraient toute possibilité d'une véritable analyse sociale. On s'en tiendrait alors à l'illusion que la société est faite d'interactions et qu'il suffit de les regarder de près pour saisir la vérité du social. Alors que, comme nous le rappelle Pierre Bourdieu : « *La vérité de l'interaction ne réside jamais tout entière dans l'interaction* »¹⁶⁹.

C'est ainsi que dans son ouvrage, Yves Winkin va tenter de s'intéresser à l'altérité à travers le prisme de la communication qui mettra en lumière des phénomènes de catégorisation, de stéréotypie ou de formalisation sociale.

La perception des jeunes par les institutions

Le jeu des représentations est toujours double. Un observateur, via la nature de son regard, influe toujours sur le regard de l'autre. De fait, si nous comprenons facilement comment des jeunes élaborent leurs représentations des institutions, force est de constater que les institutions elles-mêmes construisent et véhiculent des représentations tronquées de jeunesse.

¹⁶⁹ BOURDIEU (Pierre), *Le sens pratique*, Minuit, Paris, 1980, p. 98.

La globalisation des discours sur la jeunesse, que nous avons précédemment évoquée ; la façon dont les jeunes les plus en phase avec les discours institutionnels s'en saisissent ; le traitement de certaines questions de jeunesse par des réponses répressives peu constructives... tendent à proposer aux acteurs institutionnels – et plus largement aux adultes – des éléments de construction de représentation peu en phase avec la diversité et la pluralité des réalités de jeunes.

C'est de ce double jeu dont nous devons absolument nous saisir pour être en mesure de comprendre d'une part les enjeux de la relation intergénérationnelle dans une société démocratique, d'élaborer d'autre part des propositions qui facilitent ces rapports sociaux en reconnaissant les spécificités et les besoins de chacun des protagonistes.

Une juxtaposition d'identités prédéfinies : l'élève, le « fils de », le « jeune du quartier »...

Les constats que nous posons sur les difficultés relationnelles entre jeunes et institutions – plus globalement entre jeunes et adultes – influencent inévitablement le travail de construction identitaire qu'entament les jeunes au moment de leur adolescence.

Nous avons souhaité regarder un temps la façon dont s'organisent ces processus de construction pour mieux analyser les dysfonctionnements conjoncturels que nous avons à dépasser.

La construction identitaire face au cloisonnement des rôles

Conformément aux processus d'individuation que nous avons tenté de mettre en exergue dans notre première partie, la construction identitaire à laquelle se confronte chaque jeune doit lui permettre de se définir précisément, singulièrement. Bien sûr, cette construction, dont l'aboutissement est par essence très individuel, ne peut se mettre en œuvre que dans la relation à l'autre.

Dans son ouvrage, François de Singly¹⁷⁰ démontre clairement le rapport étroit entre construction identitaire et individuation : « *Le processus d'individualisation exprime un refus devant la réduction identitaire* » nous dit-il. Comprenons bien alors que l'enfermement des jeunes – en quête d'une identité stable – dans une définition qui ne relèverait que d'un rapport statutaire ou filial serait forcément restreignant.

Cette réaction identitaire plus ou moins pré-assignée, tels les rôles préconstruits de la jeunesse

¹⁷⁰ *Op. cit.* Les adonaissants.

évoqués précédemment, est sous-tendue par l'idée d'un certain ordre social ritualisé, à célébrer, ou non, dans toute interaction sociale. Nous ne pouvons manquer de relier ce point à l'argumentation d'Erving Goffman qui fait du monde une véritable pièce de théâtre¹⁷¹. En analysant les interactions sociales, les rites de politesse, les conversations et tout autre élément banalisé de la vie quotidienne, il fait de l'interaction en général un outil permettant de célébrer une certaine culture.

Ainsi, à travers tout « *rituel d'interaction* », il est, selon l'auteur, possible de réaffirmer un ordre social et moral propre à chaque communauté. Dans toute interaction, nous tentons de donner une certaine image de nous-mêmes, façonnée par les règles cérémonielles de notre société, auxquelles nous ne pouvons nous soustraire.

Le monde peut, dès lors, être assimilé à une pièce de théâtre au sein de laquelle les individus sont des acteurs qui tiennent des rôles et où chaque relation sociale s'impose comme une représentation sculptée par ces règles cérémonielles pré-établies. Chacun dispose cependant d'une certaine marge de manœuvre par rapport à sa définition fonctionnelle puisqu'il doit indubitablement adapter sa représentation au rôle qui lui est attribué afin d'augmenter la crédibilité de l'image qu'il entend donner de lui-même.

L'élargissement de cette réflexion sur la distanciation possible entre rôle attribué et initiative personnelle force à constater que, dans cette vision des choses, nous ne produisons pas vraiment la communication, nous y participons. Aussi, pouvons-nous remarquer que notre participation se fait ici au travers d'univers psychologiques déjà façonnés par une certaine culture. Nous en sommes membre parce que nous y sommes prévisibles et que nous y « *performons* »¹⁷² la culture par nos faits et gestes. C'est donc par l'intérieur que nous pourrions comprendre la communication qui s'établira. Cette dimension interne mettra en lumière le mécanisme mis en jeu ici : les individus sont liés entre eux par un système d'attentes réciproques, de maximes conventionnelles qui mettent au point une présupposition normative et cognitive basée sur ces raccourcis interindividuels.

Dans notre démonstration, il existe un parallèle systématique entre les caractéristiques de l'ordre social au niveau sociétal et celles de l'ordre social au niveau interactionnel : une interaction entre deux personnes n'est jamais seulement une interaction, c'est toujours un certain type d'ordre social. Toute interaction convoque la société tout entière par le fait qu'elle fonctionne sur les mêmes principes. Ainsi, en chaque interaction, Erving Goffman voit un rituel de célébration de la société tout entière.

¹⁷¹ GOFFMAN (Erving) *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1 La Présentation de soi, Minuit, Paris, 1973.

¹⁷² Ce concept de « performance » culturelle provient de l'interactionnisme symbolique, issu lui-même de la sociologie américaine, et il est repris par Yves Winkin dans « *Anthropologie de la communication* ».

Notre point de vue trouve des illustrations nombreuses dans les espaces scolaires, au sein desquels l'identité de jeune a bien du mal à se combiner à celle d'élève. Pourtant, la construction personnelle de chacun nécessite une mise en cohérence des espaces de pensée et de vie. Il va de soi qu'un jeune qui se trouve en difficulté face aux apprentissages scolaires ne peut se contenter d'une identité de mauvais élève et doit pouvoir être valorisé via d'autres facettes de ce qu'il est.

Mais pour ce faire, l'environnement doit être en capacité de porter un regard transversal, englobant des capacités scolaires certes, mais également des comportements sociaux, citoyens, des compétences artistiques, créatrices, des qualités humaines, solidaires, des aspirations militantes, engagées...

Ce regard sur l'individu dans sa globalité constitue selon nous une condition *sine qua non* de reconnaissance, de prise en compte, de valorisation.

La difficulté de perméabiliser les cadres et les espaces

La difficulté que nous pointons ici d'élargir les regards pour garantir la cohérence et l'intégrité des individus, n'est pas nouvelle. Elle émane sans doute de la nécessité de créer les conditions d'une éducation partagée au sein de laquelle chaque acteur, parce qu'il a défini son rôle et parce qu'il reconnaît les autres, est légitime à agir. En revanche, pour construire une telle configuration, la perméabilité des espaces, des structures, des institutions... est nécessaire.

Nous avons donc besoin de nous pencher sur la façon dont s'organisent la communication et la coéducation au sein même des collectifs de ceux et celles qui ont l'ambition d'accompagner les jeunes, afin de pouvoir assumer des missions éducatives qu'aucun acteur n'est légitime à porter seul.

Cette transversalité ne doit bien évidemment pas devenir une superposition des rôles et fonctions des uns et des autres, mais bien une combinaison cohérente d'espaces différents au sein desquels les jeunes évoluent, se socialisent, et confrontent à des références et à des logiques diverses qui seront pour eux autant de repères sociaux lisibles.

1.3 Des institutions qui n'instituent plus...

Pour conclure ce chapitre, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur une mutation que nous pourrions nommer, avec d'autres, « *Crise institutionnelle* ». Autrement dit, nous souhaitons nous pencher un temps sur le fait que nos institutions, dont la vocation première était de

structurer le social – et donc l’individu dans le social – n’ont plus, aujourd’hui de pouvoir reconnu « *d’instituer* ».

Il n’est pas anodin, à ce stade de nos réflexions, d’utiliser le vocable de crise. Etymologiquement, du latin *Crisis*, la crise définit la manifestation grave d’une maladie, et du grec *krisis*, elle évoque une décision, un jugement.

Le créateur du site « *La Toupie* »¹⁷³, Pierre Tourev, définit ainsi le concept : « *Une crise est un événement social ou personnel qui se caractérise par un paroxysme des souffrances, des contradictions ou des incertitudes, pouvant produire des explosions de violence ou de révolte. La crise est une rupture d’équilibre.* »

C’est cette rupture qui nous intéresse particulièrement ici, parce qu’elle oblige les acteurs sociaux à repenser les liens de transmission qui les unissent avec les jeunes générations, du point de vue éducatif.

Lors d’une intervention dans le cadre des rencontres Neuj’pro, organisées tous les ans à Vichy¹⁷⁴, par le Conseil Général de l’Allier, Jean-Philippe Pierron, Docteur en philosophie, expliquait cette crise dans les termes suivants : « *S’il y a crise de l’autorité, les grandes figures de l’institution, l’armée, le juge, l’école, la famille, sont contestées : elles ne sont plus a priori légitimes. Au nom de quoi un enfant resterait assis sept heures à l’école s’il y a une crise de légitimité sur ce qu’instruire veut dire ? Cela devient absurde, au sens de perte de sens. Une institution est une invention des hommes pour faire durer leur monde, le problème est là, car les institutions vivent plus longtemps que les individus, et ces dispositifs institutionnels continuent de fonctionner alors que le monde a changé. La manière par exemple de faire cours en amphitheâtre est une technique éducative qui a au moins 700 ans... Le risque est que les institutions ne fassent que gérer.* »¹⁷⁵

Nous devons alors imaginer que, sans reconnaître la légitimité institutionnelle, les jeunes dont nous parlons ici ressentent le besoin d’une construction identitaire autre, qui nous ramène aux concepts de liberté et d’autonomie mobilisés dans notre première partie.

Dans nos réflexions, nous voyons apparaître de façon de plus en plus prégnante la nécessité, non seulement de se pencher sur les constructions humaines, en ce sens qu’elles évoluent de concert avec les mutations contextuelles ; mais nous incluons également au fil de notre cheminement, la question des accompagnements éducatifs de ces jeunes. Si les institutions

¹⁷³ <http://www.toupie.org>

¹⁷⁴ Les Rencontres nationales des professionnels et des élus de la jeunesse – NEUJ’PRO – sont organisées chaque année depuis 2002 par le Conseil départemental de l’Allier. Depuis 2009 sont associés à cette organisation l’INJEP, le CNAJEP, l’ANACEJ, acteurs nationaux de la jeunesse ainsi que l’Assemblée des Départements de France. Cette année, le Conseil départemental a également souhaité associer le Forum français de la jeunesse, représentant les mouvements et associations de jeunes.

¹⁷⁵ PIERRON (Jean-Philippe) « L’éducation partagée : mythe ou réalité ». Intervention dans le cadre des Neuj Pro 2006.

n'instituent plus comme elles le faisaient jadis, si la défiance est de mise entre jeunes et structures institutionnelles, si le glissement du communautaire vers le sociétaire engendre une prévalence des « *je* » sur les « *nous* », alors, il semble bien qu'il faille retrouver, ailleurs, les possibilités de socialisation que le collectif éducatif sait transmettre.

Chapitre 2 : Une crise des valeurs

« Nombreux sont les sociologues qui défendent l'idée d'un délitement actuel des valeurs, lié au passage d'une société industrielle à une société postindustrielle. Raymond Boudon cite Bryan Wilson, Ulrich Beck, Anthony Giddens, et s'interroge : ne serait-ce pas une vue de l'esprit, pire, « une sociologie de café du Commerce » ? Autrement dit, la postmodernité ne serait-elle pas un concept creux dont le but non-avoué serait de s'attirer la sympathie des médias ? Quel est d'ailleurs son fondement empirique ? »...

C'est ainsi qu'Evelyne Jardin, Docteure en sciences économiques et journaliste à Sciences Humaines, introduisait une recension bibliographique de l'ouvrage de Raymond Boudon : *« Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ? »*¹⁷⁶.

Après avoir défini et contextualisé les termes clés de notre recherche et au regard d'une dénommée *« crise institutionnelle »* discutée en premier chapitre de cette partie, il nous a semblé pertinent de mieux comprendre la façon dont les valeurs sociales qui, par définition, *« donnent de la valeur »* à notre vie collective, étaient, ou non, structurantes et partagées.

Interroger, à ce stade de nos travaux, la question des valeurs, c'est affirmer, dans notre posture initiale, le fait qu'elles permettent de trouver un sens commun aux actes. Nous ne parlons pas uniquement ici des actes d'engagement, mais bien des actions individuelles ou collectives, que les individus choisissent de mener ou auxquelles ils estiment devoir contribuer, parce que leur sens est compatible avec des choix plus intimes.

Si les pratiques prisées par les jeunes peuvent être éclairées par les valeurs, notre question relève également du besoin de comprendre ce qui, dans le partage de ces valeurs, construit les collectifs de jeunes. Dans notre première partie, nous avons rappelé les propos de Jacques Ion sur les spécificités de jeunesse : c'est davantage l'expérience collective qu'ils affectent, au détriment parfois, des pratiques en tant que telles. Les jeunes privilégient, selon lui, *« l'être ensemble »* plutôt que le *« faire ensemble »*. Ici, nous voulons étudier le rapport entre ce fait et la capacité des jeunes à donner du sens, de l'importance, à leurs projets.

Parce que notre ambition, au fil de cette recherche, est bien d'analyser les modalités qui donnent du sens aux initiatives et engagements de jeunes, nous nous penchons ici sur le fait que la définition de valeurs porteuses de sens – individuellement ou collectivement – est un levier possible des envies d'agir.

¹⁷⁶ BOUDON (Raymond), *Déclin de la Morale ? Déclin des valeurs ?*, PUF, Paris, 2002.

2.1 Le non partage de valeurs communes

Deux questions animent ici notre propos. La première relève de la définition même de « *ce qui fait valeur* » et passe indéniablement par une définition préalable du concept même de valeur.

La seconde est davantage liée au collectif et à la transversalité de la notion, pour ne pas dire à l'universalisme – possible ou non – des valeurs. En d'autres termes, nous souhaitons savoir si, dans notre société contemporaine, nous ne partageons plus de valeurs qui transcenderaient les individus membres et si, en parallèle, ce délitement potentiel est différencié selon les groupes sociaux auxquels nous nous adressons, jeunes et adultes particulièrement.

Jean-Philippe Pierron¹⁷⁷, auquel nous avons fait référence dans le chapitre précédent, traite cette question de façon originale, en l'introduisant par cette formule quelque peu énigmatique de René Char : « *Notre héritage n'est précédé d'aucun testament* »¹⁷⁸.

C'est la question de la transmission des valeurs qu'il aborde sous cet angle, mettant alors en évidence que, si jadis les « *passages* » étaient codifiés – c'est le propre du testament que de codifier les successions et son propos l'illustre en référence à la fable éprouvée du « *Laboureur et ses enfants* » –, aujourd'hui, le déséquilibre prévaut.

« *À penser l'héritage par rapport à ce qui est communicable aussi bien qu'à ce qui ne l'est pas facilement – autant en termes d'un passé trouble que d'un présent incertain –, elles [bon nombre d'œuvres contemporaines] problématisent la question de la transmission entre les générations et les cultures.* » annonçait en 2010 un appel à textes lancé par l'association de chercheurs Fabula, sur le thème « *Lacunes et Silences de la transmission* »¹⁷⁹.

Dans sa démonstration, Jean-Philippe Pierron insiste, à l'instar d'Hannah Arendt¹⁸⁰, sur le fait que la société n'est pas élaborée à partir d'hérités, mais bien sur la base d'une transmission d'héritages symboliques, culturels, éducatifs, émotionnels... et que cette transmission crée le sentiment d'appartenance sociale.

Que se passe-t-il alors lorsque cette transmission éducative ne s'opère plus de façon structurée, mais que ses « *récepteurs* » ont eux-mêmes à élaborer le sens qu'ils choisissent de donner à leur avenir ?

¹⁷⁷ Op. Cit. « *Education partagée...* » Neuj Pro 2006.

¹⁷⁸ CHAR (René) *Feuillets d'Hypnose*, 1946.

¹⁷⁹ http://www.fabula.org/actualites/lacunes-et-silences-de-la-transmission-l-heritage-a-l-epreuve-dans-les-ecrits-contemporains-temps-_38326.php. Août 2010.

¹⁸⁰ ARENDT (Hannah), *La crise de la culture*, Poche, Paris, 1989.

Dans cette hypothèse, où chacun aurait à s'approprier des valeurs sociales, selon sa propre lecture du monde auquel il appartient, « *peut-on vraiment concevoir la société comme une entité homogène et si parfaitement intégrée que tous ces membres partageraient un unique système de valeurs ?* »¹⁸¹.

Si les valeurs relèvent d'un certain ordre normatif, nous concevons aisément qu'elles sont aujourd'hui plurielles et que leur partage est loin d'être universel.

Le concept de valeur a donné lieu à plusieurs catégorisations dont l'objet premier était de mieux comprendre leur utilisation par les individus et par les groupes sociaux. Le premier à avoir fait date en la matière est Milton Rokeach qui, en 1960, définissait la valeur de la façon suivante : « *Une valeur est une croyance persistante qu'un mode spécifique de conduite ou un but de l'existence est personnellement ou socialement préférable à un autre* »¹⁸².

Clairement, la définition est finalisée, déterminée par un choix ou un objectif. Les travaux de Milton Rokeach catégorisent d'ailleurs les valeurs en deux groupes : les valeurs terminales qui visent des finalités existentielles, personnelles ou sociales – paix, liberté, égalité...–, et les valeurs instrumentales, morales ou de compétences, qui relèvent des moyens permettant d'accéder à ses buts – honnêteté, intelligence, ambition...–.

Peu à peu, d'autres auteurs ont affiné cette typologie, parvenant, à terme, à admettre que les deux catégories de valeurs terminales et de valeurs instrumentales n'en faisaient qu'une.

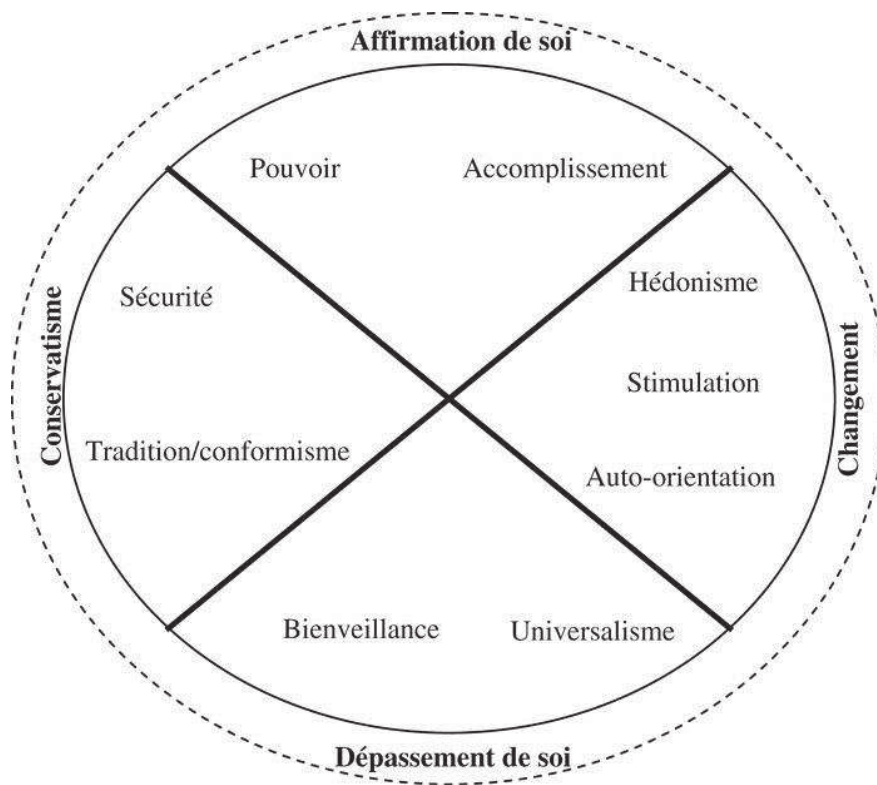
« *Toutes les valeurs instrumentales peuvent être conceptualisées comme terminales* » affirmait Shalom Schwartz, en 1994.¹⁸³ Dans ses travaux, ce dernier s'est efforcé de démontrer les liens entre valeurs et types motivationnels des individus, parvenant ainsi à la conclusion que les valeurs pouvaient s'organiser selon une logique circulaire qu'il va définir comme « *Un ensemble de relations dynamiques qui lie les types motivationnels en se basant sur le principe de compatibilité et d'incompatibilité entre eux* ».¹⁸⁴

¹⁸¹ OGIEN (Albert), *Sociologie de la déviance*, PUF, Paris, 2012.

¹⁸² ROKEACH (Milton), *The nature of human values*, Free Press, 1973.

¹⁸³ SCHWARZ (Shalom) « Are the universal aspects in the structure and contents of humans values ? », *Journal of Social Issues*, vol 50 n° 4, 1994.

¹⁸⁴ VILS (Thierry), LUNCASU (Marian), WAXIN (Marie-France), « Relations industrielles / Industrial Relations » in *Développement et validation d'un modèle de structuration des valeurs au travail*, vol. 62, n° 2, 2007, p. 305-332. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/016090ar>.



Modèle circulaire de structuration des valeurs (adapté de Schwartz, 1992)¹⁸⁵

Dans ce schéma, puisque toutes les valeurs visent des finalités existentielles et personnelles, elles vont déterminer la nature intrinsèque d'un sujet, en mettant en évidence un certain nombre d'incompatibilités. *« Par exemple, les valeurs reliées au type motivationnel " pouvoir " ne sont pas compatibles avec les valeurs liées au type " universalisme ", d'où leur opposition sur le schéma. Par contre, les premières sont compatibles avec les valeurs du type motivationnel " accomplissement ", d'où leur proximité. »*¹⁸⁶

Dans ses travaux, Shalom Schwartz évoque l'universalité du système de valeurs qu'il propose. Ce postulat émane de ses travaux comparatifs d'une part et de sa définition même de la valeur d'autre part, qu'il pose comme l'expression d' *« un but motivationnel qui provient d'une réponse donnée par un individu à une des trois exigences fondamentales de la vie, soit ses besoins en tant qu'organisme biologique, la nécessité de coordonner ses interactions sociales et les exigences d'un bon fonctionnement et de survie de son groupe »*.

Or, tel que nous avons souhaité le démontrer dans le premier chapitre de cette partie de nos travaux, nous posons l'hypothèse de mutations sociétales suffisamment profondes pour que la nature des exigences dont parle ici Shalom Schwartz s'en trouve elle aussi transformée.

¹⁸⁵ *Ibid.* « Are the universal aspects in the structure and contents of humans values ? ».

¹⁸⁶ *Ibid.*

Ainsi, nous souhaitons questionner à nouveau cette capacité des valeurs à fédérer de façon universelle, des comportements et des Hommes.

Dans l'ensemble de ces travaux, nous retrouvons la controverse de l'existence ou non de la postmodernité : les mutations contextuelles auxquelles nous faisons référence pourraient d'ailleurs nourrir la polémique. Nous ne rentrerons pas dans ce débat qui ne constitue pas notre objet d'étude, mais nous souhaitons étudier le fait que les modalités différenciées de transmission des valeurs – à une période où les institutions elles-mêmes n'instituent plus... – génèrent des modalités différenciées de réception et de fait, un non partage de celles-ci.

Dans la définition plurielle que nous tentons de poser ici de la notion de valeur, signalons aussi que les sciences sociales distinguent les jugements de fait et les jugements de valeur. Le rapport entre les deux a largement animé les débats, tant philosophiques que sociologiques.

Dans un numéro de la revue Sciences Humaines, spécifiquement centré sur la question des valeurs¹⁸⁷, sont parallèlement exposés les points de vue du philosophe André Comte-Sponville, du sociologue Raymond Boudon et du neurobiologiste Jean-Pierre Changeux. Ce croisement de regard tente de répondre à une interrogation que nous faisons nôtre : « *Les sociétés contemporaines peuvent-elles fonder des choix collectifs sur des valeurs communes ?* »

« *La valeur n'est pas vraie et la vérité n'a pas de valeur* » dit le philosophe¹⁸⁸, tandis que le sociologue affirme que « *Les jugements de valeur sont, sauf preuve du contraire, fondés sur des raisons solides : certitudes axiologiques et certitudes positives sont en d'autres termes de même nature* »¹⁸⁹. Jean-Pierre Changeux propose une alternative qui lui permet d'estimer qu' « *il est aujourd'hui plus que jamais nécessaire de réaffirmer la distinction chère à David Hume entre " ce qui est " la connaissance scientifique et " ce qui doit être " l'élaboration de règles morales. Il est non moins indispensable d'avoir accès à " ce qui est " pour décider " ce qui doit être "* ».

Remarquons ici l'écho possible aux travaux de Walter Benjamin, philosophe et critique littéraire, et notamment à sa vision de l'expérience permettant de contrer ce dit délitement des valeurs.

Dans « *Expérience et pauvreté* »¹⁹⁰, un court texte rédigé en 1933, cet auteur allemand, non systématicien, montre comment des hommes ayant perdu leurs pères à la guerre peuvent se situer par rapport aux notions de perfectibilité et de progrès. Walter Benjamin axe sa réflexion autour d'une ferme assertion : « *On a perdu l'expérience des anciens* ».

¹⁸⁷ « Les valeurs en questions », *Sciences Humaines*, n° 79, Janvier 1998.

¹⁸⁸ COMTE-SPONVILLE (André), *Valeur et vérité ; Etudes cyniques*, PUF, Paris, 1994.

¹⁸⁹ BOUDON (Raymond), *Le juste et le vrai*, Fayard, Paris, 1995.

¹⁹⁰ BENJAMIN (Walter), *Expérience et pauvreté*, trad. Cédric Cohen Skalli, Payot, Paris, 2011.

Face à cette thèse centrale, l'homme moderne va inévitablement devoir affronter un rapport au monde original, un rapport atypique qui rendra manifeste l'absolue impossibilité de se rapporter à toute expérience puisqu'elle sera désormais entièrement dénuée de sens. Ainsi s'esquisse les contours d'une conclusion désormais irrévocable : l'expérience s'étant vidée de son sens, la sagesse de l'homme ne pourra plus être de l'ordre de la transmission. Mais dès lors, que nous reste-t-il ? La figure du barbare positif allégorise très justement l'alternative singulière proposée par Walter Benjamin. Le barbare positif nous force à réfléchir sur notre propre condition en symbolisant l'homme dénué de toute expérience.

En demeurant au point zéro de l'histoire, cet ignorant savant accepte sa pauvreté, ce qui fait de lui une figure noble de la modernité. Walter Benjamin relève alors un besoin très fort de donner du sens et de se rattacher à des traditions, c'est à dire finalement, à l'expérience des anciens perdus. Il évoque « *une oppressante profusion d'idées* » qui ne saurait se fondre en une « *authentique reviviscence* » puisqu'elle n'occulte qu'une simple galvanisation. Il conteste donc l'authenticité de cette démarche.

Ces hommes revendiquent une nouvelle tradition mais il n'y a là que « *du toc* » nous dit Walter Benjamin. Ce « *toc* » cache un rapport faux à l'expérience, à la culture, à la richesse... Les hommes qu'il dépeint se heurtent, selon lui, à un foisonnement, une profusion d'idées, sans véritable réalité.

Et pourtant, le patrimoine n'a pas disparu, il est bien là. Ce qui a disparu, c'est la continuité qui nous liait à ce patrimoine. Après la guerre, les hommes en ont été coupés. Désormais, les hommes décrits par Walter Benjamin peuvent abstraitement et intellectuellement concevoir encore toutes ces choses du passé, mais cela ne signifie plus rien pour eux... Le sens a disparu.

Face à ce dénuement, une seule attitude devient légitime : l'acceptation. L'homme qui se libère de la tradition, qui fait table rase, acceptant de demeurer au point zéro de l'histoire, incarne désormais la forme honorable de la barbarie selon les termes de l'auteur. Ce barbare valorisé n'a aucune dette à l'égard du passé.

Cette absence de toute subordination au révolu évoque immanquablement l'idée de « *choc* ». C'est le terme choisi par l'auteur pour décrire l'appartenance à un monde sans tradition, gouverné par la discontinuité.

Walter Benjamin dépeint cette hégémonie du discontinu afin de montrer comment le choc va pouvoir réveiller des hommes plongés dans la fantasmagorie. Qu'il soit imprévisible ou provoqué volontairement, le choc est caractéristique du monde moderne : un monde violent, sans continuité. Ainsi, l'homme moderne n'est plus régulé par la tradition, la continuité. Désormais, sa vie moderne le met en état de choc et l'oblige à passer à une forme nouvelle d'expérience. Il ne s'agit plus désormais d'une expérience héritée du passé, mais d'une

expérience inédite, plus brutale, et qui se doit d'être construite. Nous retrouvons ici les caractéristiques décrites par Jacques Ion dans le processus d'individuation ou par Jean-Philippe Pierron dans sa conception de la transmission éducative.

Ces réflexions font écho, dans nos travaux, à plusieurs champs d'études sur lesquels nous allons nous pencher. La question d'ores et déjà introduite de la transmission de valeurs ; celle de la façon dont les valeurs sont reçues et construites par le publics jeunes et notamment du point de départ de cette construction – ce qui est ou ce qui doit être – ; la question également plus générique de ce qui fait valeur aujourd'hui, si tant est que nous parvenions à dire que, de ce point de vue-là, un axe fédère ou prédomine.

2.2 Des valeurs...et des jeunes...

Olivier Galland a travaillé sur une approche comparative des valeurs portées spécifiquement par les jeunes et de celles partagées par le reste de la société.

Dans son ouvrage « *Des valeurs et des jeunes* »¹⁹¹, il se questionne sur la dite « *crise des valeurs chez les jeunes* » et nous offre un cheminement qui fait clairement reculer les discours souvent stigmatisants, véhiculés dans les média notamment : si certaines valeurs sont effectivement liées à l'âge – et pas forcément à la génération –, les enquêtes quantitatives montrent que d'autres, plus traditionnelles, sont encore portées par les plus jeunes : la famille, le travail, que nous retrouvons nous-mêmes dans un certain nombre de nos travaux, présentés en partie 3 de ce travail, restent, à titre d'exemple, des valeurs prisées.

C'est probablement dans les notions plus normatives de morale et non plus de valeurs que l'on voit apparaître une divergence de points de vue. Les modalités d'accès aux valeurs prônées ne sont pas uniformes et la liberté pour parvenir à ses fins semble s'être largement élargie. En d'autres termes, et pour reprendre les catégorisations précédemment citées, si les « *valeurs terminales* » ne se sont que peu modifiées au fil des dernières décennies, celles plus « *instrumentales* » ont largement évolué. Ce choix de maintenir d'actualité une distinction que Shalom Schwartz a souhaité aplanir atteste ici de notre posture de non universalisme des valeurs.

En matière de normes sociales, par exemple, les jeunes s'affichent largement plus permissifs que leurs aînés, peut-être, comme l'avance Olivier Galland, « *parce que les jeunes, par*

¹⁹¹ GALLAND (Olivier) ROUDET (Bernard), *Des valeurs et des jeunes ; Tendances en France depuis 20 ans*, L'Harmattan, Paris, 2005.

*définition, ne sont pas encore intégrés aux rôles adultes. Ils sont donc moins sensibles aux normes et aux prescriptions qui leur sont associés. »*¹⁹²

Dans la sphère privée notamment, le groupe de pairs étant défini comme en faisant ici partie, est largement revendiquée la liberté de choisir sa manière d’agir, de vivre, en dehors de toute injonction morale, familiale ou religieuse. Olivier Galland fait alors remarquer que la démarche se définit à double sens : « *Cette idée est étroitement associée à celle de tolérance : la revendication d’une liberté de choix pour soi-même impose, en retour, de ne rien prescrire à autrui. »*¹⁹³

Dans cette réflexion consistant à discuter d’une part la capacité d’une société à partager un même système de valeurs, d’autre part les convergences et divergences générées par un effet générationnel ou un effet d’âge, il importe également de questionner un paradoxe largement diffusé... mais peu argumenté. A en croire les titres des quotidiens et hebdomadaires français, les jeunes seraient de plus en plus individualistes... dans une société qui le serait tout autant.

« *Des jeunes salariés immatures et individualistes selon leurs aînés* », titrait *l’Express* en février 2013 ; « *Les jeunes sont impatientes et individualistes* » s’intitulait une émission sur Europe 1 en Octobre 2012... Autant d’éléments qui stigmatisent, qui interrogent.

Olivier Galland, et bien d’autres dont Jacques Ion, déjà cité dans nos travaux, font rapidement tomber le préjugé. Si un repli sur la sphère privée existe, il relève d’une part d’un mouvement sociétal global qui n’appartient pas à la jeune génération uniquement et qui procède davantage du bien-être familial sécurisant que de la frilosité vis-à-vis du collectif.

Le deuxième argument nous intéresse particulièrement dans nos travaux : si les jeunes éprouvent l’envie forte de réussite, ils sont bien plus conscients que leurs aînés de l’intérêt de la dimension collective dans le cheminement que leur permettra d’y parvenir. Ici, les formes de coopération et l’intelligence collective sont défendues par des jeunes qui pensent leur « *accomplissement personnel dans un cadre collectif* ». ¹⁹⁴

Nous retrouvons ici les propos de Jacques Ion relevant le fait que ce qui pourrait caractériser la jeunesse relevait probablement de l’expérience collective – l’être ensemble – plus que de la pratique – le faire ensemble –.

A l’heure où bon nombre d’acteurs éducatifs, sociaux, politiques, culturels, économiques s’interrogent sur ce qui peut être caractéristique, voire constitutif de « *la jeunesse* », Ludivine

¹⁹² *Op. Cit.* GALLAND (Olivier) « Les valeurs de la jeunesse », *Sciences Humaines*.

¹⁹³ *Op. Cit.*

¹⁹⁴ *Op. Cit.*

Bantigny participe à ce questionnement dans son ouvrage « *Le plus bel âge* »¹⁹⁵, et chemine sur les traces de ce concept dont a bien souvent été remise en cause l'uniformité.

Le lecteur est convié à regarder la jeunesse sur une période temporelle spécifiée : l'étude porte sur les individus nés entre 1932 et 1942 et considérés appartenir à la jeunesse de 1954 à 1962, soit un bornage 14/22 ans pour cette notion que Ludivine Bantigny cherche à circonscrire, dans un contexte singulier qu'elle dit être charnière sociale, politique et culturelle. L'auteur précise toutefois la difficulté à tant réduire le prisme : « *Repérer un tel moment charnière n'en invite pas moins à explorer, en amont, les signes précurseurs du puissant intérêt que la jeunesse souleva...* »¹⁹⁶

Les références nombreuses à un « *avant* » – celui de ceux et celles qui avaient été jeunes avant le début des Trente Glorieuses – et à un « *après* » – celui de ceux et celles nés du baby-boom et nommés dans l'écrit « *génération épargnée* » – confirment bien cette modalité d'observation de l'historienne.

« *Comment la jeunesse fut-elle érigée, au cours des années 50, en centre d'intérêt ?* » et comment cet objet d'étude a-t-il finalement été construit en catégorie sociale aujourd'hui si distincte qu'elle en devient parfois, au fil de messages réducteurs rapidement relayés, inaccessible, incompréhensible, inquiétante...

Peut-être est-ce là l'un des questionnements qui trouve nombre de réponses dans l'ouvrage : le texte regorge de détails qui permettent de mieux comprendre et donc de déconstruire plus aisément des représentations stigmatisantes et trop vite échafaudées. La production de plusieurs discours, nés d'univers différents mais relatifs à une même période explique en partie, selon l'auteur, cette construction catégorielle devenue un temps « le mal du siècle »... « *ou le symptôme d'une société peu sûre d'elle-même et qui eût craint de la part des jeunes une remise en cause de ses fondements et de ses règles.* »

L'ouvrage interroge de façon récurrente la façon dont se sont construits les discours et les représentations : les rôles joués par le contexte socioéconomique d'après-guerre et par la surmédiatisation de faits somme toute peu développés, donnent à penser que l'imaginaire collectif a souvent pris, à cette période, le pas sur l'objectivité du réel... sans qu'une génération de jeunes ne s'inscrive pourtant véritablement en opposition à la précédente, ni par ses modes de fonctionnement, ni par ses prises de position.

Au contraire, c'est le lent cheminement d'un processus de transformation que Ludivine Bantigny décrit et illustre tout au long de la première partie de son livre.

¹⁹⁵ BANTIGNY (Ludivine), *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Fayard, Paris, 2007.

¹⁹⁶ *Ibid.*

La démonstration s'arrête un temps sur la façon dont « *la délinquance juvénile* » a alors occupé le haut de l'affiche. Période de paradoxes s'il en est de spécifiques, le texte met en évidence le regard fustigeant porté sur une jeunesse à la dérive et responsable tant de peurs que de troubles sociaux dans un contexte de début de mise en œuvre d'une Ordonnance de 1945 qui énonçait clairement la primauté de l'éducatif sur le répressif...

L'auteur insiste, dans la seconde partie de son propos sur « *la tension [qui] demeurait entre deux tentations, qui ne furent pas toujours opposées – éduquer et punir – et entre deux perspectives, contradictoires quant à elles – liberté surveillée et liberté entravée –.* »

Ce contexte, décrit dans toutes ses contradictions, est aussi celui de l'émergence de l'observation « *scientifiquement validée* » des jeunes, pour pallier les déficits ressentis des représentations véhiculées : peut-être pouvons-nous dater là, avec l'auteur, les prémices d'une réelle sociologie de la jeunesse, qui avait à cœur de saisir et d'analyser des faits psychosociaux autres que ceux inhérents au découpage physiologique des âges de la vie.

L'actualité d'une histoire ancienne d'un demi-siècle est frappante sur le troisième versant de la recherche : après s'être érigée en objet d'étude, de crainte ou d'incompréhension, d'observation... la jeunesse va venir percuter la sphère politique qui oscillera entre l'apprécier en tant qu'acteur ressource et la considérer en termes de problèmes, voire de dangers. Les acteurs éducatifs qui souhaitent s'adresser aujourd'hui aux jeunes parce qu'ils les considèrent comme partenaires incontournables de leurs projets pédagogiques trouveront sans doute intérêt à regarder de près cette constante de l'histoire...

Dans la façon dont elle traite la question de l'émergence de politiques de la jeunesse, Ludvine Bantigny met le doigt sur un point qui aujourd'hui fait encore débat : entre engager « *une politique de la jeunesse* » et considérer ceux et celles qui la composent comme acteurs de cette politique, l'écart est considérable. Si la volonté d'instruire au civisme était manifeste, il n'allait pas de soi que tout un chacun puisse être un citoyen à égalité de droits des autres.

La dernière partie de l'ouvrage rappelle la nécessité de ne pas oublier la singularité du contexte dans lequel ont évolué les jeunes dont l'étude relate les parcours de vie : si la construction identitaire procède toujours d'un chemin sinueux et semé d'embûches, il va sans dire que l'expérience individuelle et collective de la guerre d'Algérie est venue frapper de plein fouet les jeunes des années 1950 qui ont alors sans doute accédé rapidement au sentiment d'une appartenance générationnelle spécifique.

L'appréhension que le lecteur peut avoir du texte est multiple. Pour l'historien, le propos est sans conteste une source riche et diversifiée de regards croisés, tant sur l'émergence de faits sociaux que sur les influences successives et variées des contextes sur la formation des hommes.

Pour les acteurs des Politiques Jeunesse, qu'ils émanent du champ institutionnel ou des mouvements associatifs, l'ouvrage permet en premier lieu d'analyser la façon dont « *la catégorie jeunesse* » a été produite, et les modalités qui, probablement de tout temps, la font être plurielle tout en étant générationnelle.

Le pédagogue Philippe Meirieu, dans plusieurs de ses propos, fait référence à la nécessaire ressemblance des hommes pour qu'ils puissent se reconnaître, mais également à la nécessaire prise en compte de leurs différences pour qu'ils aient quelque chose à se dire... L'un des sentiments que le lecteur peut avoir au sortir de cet ouvrage de Ludivine Bantigny est de cette nature, et notre interrogation sur les modalités de construction des valeurs d'une population qui a perdu ses racines, trouve sans conteste des réponses.

2.3 Une société dans laquelle tout peut faire sens

Reprenons ici les propos de Jean-Philippe Pierron¹⁹⁷. Lorsqu'il tente de définir les raisons d'être et les modalités d'éducation partagée aujourd'hui, il met en évidence une sur-dimension des moyens au regard d'une « sous-prise-en-compte » des fins.

« Une culture marquée par une hypertrophie de la transmission des outillages (auto-école, maîtrise d'une langue, technique de dissertation...), c'est-à-dire en fait des moyens qui nous servent à, avec une absence de transmission des valeurs. On est parfaitement d'accord pour mettre en place la transmission des outillages de la modernité, mais l'est-on vraiment sur le pourquoi ? Est-ce qu'on ne prend pas les moyens de l'éducation pour la finalité de l'éducation ? »

Au-delà de cette question somme toute pragmatique, reviennent toutes nos interrogations précédentes, résumées par les travaux précités d'Hannah Arendt, sur la transmission éducative pensée comme le passage d'un passé vers le futur, comme la transmission d'un monde d'une génération vers une autre.

Ce que pose comme question Jean-Philippe Pierron relève bien de la capacité de notre société à se projeter vers son avenir : *« Quel type d'hommes veut-on former ? Qu'est-ce que pour nous un homme, ou un humain ? Autour de cette question massive, une autre, qui est relative à ce qui se joue pour une société à travers de son activité de transmission : c'est la question de sa durée, quelle humanité veut-elle faire advenir ? Quand une société n'est plus capable de projeter quel type d'hommes elle veut faire advenir, ce que fait l'enfant c'est de se projeter contre le mur. »*

¹⁹⁷ *Op. Cit.* Neuj Pro 2006.

Nous sommes finalement ici dans une dialectique connue de tous temps, celle de l'opposition entre l'innovation sociale d'un monde nouveau et le conservatisme sécurisant de modalités anciennes. Mais au-delà de ce principe fondateur de l'avancée d'une société, se pose cependant la question du champ des possibles pour construire du sens dans cette société nouvelle, dont les clés de lecture manquent bien souvent à ceux qui pourtant doivent en définir les règles.

Jean-Philippe Pierron parle d'une génération « *Harry Potter* », au sein de laquelle parfois, en l'absence de récits fondateurs qui orientent, ce seraient les plus jeunes qui guideraient les anciens... et qui édicteraient leurs principes de vie. La gestion éducative des nouvelles technologies et du vaste champ social virtuel qu'elles ont permis, constituent ici une illustration majeure.

Refaisons à présent le lien entre cette mutation des modalités et des contenus des transmissions, et la pluralité – l'éclatement nous dit Jean-Philippe Pierron – des valeurs.

Les valeurs permettent, par définition, d'évaluer, de qualifier, de nommer une importance primordiale (du latin *valor*, dérivé de *valere*, c'est bien la force qui est ici de mise). Les valeurs, au sens de Walter Benjamin, sont celles qui laissent entrevoir ce qui devrait être... et qui permettent, de fait, de mesurer l'écart entre ce qui est et ce qui était aspiré.

La diversification quantitative et qualitative des valeurs dans notre monde contemporain implique une vision floutée de ce qui devrait être, une vision non partagée, une projection dans laquelle finalement, tout pourrait faire sens, à partir du moment où tout un chacun y applique une importance prioritaire.

Les valeurs promues au sein même de la famille ne sont pas forcément les mêmes que celles défendues par le système scolaire. Les valeurs promues dans une classe, dans une école, ne sont pas toujours identiques à celles que l'on évoque comme ligne de conduite dans l'établissement voisin. Les valeurs dictées par les espaces publics diffèrent radicalement de celles portées par les politiques publiques.

« A l'école on valorise la patience, l'effort, l'ascèse du concept, le livre, le temps lent. La société civile valorise la rapidité, l'immédiat, l'efficacité, le primat du sentiment sur le raisonnement : il y a donc un conflit de temps. » poursuit Jean-Philippe Pierron dans ses propos. Nous sommes ici dans un conflit de mondes, pourrait-on dire.

Nous reviendrons à cette idée dans notre dernière partie, notamment pour tenter de trouver, à cette situation sociale nouvelle, des préconisations éducatives et sociales novatrices. Mais pour l'heure, notre conclusion provisoire est de penser que dans cette société où les valeurs sont plurielles et où les outils techniques ont surplombé les idéologies et les spiritualités, tout peut faire sens pour ceux et celles qui tentent de décoder leurs environnements. Nous avons

tenté de mettre en évidence notre conviction que l'universalité des valeurs était devenue chose impossible dans notre contexte actuel.

Nous affirmons ici que l'augmentation et la diversification des valeurs auxquelles peuvent actuellement se rattacher les jeunes, leur permet d'inscrire dans leurs choix de vie, des valeurs qui n'appartiennent résolument pas au même registre : si la valeur définit « *ce qui importe* », que peuvent avoir de commun ceux et celles pour qui c'est la possession de biens consommables qui prime, quand d'autres défendent la primauté de l'égalité. Qu'ont en commun des jeunes qui se définissent par les marques de leurs chaussures et vêtements et d'autres qui estiment que la réussite scolaire doit être leur seul objectif ? Peut-on réellement fédérer au sein d'une même catégorie sociale ceux qui pensent que l'argent est une valeur en soi et ceux qui affirment qu'il ne fait pas le bonheur...

En d'autres termes, si, bon an mal an, notre société trouvait jadis des boussoles partagées dans des valeurs quasi-institutionnalisées – liberté, égalité, fraternité... –, nous sommes aujourd'hui face à un constat d'éclatement de ces boussoles au profit de normes qui semblent avoir parfois remplacer les valeurs. Le fait de paraître et de posséder paraît, de ce point de vue, avoir surplombé à certains endroits le fait d'être et de penser...

Pour faire société, – et rencontre intergénérationnelle – il importe indéniablement de reconstruire du sens commun.

Nous avons choisi, pour illustrer cet enjeu contemporain, de nous pencher sur l'analyse que propose Joëlle Bordet, dans son ouvrage « *Oui à une société avec les jeunes des cités ! Sortir de la spirale sécuritaire* », où l'auteur tente, malgré les dysfonctionnements qu'elle observe dans les cités sensibles au sein desquelles elle œuvre, de réaffirmer la nécessité d'un « *Vivre ensemble* » co-construit.¹⁹⁸

En dénonçant vivement les stigmatisations radicales dont sont victimes les jeunes des quartiers, et sans toutefois minimiser ou ignorer les dérives et les dysfonctionnements des cités, Joëlle Bordet élabore, au fil de son ouvrage, des propositions novatrices qui ferment définitivement la porte aux regards fatalistes et résignés parfois posés sur les banlieues.

L'objectif du propos est clairement énoncé : il s'agit de sortir de la spirale sécuritaire et des logiques de méfiance interindividuelle pour aborder autrement les principes qui régissent le « *Vivre ensemble* » dans les quartiers d'habitat social. La démarche adoptée pour parvenir à cette fin relève de la démonstration : partant d'éléments psychosociologiques et contextuels avérés ou ressentis – les histoires collectives et individuelles des habitants ; les appartenances idéologiques et spatiales ; les obstacles rencontrés par les familles ;

¹⁹⁸ BORDET (Joëlle), *Oui à une société avec les jeunes des cités ! Sortir de la spirale sécuritaire*, Editions de l'Atelier, Paris, 2007.

les liens inter-générationnels ; l'urbanisme ; la « mise en place » des professionnels et des institutions... – , l'auteur invite en premier lieu à la prise de distance permettant l'analyse objective, puis elle décortique méthodiquement quelques illustrations porteuses de sens partagé.

« *Faire grandir les enfants* » dans un environnement au sein duquel tout un chacun est reconnu pour ce qu'il est, pour ce qu'il apporte et pour ce qu'il peut attendre de l'autre, telle pourrait être la proposition qui s'inscrit en filigrane du texte. Pour appuyer la démonstration, Joëlle Bordet ouvre quatre champs qui représentent, selon elle, des enjeux éducatifs primordiaux : l'école, la justice, la culture et le quartier.

A partir de ces quatre perspectives, elle dessine les contours d'un « *Vivre ensemble* » plus solidaire, plus partagé, plus démocratique... parce que défini et expérimenté de façon collective et concertée.

Dans la première partie de l'ouvrage, l'auteur pose les principes sur lesquels s'appuieront ensuite ses illustrations. Sont ainsi évoqués des éléments explicatifs qui échappent parfois aux intentions d'immédiateté ou d'efficacité de certains projets éducatifs : la nécessaire prise en compte des parcours de vie souvent douloureux des habitants des quartiers ; la difficile projection des jeunes dans un ailleurs qui supposerait de s'être préalablement forgé une autonomie solide ; la construction progressive d'une distance appropriée entre adultes et jeunes pour que chacun puisse tenir son rôle...

« *Chaque génération d'adultes a la responsabilité d'accueillir les adolescents, de refaire " société " avec eux, d'être présents pour leur permettre d'exister. »*

Etre en capacité de s'associer à une responsabilité éducative collective demande, pour tous les adultes, d'être confiants en eux-mêmes et de se sentir légitimes à agir. Ce sentiment d'estime de soi – différent chez chacun selon son histoire de vie, son rapport aux autres, son appropriation des faits et des représentations... – est un préalable nécessaire à toute implication éducative collective. Joëlle Bordet insiste sur le fait que cette construction très personnelle est difficile dans un contexte de relégation et de rupture sociale et souvent spatiale.

Pour inscrire clairement son travail dans une perspective de redéfinition démocratique, Joëlle Bordet identifie, dans son second chapitre, les risques que prendrait notre société à laisser s'installer l'idée de deux mondes parallèles, régis par des règles différentes. Elle met en garde contre les politiques du « *tout répressif* » et « *tout sécuritaire* » qui ne peuvent que diviser, catégoriser, cloisonner, opposer...

Elle insiste sur l'impérieuse nécessité d'affirmer et de maintenir toujours le lien social qui unit les hommes et qui leur permet, au-delà de leurs différences – familiales, économiques, professionnelles, culturelles –, de générer des solidarités plus que de l'exclusion. « *Renoncer*

au développement social des quartiers serait lourd de conséquences. Cette attitude [...] serait le signe d'une rupture du lien de solidarité entre les citoyens que doivent garantir l'Etat et les institutions... »

Dans la seconde partie du livre, les convictions et les principes sont soumis à l'épreuve du terrain. Le pragmatisme de l'auteur atteste de son expérience dans les quartiers. Nous ne viendrons pas ici dans le détail des études de cas proposées, mais force est de constater que, quels que soient les champs privilégiés – L'école, la justice, la culture, le quartier –, les conditions recherchées du sens et de la réussite du projet entrepris sont toujours de même nature.

La reconnaissance de l'autre se place en maître mot et n'est jamais présentée comme allant de soi pour celui qui en a le plus besoin. Ainsi, le facteur temps, qui permet le cheminement progressif, la confiance réciproque, la construction et l'appropriation, est toujours présent. On retrouve également, de façon constante, une oscillation entre la visée collective et la singularité des situations et des questionnements de chacun : la dimension collective est cruciale mais elle ne vise jamais à uniformiser les histoires de vie qui permettent à chacun de se construire.

Pour les Mouvements d'éducation populaire qui représentent notre terrain privilégié de recherche et qui, depuis quelques années déjà, s'interrogent de façon récurrente sur les modalités pertinentes d'intégration et de prise en compte des jeunes, l'ouvrage met en évidence au moins deux principes incontournables :

- D'une part, le rapport intergénérationnel ne peut plus se penser dans une logique de « *transmission éducative par héritage* » : le rôle des adultes en direction des plus jeunes n'en est pas moindre, mais doit être redéfini, réinventé.
- D'autre part, aucune institution n'est légitime à porter seule les questions éducatives, et l'accompagnement dont ont besoin les enfants et les jeunes pour grandir relève incontestablement d'une responsabilité collective.

Si elle s'exprime avec beaucoup d'optimisme, Joëlle Bordet ne verse cependant jamais dans une projection fictive ou irréaliste. On pressent derrière les lignes une femme engagée, mais surtout passionnée qui, par le récit de ses rencontres, par sa connaissance fine des gens et de leurs espaces de vie, par l'analyse de ses observations et expérimentations de terrain, réussit à convaincre le lecteur que la transformation sociale est non seulement nécessaire mais toujours possible si l'on se donne collectivement les moyens de réunir *a minima* deux conditions : un véritablement engagement éducatif co-porté par les adultes en présence pour faire grandir les enfants et un travail structurel de fond visant à optimiser les conditions de vie des personnes les plus précarisées.

Chapitre 3 : Une expérience inédite d'accompagnement de jeunes en Finistère

Pour clore cette seconde partie de notre travail, et pour conforter notre questionnement sur les mutations qui engendrent incontestablement des façons nouvelles de penser son rapport au monde et de se construire intrinsèquement, nous avons choisi de nous arrêter sur une expérimentation menée en Nord Finistère durant trois années, de 2010 à 2013, et qui, selon nous, donne des pistes de réflexion sur les écarts, imaginés ou ressentis, entre les valeurs encadrants des désirs et postures de jeunes, des propositions institutionnelles d'insertion sociales et/ou professionnelles et des choix alternatifs permettant de réfléchir à la capacité d'une société à projeter l'humanité qu'elle veut contribuer à faire perdurer.

3.1 Présentation du dispositif et proposition d'évaluation

Le projet d'accompagnement de jeunes que nous souhaitons analyser dans ce dernier chapitre de la seconde partie de notre travail s'intitule « *Imagin'action* ». En février 2010, lors de sa première phase de concrétisation, il était présenté de la façon suivante : « *Cette expérimentation se situe dans la continuité d'un travail engagé par différents partenaires. En mai 2008, le Conseil Général du Finistère décide de la mise en place d'une action expérimentale visant à mieux accompagner l'installation des jeunes en milieu rural dans le cadre du " groupe des trouveurs¹⁹⁹" réuni lors de la manifestation " La quinzaine des initiatives jeunes ". Une commande publique est passée auprès de la SCOP le Pavé pour présenter une étude de faisabilité en partenariat avec Morlaix Communauté, porteuse d'un Projet Politique Jeunesse, et de la Mission locale, qui a développé*

¹⁹⁹ Manque d'engagement, individualismes, conduites à risques, violences... : les comportements de (certains) jeunes posent aujourd'hui problème à des élus, des professionnels, des parents. Toutefois, peut-on vouloir traiter des symptômes sans s'attacher d'abord à comprendre leur origine ?

Chercher à mieux connaître cette génération des 12-25 ans est non seulement la condition pour mieux répondre aux problèmes qu'elle rencontre, mais aussi la meilleure façon d'enrayer une « fracture générationnelle » qui se dessine.

Partant de ce constat, refusant la stigmatisation d'une partie de la jeunesse et la résignation, un groupe de personnes, professionnellement impliquées sur ces questions, mais d'abord animées (y compris au plan personnel) par la volonté de chercher, voire de trouver des réponses, s'est proposé depuis janvier 2006 de construire une réflexion partagée sur les modes d'expression des jeunes.

Ce groupe s'est adjoint, selon les sujets abordés, l'expertise et/ou le témoignage d'élus, de jeunes, de bénévoles associatifs, de professionnels, de chercheurs. Avec beaucoup d'espoir et non sans ironie, il s'est défini comme le Groupe des Trouveurs.

depuis plusieurs années un certain nombre de dispositifs d'accompagnement des jeunes dans des projets de création d'entreprise.»²⁰⁰

Dès ses prémisses, la volonté affichée de ce projet expérimental est triple :

- Mieux accompagner l'insertion sociale et professionnelle des jeunes du territoire
- Relancer l'attractivité du territoire et le dynamisme local
- Prendre en compte la dimension économique des projets et la question de la reprise d'activité : comment conserver certains commerces en milieu rural, comment favoriser la transmission d'activités...

Nous retrouvons, dans ces trois axes, les dimensions que nous avons mises en exergue dans les chapitres précédents, de l'accompagnement d'une part, qui, dans nos hypothèses, doit être repensé pour générer des constructions identitaires cohérentes ; de l'ancrage territorial et contextuel, d'autre part, dont l'analyse est, selon nous, partie intégrante de la construction des réponses appropriées.

En février 2010, dans le document de présentation précité de l'action, la Mission Locale spécifie le public concerné par l'expérimentation : « *L'action est destinée principalement aux jeunes de 16 à 30 ans résidant en priorité sur le territoire de Morlaix Communauté ; Tout jeune issu du milieu agricole ou non, ayant un projet innovant ou non, connu ou pas par les structures d'accueil* ».

Nous voyons ici se dessiner une nouvelle population de jeunes – dont nous pouvons imaginer que la définition n'a pas été sans poser soucis aux institutions partenaires et financeurs – : les 16/30 ans. Le choix a été fait de définir cette fois la classe « *jeunesse* », bien au-delà des dispositifs traditionnels des politiques publiques. Ce point réaffirme, dans la variété des travaux que nous avons choisi ici d'agréger et d'analyser, notre conception très large et multifacette de ce concept « *jeunesse* » aux contours peu identifiables.

La raison d'être du projet et les objectifs escomptés

Clairement, la raison d'être du projet « *Imagin'Action* » relève de « *l'accompagnement de jeunes* ». Les partenaires en charge de sa mise en œuvre ont l'ambition de favoriser l'installation de jeunes adultes en milieu rural et ce, via une activité professionnelle à développer : soit en accédant à un emploi, soit en créant ou en reprenant une activité. Deux dimensions sont identifiées alors : le statut professionnel ou la reconnaissance de la place professionnelle comme levier de reconnaissance sociale ; le milieu rural comme terrain d'investigation et/ou d'installation, à la fois dans l'objectif de le dynamiser et donc de le rendre attractif, mais également dans l'idée d'un ancrage potentiel pour des jeunes en difficulté d'intégration.

²⁰⁰ Extraits du document de présentation « *Imagin'action* », Février 2010, Mission Locale Pays de Morlaix (29)

En outre, les objectifs visés initialement par les institutions porteuses de l'expérimentation sont exprimés de la façon suivante :



Affiche diffusée par les institutions en charge du projet, lors de la seconde session (2011)

- Favoriser la vitalité des territoires ruraux,
- Favoriser et faciliter l'installation des jeunes souhaitant vivre en milieu rural,
- Accompagner durablement et différemment les jeunes souhaitant s'installer en milieu rural, à travers l'action collective,
- Mobiliser et faire travailler ensemble les acteurs de l'emploi et de la formation autour d'un projet partagé.

« *Imagin'Action* » est lancée dans un cadre partenarial annoncé, qui doit, dans les intentions affirmées par les porteurs du projet, être garant de la place de chacun dans les réflexions associées aux besoins des jeunes sur un territoire. En lui-même, ce partenariat relève de l'expérimentation puisqu'il est novateur et qu'il garantit une part de la réussite du projet. C'est lui qui permet à la fois la mise en œuvre financière de l'action, mais aussi son inscription dans l'existant : il ne s'agit pas de faire de l'expérimentation à côté de ceux et celles qui ont habituellement en charge les questions liées à l'accueil et au suivi des jeunes, mais bien d'associer les acteurs de ce champ thématique dans une façon nouvelle de travailler ensemble.

De façon très concrète, le projet s'organise sur douze journées de regroupement, au cours desquelles le groupe de jeunes est accompagné par des formateurs ayant en charge la mise en œuvre du projet. Durant les regroupements, le collectif est pensé comme un espace structurant, encourageant, valorisant pour chacun de ses membres. Entre les regroupements, des objectifs sont posés pour chaque jeune – démarches administratives, rencontres professionnelles, formalisation du projet d'insertion...–, et le suivi des formateurs est alors plus individualisé.

Les partenaires associés sont les suivants :

- La Mission Locale qui assure la maîtrise d'ouvrage du projet,

- Le Conseil Général du Finistère dans le cadre du Contrat de Territoire²⁰¹
- Morlaix Communauté, communauté d'agglomérations de 28 communes rurales du Nord Finistère, qui facilite la faisabilité de la formation, au niveau local en faisant le lien entre les partenaires, en assurant une partie de la coordination logistique locale pour une meilleure implication de tous.²⁰²
- Le Conseil Régional de Bretagne qui a inscrit cette formation expérimentale au Contrat de Plan Régional de Développement des formations.
- Les quatre Etablissements Publics de Coopération Intercommunale (EPCI) du Pays de Morlaix : depuis 2011, les 3 communautés de communes de la Baie du Kernic, de Landivisiau et du Pays Léonard ont rejoint Morlaix Communauté et ont exprimé le souhait de voir l'action se dérouler sur un de leurs territoires.
- Le Conseil de Développement du Pays de Morlaix participe également à la diffusion du contenu et au repérage du public.

Quelques éléments cartographiés pour situer le cadre géographique de l'expérimentation :



Le Pays de Morlaix, situé au nord du Finistère, compte 61 communes regroupées en quatre communautés :



²⁰¹ Le Conseil Général est partie prenante depuis l'origine du projet et dans le cadre du Contrat de Territoire, 20 000 € ont été accordés pour la première session. En fonction des résultats de l'évaluation présentée ici, le Conseil Général avait annoncé sa participation - ou non - au financement de la 3ème session. Dans les propos des acteurs audités, on sent cette institution moins présente depuis le démarrage de la seconde session.

²⁰² Les services Développement économique et Cohésion Sociale de Morlaix Communauté se sont fortement impliqués dans la mise en œuvre de l'action. Cette action a été retenue dans le cadre du Schéma de Développement Economique communautaire.

Pour nos travaux, il importe de noter ici que les trois intervenants retenus pour encadrer l'expérimentation « *Imagin'Action* » se revendiquent d'une adhésion au champ de l'éducation populaire. Certes, leurs histoires et leurs trajectoires ne les affilient pas au même courant idéologique, mais cette appartenance commune atteste, selon nous, de la capacité des organisations de ce domaine, à entreprendre autrement, à innover, à expérimenter.

En mars 2011, nous avons entrepris une démarche évaluative d'« *Imagin'Action* », à la demande des partenaires impliqués, notamment le Conseil Général du Finistère et Morlaix Communauté. La démarche « *Imagin'Action* » étant qualifiée d'expérimentation, il était essentiel d'en évaluer la pertinence afin d'en réajuster, le cas échéant, les modalités.

Les finalités évaluatives ont été exprimées de la façon suivante par les services Cohésion Sociale et Développement Economique de Morlaix Communauté :

- *Vérifier la pertinence de la formation au regard des objectifs et des effets non anticipés,*
- *Favoriser la pertinence de la formation : formulation de préconisations sur la méthode (évaluation-action),*
- *Convaincre les partenaires financiers de l'intérêt de l'action pour la traduire en formation pérenne sur le territoire, en y incluant les formateurs locaux, après formations*
- *Donner les moyens de mettre en valeur la formation pour en tirer tous les bénéfices en matière d'attractivité et de notoriété du territoire,*
- *Faciliter la diffusion des effets positifs de l'expérimentation,*
- *Créer des indicateurs permettant une évaluation continue de l'action sur trois ans,*
- *Participer à l'évaluation et à la réécriture du projet politique jeunesse communautaire.*
- *Repérer les attentes du public en matière d'accompagnement à l'emploi et à la création d'entreprise, évaluer l'impact des accompagnements sur la reprise d'emploi* ²⁰⁴

La proposition d'évaluation que nous avons faite s'est inscrite dans le contexte plus global de l'évaluation du Projet Politique Jeunesse de Morlaix Communauté, notamment parce que l'existence de ce projet politique a été l'une des raisons de l'ancrage territorial d'« *Imagin'Action* ».

Nous avons cherché, dans ce contexte politique formalisé, à observer, analyser et apprécier une expérimentation singulière. Le présent chapitre ne constitue donc qu'une partie d'une démarche évaluative plus globale, mais il nous intéresse particulièrement, parce que ce champ du projet politique touche principalement les questions que nous voulons traiter ici.

²⁰⁴ Document de travail des Services Cohésion Sociale et Développement Economique de Morlaix Communauté – Janvier 2011.

Nous avons pris le parti de nous inscrire dans une démarche qualitative, compte tenu de la nature complexe et vaste du sujet : les jeunes et l'emploi.

La question des trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes et celle de l'attractivité des territoires ruraux se croisent dans cette expérimentation. L'évolution du marché du travail, des mobilités, des formes de l'emploi et du chômage nous amènent à réinterroger l'existant.

Comment penser l'insertion tant sociale que professionnelle aujourd'hui ? Quelles sont les conditions préalables qui permettent aux jeunes de tendre vers cette nécessaire insertion ? Comment peuvent-ils développer de nouvelles formes de travail ? En quoi les dispositifs actuels répondent-ils ou non aux besoins des jeunes ? En quoi peuvent-ils être optimisés ? Comment les jeunes peuvent-ils être une véritable ressource pour le monde rural ?... Autant de questions qui ont jalonné les réflexions évaluatives proposées.

Notre démarche s'est construite en trois phases :

- Des entretiens auprès des acteurs identifiés (en grande partie des acteurs qui étaient également ceux de la Politique Jeunesse Communautaire dont nous conduisions également l'évaluation à cette époque).
- Une observation participante sur une session d' « *Imagin'Action* », la seconde mise en place (et sur un autre type d'approche visant des objectifs a priori similaires).
- Un travail de croisement des données et d'analyse.

Pour mener à bien la phase d'état des lieux et de diagnostic, plusieurs modalités de recueil d'informations ont été retenues : des entretiens individuels auprès des jeunes-stagiaires, des partenaires et des acteurs du territoire, des entretiens téléphoniques, des échanges par mail... En effet, pour entendre les stagiaires de la première session expérimentale, certains entretiens en face à face ont dû être menés différemment pour des raisons de disponibilité et de mobilité.

L'observation participante

La participation à plusieurs journées de formation, sur site, a permis à la fois le recueil d'informations, mais également la mesure de la dynamique du groupe, des ressentis des uns et des autres : c'est une perception des situations d'apprentissage et de transmissions que nous cherchions à construire là. Un atelier d'écriture a complété l'ensemble de ces données, permettant l'expression de stagiaires, par l'intermédiaire d'un outil forçant à nommer des ressentis plus individuels, voire plus intimes.

Perspective globale

Le choix initial, arrêté pour mener à bien le projet « *Imagin'Action* », a été défini dans les termes suivants :

- *Trois ans d'expérimentation proposés dans le cadre du projet politique jeunesse communautaire en lien avec la politique de développement économique de Morlaix Communauté favorisant des actions en faveur de l'insertion professionnelle proposés en itinérant sur les communes du territoire communautaire*
- *Trois mois de suivi et d'accompagnement pour chaque session assuré par un groupe d'intervenants (CIVAM, MRJC, Scop le Pavé). Des sessions de trois jours, espacées de trois semaines (soit un total de 12 jours en collectif)*
- *Un regard individualisé dans le collectif*
- *Des sessions de 15 jeunes*
- *Un accompagnement spécifique de chaque jeune dans le collectif, en fonction du statut de chacun et du projet de chacun*
- *Une volonté de permettre à chacun de passer de l'idée au projet et de parvenir à une concrétisation de ce projet*

En janvier 2011, lorsque les services Cohésion Sociale et Développement économique de Morlaix Communauté pensent l'évaluation de la démarche, ils pointent l'originalité de l'expérimentation : *« Accompagnement des jeunes vers leur idéal professionnel pour leur permettre de passer de l'idée au projet (contrairement aux structures classiques qui demandent un minimum de formalisation des projets avant d'accueillir les personnes), - Accompagnement personnalisé dans un cadre collectif - Pédagogie innovante reposant sur une demande de coopération des participants - Mixité des publics par des niveaux d'études et projets professionnels différents ce qui permet de favoriser l'échange d'expériences et de points de vue - Formation itinérante pour favoriser la connaissance du territoire communautaire et mettre en contact les stagiaires avec différents réseaux d'acteurs (entreprises, élus, structures de l'insertion par l'activité économique) »*²⁰⁵

Nous souhaitons, dans nos travaux, analyser la façon dont ce « *listing* » rédigé par les services internes de Morlaix Communauté a effectivement marqué l'originalité de l'expérimentation.

3.2 Résultats et analyse

Nous avons rendu les résultats de notre travail évaluatif en octobre 2011 et l'analyse que nous présentons ici se base sur les deux premières sessions organisées d'« *Imagin'Action* ». Précisons ici que ce matériau n'est pas proposé, dans notre travail, pour donner lieu à une analyse exhaustive. Nous ne viendrons pas ici une identification précise des publics, ni sur les facteurs déterminants des variations observées. Ce matériau est présenté dans le but de situer clairement nos questionnements, notamment sur deux points : le besoin de

²⁰⁵ Ibid. Document de travail Morlaix Communauté

contextualiser les espaces et les trajectoires de jeunes d'une part ; les constructions identitaires singulières qui permettent ou non, de s'engager, d'autre part.

Nous avons contacté, dans nos travaux, les jeunes des deux premières sessions organisées, soient 30 stagiaires : 15 en cours d'accompagnement et 15 sortis de cet accompagnement depuis quelques mois. Dans ce second groupe, nous avons réussi à prendre contact avec 9 jeunes. Les données suivantes sont donc recueillies sur ce panel de 24 jeunes.

L'hétérogénéité des publics

L'entrée dans le dispositif « *Imagin'Action* » ne se base pas sur un panel organisé de critères spécifiques. La volonté était clairement de permettre à de nombreux jeunes de pouvoir en bénéficier et de ne fermer aucune porte. La seule exigence exprimée par les organisateurs était alors l'appartenance au territoire communautaire et les velléités de s'y installer.

Les deux premières sessions ont montré que les motivations des jeunes à l'entrée en formation étaient fort diverses. Certains souhaitent créer leur activité, d'autres se diriger vers du salariat et d'autres encore ont intégré le stage plutôt « *par curiosité* » nous ont-ils dit. En revanche, les stagiaires qui ont la volonté d'entreprendre – ou qui l'expriment de cette façon –, en sont tous au stade embryonnaire de leur projet : ils ont l'idée mais le dessein est peu réfléchi et donc peu abouti.

Ce qui domine dans l'ensemble du groupe, tant sur la première que sur la seconde session observée, c'est le souhait de trouver un accompagnement différent et de prendre du temps pour réfléchir. Ce n'est pas un premier accompagnement pour 80% des jeunes rencontrés : ils sont passés « *entre les mains* » des institutions en charge des questions d'insertion et de recherche d'emploi, la Mission Locale, Pôle emploi... La plupart des jeunes rencontrés dans les deux sessions exprime *a minima* une lassitude, parfois même un épuisement moral... toujours en tous cas, un désir de travailler autrement.

Les parcours divergent de façon très sensible. Le niveau scolaire des stagiaires va du niveau V (CAP ou BEP) au niveau II (diplômes de second ou troisième cycle universitaire ou diplômes de grandes écoles). La plupart des jeunes est passée par du salariat classique, mais leurs champs d'actions sont très variés : écoconstruction, commerce, massage, photographie...

Un des éléments qui rassemble fortement les stagiaires, c'est un parcours « *en dents de scie* ». Tous les stagiaires présents ont connu des ruptures importantes dans leurs cheminements professionnels ou personnels : période de chômage, rupture ou dysfonctionnements familiaux, difficultés psychologiques, handicaps...

Nous retrouvons bien ici les caractéristiques de construction des jeunes telles que nous les avons posées en partie 1 de ce travail. Chemin sinueux, semé d'embûches, construction identitaire délicate... Les trajectoires sociales des jeunes concernés par l'expérimentation ne sont ni rectilignes, ni prédéterminées : les accompagnements proposés par les institutions en charge des politiques jeunesse doivent indéniablement tenir compte de cette donne.

L'âge des participants

En théorie, la formation s'adressait spécifiquement aux jeunes de 16 à 30 ans. Ce choix de la population cible relevait à la fois des constats des acteurs « *habituels* » du terrain, les plus à même de connaître ceux des jeunes qui sont le plus en demande, et probablement aussi d'une définition élargie et plurielle des jeunes, portée notamment par la Politique Jeunesse Communautaire.

Sur les deux sessions observées, aucun jeune de moins de 20 ans n'est inscrit.

La moyenne d'âge, sur la première session est de 27,8 ans. Celle de la deuxième session est de 28,7 ans, le plus âgé des stagiaires a 37 ans.

Sans aucun doute, la moyenne d'âge influe fortement sur les attentes et les besoins des participants. La plupart des jeunes présents a eu des expériences professionnelles antérieures à ce suivi et a une vie familiale autonome. Les participants argumentent d'eux-mêmes leur présence à cette formation comme « *une évidence* » : ils sont aujourd'hui, du fait de leur âge et leurs expériences, en mesure de faire des choix de vie et professionnels... « *ce qui ne serait pas le cas de jeunes de 18 ans* »... rajoutent-ils²⁰⁶

Les raisons initiales de l'entrée en formation

Les stagiaires, de par leur parcours antérieur, ont un regard très critique sur les questions liées à l'insertion professionnelle. Ils qualifient les modalités d'accompagnement traditionnel de « *trop scolaires, peu adaptées, restrictives...* »

Un des stagiaires parle des autres formations proposées en ces termes : « *Ils veulent nous faire rentrer dans des cases* ». Les propos recueillis, si négatifs soient-ils, n'attestent pas d'une réalité, mais bien d'un ressenti, lié à des parcours certainement complexes. Toujours est-il que cette perception pessimiste de leurs propres accompagnements ne permet pas, de la part des uns et des autres, un investissement réel et volontaire.

Les jeunes que nous avons rencontrés ont, pour la plupart, intégré la formation sur son principe affiché : elle a été présentée comme inventive, différente, alternative. Les demandes exprimées par les participants, à l'entrée en formation, relèvent d'un accompagnement

²⁰⁶ Propos recueillis lors des temps d'observation participante à la session 2.

qui n'est pas de l'ordre de la recherche d'emploi proprement dite, ni de l'insertion à proprement parler, mais bien des conditions qui président à la connaissance de soi : « *pouvoir faire le point, prendre du recul, clarifier ses idées...* »

Les propos recueillis auprès des stagiaires s'inscrivent clairement dans ce registre : « *sortir de l'isolement* », « *trouver une place* », « *savoir ce que je veux* », « *il n'y a rien pour notre âge* », « *savoir ce que je veux faire dans ma vie* », « *j'étais perdue* »... Si nous devions résumer la demande telle que nous l'avons perçue, elle pourrait être exprimée en ces quelques mots : « *Savoir qui je suis, pour savoir où je vais...* ».

Les besoins des stagiaires, sont à la fois de l'ordre de l'accompagnement individuel, mais aussi et surtout du collectif, du « *Vivre ensemble* ». Ils expriment tous la nécessité d'échanger et d'étayer un réseau.

La notion de temps est très présente dans les propos : « *du temps pour réfléchir* » sans contrainte de résultat. Ce besoin de temps, d'inscription d'une réflexion dans la durée, exprime aussi un besoin contraire aux ressentis du contexte actuel. Les acteurs professionnels rencontrés vivent tous difficilement cet environnement dans lequel ils sont de plus en plus contraints à une obligation de résultats dans un temps limité, et au détriment parfois de la relation humaine qui ne peut se construire en confiance dans ces conditions.

On pourrait parler, là où nous sommes allés rencontrer les jeunes participants à « *Imagin'Action* », d'un besoin de « *sas* », de « *bulle* » destinée à se questionner et à construire son propre projet. « *Je suis arrivée avec l'envie de me questionner, de trouver du sens et une motivation pour aller dans du concret* » nous dit l'une des stagiaires.

C'est principalement cet apport de l'évaluation qui nous fait exposer ici, à ce stade de nos recherches globales, cette expérience évaluative : elle relève bien de ce besoin – mais aussi de cette difficulté – de retrouver du sens dans une société qui n'en produit pas elle-même pour ses membres et qui place les plus jeunes d'entre eux dans une situation de paradoxe déjà nommée : construire un système de valeurs permettant la projection vers un avenir incertain, et compatible avec des principes néolibéraux conjoncturels. Dans notre analyse, « *Imagin'Action* » nous autorise à penser que la construction identitaire des jeunes aujourd'hui passe par une réflexion sur soi, sur sa place, sur son utilité sociale, sur son rôle social...que seul un accompagnement éducatif porteur de sens pourra assumer. Nous reviendrons ultérieurement sur les modalités pertinentes de cet accompagnement.

Les situations des participants à leur sortie

Il est important à ce stade de l'investigation, de rappeler que l'objectif de cette formation expérimentale n'est pas la réalisation des projets d'installation à court terme, mais bien la dynamique globale entreprise, tant du point de vue du territoire que du point de vue du collectif de jeunes participants.

A l'heure où nous avons effectué ce travail, c'est-à-dire à dix mois de la fin de la première session et à trois mois de la fin de la seconde, près de 90% des participants rencontrés sont dans une dynamique de recherche d'emploi, de formation ou d'entrepreneuriat.

6 jeunes sont en emploi

7 sont en formation

8 sont en dynamique de projet (réseau constitué, démarches entreprises...)

3 ne sont investis aujourd'hui dans aucune dynamique d'avenir ou de projection

Tous les jeunes rencontrés se disent satisfaits de la formation qu'ils ont suivie (ou qu'ils suivent) et ont le sentiment d'avoir progressé dans leur cheminement personnel et professionnel. Le vocabulaire employé par les stagiaires témoigne de ce ressenti :

« Des idées plus claires, une motivation retrouvée, des rencontres riches »

« Aujourd'hui, après avoir germé, l'idée a bien poussé et s'est créée une place claire au milieu des broussailles : une librairie itinérante qui chercherait des partenaires sur différents lieux fixes »

« Trousseau de clés pour ouvrir des portes »

A titre d'exemple, nous avons choisi de décrire ici trois situations, qui nous semblent particulièrement bien dessiner les cheminements parcourus pendant les quatre mois d'accompagnement.

Témoignage de L. (1^{ère} session – 24 ans) :

« Après avoir passé un BAC Pro en maintenance informatique au GRETA de Morlaix, j'ai recherché une entreprise pour effectuer un contrat de professionnalisation dans le cadre d'un BTS Informatique de Gestion Option Administration Réseau. N'ayant pas trouvé d'entreprise, j'ai passé 3 ou 4 mois à ne rien faire car j'étais mal dans ma peau et angoissé vis-à-vis de la recherche de travail, sans forcément savoir pourquoi.

Maintenant je suis un peu moins solitaire, et je remarque d'ailleurs que je vais mieux lorsque je vois du monde dans le cadre de mon travail d'animateur multimédia à la Cyberbase de Morlaix. J'ai décroché ce poste avec un peu de chance et en grande partie grâce à Imagin'Action. En effet, lors des différentes sessions, j'ai rencontré M.A. de Morlaix Communauté, et ainsi elle avait eu connaissance de mon projet de travailler dans l'animation multimédia. Ensuite, coup de chance, début Mars j'ai eu un appel de M.A. pour m'annoncer qu'une création de poste à la Cyberbase était en cours de décision. Comme c'était mon projet et que j'avais déjà effectué un stage d'un mois là-bas, elle a pensé à moi pour ce poste et m'a dit que s'il y avait bien une création de poste et que j'étais partant, je pourrais postuler sur le poste.

Et me voilà à la Cyberbase pour un CDD de 3 mois, renouvelable, qui sera à coup sûr renouvelé une fois, et avec un peu de chance et d'investissement je serai peut-être gardée par la suite.

Je suis aussi plus ouverte maintenant, et moins timide. »

Témoignage de A. (2^{ème} session, 32 ans) :

« Homme de 30 ans, qui flotte, en perte de motivation après une saturation de la vie parisienne et d'un poste dans la communication stressant.

Une envie de mieux-être durable, de stabilité.

Amorce bien entamée au niveau professionnel. J'effectue des remplacements en tant qu'éducateur au sein des Papillons Blancs. L'envie d'allier des passions au monde du social. Soins, formation shiatsu, musique et public spécifique pour un projet cohérent.

Paradoxalement, le plus marquant est la manière insidieuse et progressive dont mes projets se sont structurés et dont les choses ont avancé. Finalement le naturel et la pertinence de ces moments à cette étape très particulière de ma vie, c'était juste ce qu'il fallait vivre au bon moment. »

Exemple de G. (2^{ème} session – 23 ans) :

G. a 27 ans. Il vit à Carantec depuis quelques mois. Il a vécu plusieurs années à Nantes pour ses études. Il vit actuellement chez sa mère. Il a une formation initiale en électricité. Il n'a pas de voiture. Il est isolé et très réservé. Il dit avoir des difficultés à téléphoner et à se construire un réseau.

Il a deux idées en tête : être entrepreneur en énergie hydraulique ou monter une entreprise de recyclage et de réparation.

A la fin de la formation, il est très enthousiaste. Il a pris des contacts, notamment avec les Chiffonniers de la joie et pense à s'installer en foyer de jeunes travailleurs. Il a pris confiance en lui et selon ses propres mots « *il a moins peur* ». Il était inenvisageable, précédemment, qu'il fasse des démarches pour s'installer seul en foyer.

Ce sont ces exemples qui nous autorisent à parler d'une dynamique, dans le sens d'une motivation retrouvée et de capacités d'autonomie stimulées à la fin du stage : une capacité, à la suite de ces journées, à reprendre pour chacun de ces jeunes leur propre vie en main...

Si les délais de recul pour l'évaluation entreprise ne permettent pas de se projeter dans la capacité des uns et des autres à s'installer effectivement de façon durable dans un emploi ou dans un statut, nous pouvons cependant constater que les participants à la seconde session restent pour l'heure dans cette dynamique amorcée lors de leur formation : ils poursuivent leurs échanges *de visu* ou par mail.

La démarche d'« *Imagin'Action* » s'appuie sur l'idée que chaque jeune est porteur d'un savoir, de connaissances, de compétences qui peuvent enrichir et nourrir le groupe. Autour des collectifs de jeunes de chaque session, s'est tissé un réseau important d'acteurs, de professionnels, qui ont contribué au bon fonctionnement de la formation.

A titre d'exemple, un stagiaire dont l'envie était forte d'agir dans une dimension humanitaire, a ainsi pu rencontrer, pendant son accompagnement, une bénévole œuvrant déjà dans ce champ ; de la même façon, l'investissement très fort du lieu d'accueil des stagiaires, le gîte de Plougasnou, implanté en Nord Finistère, connu dans le réseau local associatif pour être impliqué dans l'accompagnement des publics fragilisés, a contribué au tissage de ce réseau

via son écoute, la mise à disposition d'outils, la convivialité mise en œuvre, la disponibilité des accueillants.

L'accompagnement collectif qui est proposé vise à créer une dynamique et permet de travailler autour de la motivation des uns et des autres, mais sans jamais minimiser la dimension individuelle de ceux et celles qui sont présents. Au travers des différents ateliers proposés, les stagiaires ont pu croiser leurs regards, nourrir les projets des uns et des autres, faire du lien et se construire un réseau. Chaque jeune contribue ainsi au projet des autres, et se sent acteur et porteur de cette dynamique.

Chacun a pu trouver sa place et participer au sein du collectif dans un esprit d'entraide et de solidarité : la dimension d'utilité sociale est fortement ressentie lorsque l'on rencontre les stagiaires ayant participé, tout comme celle de la capacité à agir sur ses propres choix et sur le cheminement des autres.

Dans sa philosophie, l'expérimentation « *Imagin'Action* » s'inscrit très clairement dans le champ de l'éducation populaire : il s'agit de permettre à chacun de s'épanouir en tant que citoyen et de définir sa place au sein de la société. Le développement de l'esprit critique, la capacité à s'exprimer en connaissance de cause, le désir et les capacités à faire des choix assumés...sont autant d'outils jugés pertinents par les intervenants, et proposés au service de cet épanouissement.

La formation a permis, tout au long des modules, de développer cet esprit critique sur le monde, sur l'actualité et de donner aux stagiaires des codes de lecture pour pouvoir mieux comprendre leur environnement et donc pour pouvoir y agir plus aisément.

La formation s'est déroulée de manière interactive, s'adaptant, autant que faire se peut, aux besoins et aux envies des stagiaires, le leitmotiv étant toujours que chaque jeune aille au bout de son idée et chemine à son rythme.

La pédagogie, aux dires de ses porteurs, mais aussi au travers de ce que nous avons pu observer sur site, est centrée sur la liberté de choix, autour du sens et de la valeur que chaque jeune donne au mot travail et plus globalement à sa propre vie.

Les moyens donnés à l'équipe encadrante ont fortement contribué à la possibilité d'aller au bout de la logique exposée précédemment. En outre, permettre le développement de l'esprit critique ou l'expression réelle des choix, ne peut se faire que si le facteur temps est respecté ou si la production d'un résultat immédiat n'est pas exigée. Les propos recueillis lors de l'évaluation de cette expérimentation montrent bien que la bienveillance et la position empathique des formateurs ont largement contribué à l'émergence de la parole et à la richesse des échanges. Celles-ci favorisent bien évidemment la confiance en ses propres potentiels et encouragent l'implication de tous. Il s'agit pour les accompagnants de se mettre dans une position de « *faire avec* » et non pas de « *savoir à la place de* ».

Lorsque les formateurs ont été interrogés sur leurs modalités d'action, ils se sont définis comme personne de référence, tentant d'être à la fois motivant et rassurant. Les propos des jeunes sur ce point attestent également de l'impact de cette attitude : « *richesse de la communication* », « *une grande convivialité* », « *les formateurs ont été d'une grande humanité* »...

Agir dans le cadre d'une expérimentation de ce type demande, pour les professionnels, d'accepter une certaine remise en cause, tout au moins un questionnement sur sa pratique afin de rechercher des approches originales, innovantes et différentes pour des jeunes.

En effet, le choix pédagogique ne vise absolument pas la définition, par le formateur, de « *ce qui serait bon pour le jeune* », mais laisse la liberté à ce dernier, de définir « *ce qu'il attend de sa propre vie* ». Il s'agit aussi pour le professionnel de mettre en réseau des personnes, des acteurs, des organismes, des institutions qui œuvrent à partir des mêmes valeurs, pour opérer de façon plus concertée. Peut-être l'ambition d'« *Imagin'Action* » était-elle, de ce point de vue, de constituer un chaînage dont chacun n'est plus qu'un simple maillon et qui ne peut fonctionner qu'ensemble. Pour les professionnels comme pour les jeunes, cette dimension du collectif comme point de passage obligé pour nourrir ses propres représentations et ses savoirs, a été de mise.

La problématique que nous avons progressivement construite au fil de nos analyses s'enrichit de ce matériau. Nous sommes confortés dans l'idée de la nécessité d'accompagner aujourd'hui les jeunes au regard de besoins, qui se construisent eux-mêmes au regard d'un contexte singulier.

Ce que nous apprennent les jeunes qui ont contribué à « *Imagin'Action* », c'est sans conteste la nécessité d'acquérir progressivement des clés de lecture de l'environnement culturel, politique, humain, social, pour être en capacité de mieux s'y intégrer. En outre, si jadis, les places des uns et des autres leur étaient davantage assignées, par filiation, par appartenance géographique ou statutaire, par catégorisation sociale, etc, elles ne peuvent aujourd'hui s'élaborer qu'au vu des trajectoires sociales et personnelles de chacun et qu'en fonction des choix et des valeurs auxquelles chacun adhère.

3. 3 Des modalités nouvelles d'accréditation des jeunes

Nous avons souhaité, à partir de ce matériau, réfléchir aux constructions identitaires de ceux et celles qui ont bénéficié, durant les trois années d'expérimentation, de cette formation-action et de ces modalités d'accompagnement novatrices. Ce dernier point du chapitre tente

de mettre en évidence la façon dont les développements personnels des jeunes participants ont évolué et les raisons pour lesquelles ces modifications se sont opérées.

Des questions liées à l'estime de soi et à la valorisation des compétences

Dans une évaluation menée en interne sur le même dispositif, en été 2013, les institutions porteuses du projet s'exprimaient en ces termes : « *Les stagiaires soulignent également un travail important autour de la question de la légitimité, de l'estime de soi, d'oser se lancer, d'avoir confiance en soi. Ces thématiques sont très présentes, et peuvent constituer des barrières très importantes pour se projeter. La question des attentes a mis en lumière un défaitisme important chez certains stagiaires, celui-ci semble s'estomper au fur et à mesure de la formation, ces stagiaires prenant confiance en eux et retrouvant leur puissance d'agir.* »²⁰⁷

Les jeunes, nous l'avons souligné, ressentent et ont réellement besoin de temps et d'écoute pour se construire puis pour construire leur projet. Il est nécessaire d'inscrire l'accompagnement qui leur est proposé dans la durée, d'où la prise en charge des deux groupes sur une période globale de trois à quatre mois.

La formation offre aux stagiaires un espace-temps au sein duquel ils ont le droit de « souffler », de réfléchir, de se questionner. Ce qui peut paraître « un luxe » dans le contexte dans lequel nous évoluons aujourd'hui, nous semble clairement l'une des clés de la réussite.

Pouvoir réfléchir pleinement à son projet, peser les atouts et les inconvénients, les leviers et les freins, échanger avec d'autres connaissant une situation similaire ou ayant préalablement franchi des obstacles identiques, mesurer ses propres choix, être capables de les justifier, de les défendre... sont autant d'axes de travail sur soi qui constituent sans conteste un gain de temps sur l'avenir : travailler à se construire – parfois à se reconstruire – nous semble être la clé pour « rebondir », se sentir capable, s'épanouir... Les modules proposés permettent aux stagiaires ce cheminement à leur rythme et au regard de leur projet. De plus la formation inclut le projet professionnel dans le projet de vie et prend donc en compte la globalité de l'individu.

En revanche la question de la durée implique aussi un certain nombre de décrochages. Certains des stagiaires n'ont pas pu suivre la formation en raison de l'investissement demandé sur ces trois à quatre mois : trois participants de la seconde session ont ainsi quitté la formation parce que la durée importante ne leur permettait pas de se libérer de toute contrainte économique notamment.

²⁰⁷ www.resam.net/synthese-imagin-action-imagin-actio. Document de synthèse du Projet « *Imagin'Action* », réalisé en été 2013, suite aux trois années d'expérimentation.

Le principe de libre expression

La pédagogie proposée aux deux groupes de jeunes a toujours été mise en œuvre dans le but de travailler autour de ses possibles et de l'expression de soi. Autrement dit, l'expression de chacun est encouragée, non pas sur des aspects techniques de la formation ou de l'insertion envisagée à moyen terme, mais bien sur soi, sur ce que l'on ressent, sur ce que l'on pense, sur ses propres désirs, sur ses angoisses, ses plaisirs, ses craintes, ses aspirations... Autrement dit, l'accent est porté sur la façon dont on peut se donner « *de la valeur* », du crédit, à ses propres yeux et aux yeux d'autrui.

Autour de propositions ludiques et variées, il s'agit de faire admettre à chacun sa capacité à agir, et, cela étant, sa possibilité d'optimiser ses potentiels pour mener à bien son projet. L'expression de cette capacité constitue la première marche des conditions qui permettront la mise en dynamique.

Les stagiaires ont mis en lumière, au fil de leur propos, le caractère « différent » de l'accompagnement qui leur est proposé dans cette formation, qui se base sur la globalité d'un projet de vie, une dynamique collective et une pédagogie issue de l'éducation populaire. Les stagiaires sont critiques sur les dispositifs de formation et d'accompagnement classiques, et nous renseignent sur ce qu'ils ont trouvé de différent dans cette formation : la prise en compte de la personne au sein de la formation, une relation égalitaire entre les stagiaires et les formateurs, une dynamique collective, un climat de confiance, une pédagogie ludique et critique, une formation qui laisse une place aux projets atypiques, et qui prend le temps... La question de la pédagogie utilisée prend une importance non négligeable, dans la mesure où la plupart des répondants regrettent le format très scolaire proposé par la majorité des structures d'accompagnement ou de formation. Imagin'Action, au travers de l'éducation populaire et de la mise à égalité entre les formateurs et les participants, propose une approche pédagogique qui semble répondre bien davantage aux attentes de ces stagiaires.

Op. Cit. Document de synthèse du Projet Imagin'Action, réalisé en été 2013, suite aux trois années d'expérimentation.

Là encore, l'évaluation menée au terme des trois années d'expérimentation du projet « *Imagin'Action* » vient répondre à nos questionnements sur les étapes de construction nécessaires et préalables à la participation. Notre analyse de ce matériau montre l'impossible investissement des jeunes dans des initiatives – quelles qu'elles soient – si, au préalable, ils ne sont pas conscients de posséder, de façon intrinsèque, une valeur qui génère de la confiance en soi, de l'amour de soi, de l'estime de soi.

L'écoute des aspirations et des désirs

Très en lien avec le point précédent, la formation, telle que nous l'avons perçue, permet de restituer, dans un espace donné, ce qui fait que l'être humain en est un : il pense, crée,

échange... Les propos mis en exergue dans le chapitre précédent nous reviennent ici de façon plus pragmatique. Nous ne sommes pas dans le cadre d'une transmission d'outillage, technique, au sens dans lequel nous avons cité les propos de Jean-Philippe Pierron dans le chapitre précédent, mais bien dans l'idée d'une transmission de valeurs, de sens, d'humanité.

En respectant désir et plaisir, les ateliers ludiques et créatifs proposés dans les journées de regroupement d'« *Imagin'Action* » adoptent une forme de transmission qui vise à perpétuer cet acte unique et précieux dont est doté chaque être humain : réfléchir pour mieux agir. C'est bien ainsi que se joue la capacité de chacun à percevoir sa propre transformation dans le regard des autres. C'est une spécificité qu'il faut souligner aujourd'hui, en formation, que de partir des désirs des jeunes. Les modules pédagogiques accompagnent les jeunes dans la mise en mots, la mise en forme de ce désir. La posture bienveillante permet l'expression de ces appétences. Il s'agit de donner à chacun des ailes pour poursuivre les cheminements. Grâce à la consolidation de leur ambition, l'objectif est que chacun puisse continuer à avancer.

Chaque session a permis aux jeunes de découvrir et rencontrer des entreprises du territoire. Ces entreprises sont choisies en fonction des projets des stagiaires. Il s'agit d'être au plus près des attentes des jeunes, et pour ces derniers, de mieux percevoir la réalité socio-économique du territoire.

A titre d'exemple, l'une des stagiaires qui portait l'idée de développer la culture de plantes médicinales a pu, lors d'une journée, rencontrer, avec le groupe, une jeune agricultrice du territoire, du Groupement d'Intérêt Economique « Fleur d'Arrée ». L'échange permet au stagiaire de connaître et de prendre en compte des réalités. L'identification de ces données, tant environnementales qu'économiques ou culturelles et sociales, permet au jeune de poursuivre son cheminement.

Cette formation a comme objectifs la valorisation et potentiellement l'insertion sur le territoire communautaire. Dans la philosophie de l'expérimentation, et en lien avec le Projet Politique plus global dans lequel elle s'inscrit, il s'agit d'engager une réflexion globale sur l'avenir d'un territoire et de ses jeunes, si diverses soient-elles.

Autrement dit, il s'agit de se concerter pour savoir comment penser l'installation possible des jeunes sur le territoire. Aujourd'hui, un certain nombre de jeunes rencontrés dans le cadre d'« *Imagin'Action* » souhaitent venir s'installer sur le territoire du Pays de Morlaix. Ceux-là expriment l'envie de « *vivre autrement* », envie qui, pour certains est née après avoir vécu dans d'autres régions, et notamment en milieu urbain. « *J'ai envie de rester sur le pays de Morlaix...* », « *Je suis parti plusieurs années sur Paris, je n'en pouvais plus, je veux préserver une qualité de vie...* »

La volonté du « positif » pour éviter échec et exclusion

La notion de projet a souvent, au cours des dernières années, voire des dernières décennies, fait débat. Difficile en effet de demander à des jeunes de construire un projet quand ceux-ci sont parfois très éloignés de la capacité même à se projeter... En outre, à l'entrée dans le dispositif « *Imagin'Action* », les stagiaires n'ont, en tête, que des prémisses de leur projet, voire seulement des principes au sein desquels pourrait s'inscrire ce projet. Les modules leur permettent de mettre en mots, de formaliser l'idée, l'envie... Il s'agit, au travers des différents ateliers, de s'outiller, de remettre le pied à l'étrier et, par là même, d'acquérir des bases méthodologiques pour construire plus rigoureusement les étapes nécessaires à la réalisation. Nos observations sur site attestent du fait que les stagiaires, au cours des différents modules, entrent progressivement dans cette dynamique de construction, d'élaboration, de laquelle ils sont très éloignés au démarrage.

La mise en mots et en actes d'une envie ou d'une passion

La finalité de la démarche de définition des projets, certes, à inclure une dimension méthodologique à la construction, mais également – et surtout – à retrouver l'envie d'avancer et la confiance en soi pour ce faire. Travailler l'approche méthodologique d'un projet dont chacun est à l'origine nécessite de pouvoir exprimer son idée initiale, même si celle-ci est encore floue.

La rencontre avec les deux groupes de jeunes ayant participé aux sessions passées montrent que les points de départ des projets relèvent souvent d'engouement, voire de passion pour un domaine donné (les plantes, le bois, la création artistique...). En outre, la formation permet de valoriser les domaines de prédilection des uns et des autres... et de redonner du rêve, là où les procédures plus institutionnelles avaient souvent pris le pas en décourageant.

Les jeunes interrogés disent à la fin de la formation être en possession « *de clés* »... L'expression est symbolique, et peut-être issue de ce qui leur a été souvent dit en formation, mais dans les exemples cités, elle illustre bien, à notre sens, l'évolution des stagiaires : clés de lecture de l'environnement, clés du maillage territorial et des interlocuteurs potentiels, clés des partenaires possibles pour un projet thématique donné...

L'investissement des différents partenaires et l'esprit coopératif mis en œuvre durant les sessions permettent à chacun de se construire un réseau, local et thématique. Il est évidemment important pour chaque jeune d'avoir la connaissance des différents acteurs du territoire pour être en capacité d'inscrire son projet là où il est susceptible d'être compris et entendu.

Savoir à qui s'adresser quand on a tel ou tel besoin ; pouvoir s'appuyer sur tel ou tel professionnel relai ; partager des carnets d'adresses... constituent alors autant d'éléments qui

contribuent au fait de devenir acteur de son projet au sein d'un territoire sur lequel on se construit une place. Dans nos travaux, ce point relève d'un relatif paradoxe que nous avons préalablement évoqué, via les travaux et réflexions de Jacques Ion : celui de la nécessité d'accompagnement visant à permettre un processus d'individuation, en parallèle d'une injonction sociétale forte à l'autonomie. La posture intermédiaire, mise en évidence dans notre évaluation du présent matériau, est davantage celle de la transformation des jeunes en acteurs de leur projet, pour en maîtriser les étapes d'élaboration et les desseins potentiels.

La stimulation et l'accompagnement « des premiers pas »...

Une succession d'échecs atrophie indéniablement toute envie et tout désir. L'ensemble des jeunes stagiaires intègrent la formation avec ce sentiment récurrent de l'incapacité d'avancer et avec, de fait, une faible motivation.

Les modules proposés, et plus globalement toute la démarche, sont axés sur la question du sens à retrouver. Il s'agit de redonner une signification au projet, au travail. Les stagiaires entrent dans un processus dynamique, où étape après étape, ils vont pouvoir enclencher un parcours d'insertion. C'est l'accompagnement de ce démarrage qui nous a paru essentiel dans nos observations : redonner du sens à la démarche pour que naisse l'envie de construire son propre parcours pourrait être le *leit motiv* de la démarche analysée.

La cohésion, les valeurs humanistes, la convivialité et la liberté donnée à chacun, constituent également les ingrédients de ce « *coup de pouce* » des premiers pas en formation. Ces espaces d'écoute, de parole, de socialisation et de créativité accompagnent, durant toute la formation, la construction des projets et les propos recueillis auprès des stagiaires des deux sessions étudiées ne tarissent pas d'éloges sur l'importance de ces modalités.

L'état des lieux de l'expérimentation ici mis à plat, ainsi que le sens de cette action dans un Projet Politique Jeunesse global – celui de Morlaix Communauté –, sont des éléments qui montrent clairement la plus-value de la démarche. Toutefois, plusieurs axes de l'évaluation nous ont interrogés, et demandent probablement de repenser certains points.

La finalité première de cette expérimentation est de permettre à des jeunes de s'installer en milieu rural pour mettre en œuvre un projet qu'ils veulent porter, soit en trouvant un emploi salarié, soit en créant ou en reprenant une activité. Au fur et à mesure de l'avancée de la démarche, il est apparu que cette finalité ne correspondait pas toujours aux attentes des jeunes accueillis. La posture même des formateurs et la pédagogie employée par eux ont sans doute également considérablement orienté l'expérimentation vers un travail de développement motivationnel et personnel.

De façon unanime, les stagiaires ont répondu que l'atelier « *Petite histoire... Grande Histoire* » les avait particulièrement marqués durant l'accompagnement et ce choix n'est bien sûr pas anodin.

PETITE HISTOIRE - GRANDE HISTOIRE²⁰⁸

Durée : 1h par participant, nombre : entre 5 et 15 personnes, aménagement : fresque murale ou sur table vierge

Désir : partager nos histoires de vie, les racines de nos colères et nos engagements, organiser la transmission de nos expériences politiques,

Préparation : aucune si ce n'est de se former aux récits de vie

Animation : Les participants ont tout d'abord une heure pour remplir un tableau vierge comprenant une ligne par année, la première année étant celle de notre naissance, la dernière étant l'année actuelle et 3 colonnes, la première pour y inscrire les années donc, la deuxième pour la petite histoire, la troisième pour la grande histoire. La petite histoire signifie notre histoire personnelle, la grande histoire, tout le reste. Il s'agit, pendant cette première heure, de trouver une anecdote par case vierge de ce tableau, signifiante par rapport à votre présence ici dans cette consigne : quels éléments de la petite et de la grande histoire vous ont amené ici aujourd'hui ? Il est difficile de remplir l'ensemble du tableau, il est bon d'essayer quand même.

Puis vient le temps du récit. L'animateur demande l'année de naissance du plus âgé de l'assistance, voici donc notre année de départ. Année après année jusqu'à aujourd'hui, l'animateur va ainsi proposer aux participants de livrer leurs anecdotes, de la petite comme de la grande histoire. Le temps imparti est en moyenne de 1 mⁿ par anecdote. Généralement, nous installons un système de prises de note sur une fresque grand format, recouvrant des murs ou des tables et signifiant la progression de nos histoires de vie. La consigne s'arrête d'elle-même quand la dernière personne a livré son anecdote de l'année en cours.

NDIR : Cette consigne, d'une durée de 5 à 15 heures, est très déroutante. De par son format, de par l'implication qu'elle suppose de chaque participant, de par cette plongée dans l'inconnu et pour une durée plutôt longue. C'est, à chaque fois que c'est possible, avec cette consigne que nous démarrons des accompagnements d'équipes de travail ou nos formations longues (4 regroupements de 4 jours), parce que cette consigne crée par elle-même un climat d'écoute, de confidences, d'empathie et de curiosité. Le groupe en ressort soudé, solide et positif.

A la lecture de cette fiche de consigne, nous percevons aisément les raisons qui font de l'atelier un espace particulièrement prisé des jeunes participants. En effet, ce travail sur les histoires de vie de chacun permet, à n'en pas douter, de redonner *a posteriori* et via un travail de verbalisation, de la valeur à son propre parcours. La mise en lien de « *la petite histoire* » et de « *la grande histoire* » inscrit également les trajectoires personnelles dans une dimension collective, générant de fait un sentiment d'appartenance, mais peut-être également un sentiment d'utilité à la contribution de cette histoire globale.

De la même façon, ce sont les échanges dans le collectif qui sont considérés par les jeunes comme les éléments marquants du cheminement en formation.

²⁰⁸ <http://www.scoplepave.org/> Cette fiche de consignes est disponible sur le site de la Scop Le Pavé, intervenante dans le processus de formation.

Lorsque nous avons évalué ce dispositif, nous avons donc conclu que nous ne pouvions donc pas évoquer aujourd'hui à proprement parler « *un projet d'insertion professionnelle* » – termes qui d'ailleurs n'ont jamais été utilisés comme tels dans les premiers échanges ayant donné lieu à l'action –, mais davantage une expérimentation en termes de développement et d'épanouissement personnel, conditions préalables d'une insertion possible : une formation pour prendre soin de soi et pour mieux se connaître afin de pouvoir mieux avancer dans son insertion sociale et professionnelle.

Le vécu de la formation en tant que moment à soi et pour soi, pour réfléchir et pour se motiver, concourt à cette réorientation des objectifs retenus par les acteurs politiques et professionnels audités. En effet, dans les entretiens menés, « *Imagin'Action* », est citée, par le peu d'acteurs qui identifient le projet, comme une action d'insertion professionnelle uniquement.

L'expérimentation est le point de démarrage d'un processus, de plusieurs étapes, dans le temps nécessaire de l'insertion. Pour être en capacité de trouver un emploi, de construire son activité ou son entreprise, il faut tout d'abord se connaître soi, être en accord avec ses désirs et avoir l'envie de. Cette formation permet incontestablement de poser la première pierre à l'édifice et plus globalement, cette pierre compte pour l'avancée de notre recherche.

Nous posons ici ce préalable comme un principe incontournable de la participation des jeunes et de toute forme d'engagement qu'ils pourraient prendre.

Il paraît difficile, pour ceux et celles que nous avons interrogés et qui regardent d'assez loin le projet « *Imagin'Action* », de parler de cette expérimentation. La nommer paraît très complexe à nos répondants et chacun tente selon sa culture professionnelle et sa place dans le projet de l'explicitier : tantôt c'est « *l'installation au pays* » qui est citée, tantôt le fait de trouver un emploi. Si cette expérimentation a pour objectif visible l'épanouissement, la confiance en soi et la connaissance de soi, il était pourtant sans doute réducteur de parler de « *formation* » ou « *d'insertion professionnelle* » à l'origine de la mise en place de l'action. A notre sens, pour que la lisibilité soit possible, il faudrait réfléchir à un autre vocable pour nommer l'action : bilan, processus de développement, accompagnement... sont réellement les maîtres-mots de ce processus.

Un nombre important de partenaires a contribué à l'élaboration d' « *Imagin'action* », puis à son portage : nous les avons cités. Les entretiens menés nous autorisent aujourd'hui à penser que les rôles et missions de chacun n'ont pas été suffisamment définis ou suffisamment rappelés, durant la mise en œuvre de l'expérimentation.

De l'échelon politique à l'échelon opérationnel, en passant par la nécessité d'une coordination des acteurs et des actions, nous sentons, au fil de l'évaluation, un certain nombre de glissements, de non-dits... voire de crispations... issus, selon nous, de contours non précis des prérogatives de chacun.

C'est ici la notion d'éducation partagée que l'on sent poindre. Si le projet s'est construit sur l'ambition affirmée du partenariat, l'évaluation montre bien qu'il ne se décrète pas, et que sa construction doit être réfléchie bien en amont des accompagnements de terrain. Selon nous, il est nécessaire de se re-questionner sur ce point : Qui fait quoi ? Pour quelles raisons (statut, légitimité, champs de compétences...)? Comment assurer le lien et le passage d'informations ? Comment définit-on la maîtrise d'ouvrage d'une telle expérimentation ? Comment définit-on sa coordination ? Quelles sont les marges de liberté données aux intervenants ?

Les acteurs de l'insertion ou la jeunesse – hormis ceux directement concernés par le suivi de l'expérimentation – ne sont pas en capacité, lorsque nous les interrogeons, de dire de quoi il s'agit, à qui cela s'adresse et pour quoi faire. Les flyers ou autres outils de communication ne correspondent pas ou très peu au contenu finalement proposé. L'intitulé est peu lisible et laisse place à toute interprétation. « *Imagin'Action* » est annoncée comme alternative, marginale et peut, de fait, faire peur.

L'hétérogénéité des stagiaires nous a également conduits à nous interroger sur le public cible de l'expérimentation. La représentation de la jeunesse – des jeunesses – par les uns et par les autres, ne peut que croiser ce questionnement.

Sans doute est-il nécessaire de définir, de façon plus concertée, à qui il faut proposer ce type d'expérimentation Sommes-nous ici sur une action qui, sous couvert de mixité, peut s'adresser à toutes les jeunesses d'un territoire ? Devons-nous spécifiquement cibler ceux et celles qui sont aujourd'hui les plus éloignés de l'emploi... ou restons-nous dans la logique perçue ici : celle du développement personnel, particulièrement nécessaire à ceux qui ont d'eux-mêmes une image tellement déconstruite qu'elle ne leur permet pas d'entrer dans la logique d'un parcours d'insertion plus « classique » ?

De la même façon, l'âge des stagiaires questionne largement. En effet, la deuxième session a accueilli un groupe dont la moyenne d'âge est plus proche des 35 ans que des 18... Sommes-nous ici en train de pallier une lacune institutionnelle qui attesterait de ce que disent les stagiaires : « *Il n'existe rien pour notre âge...* »

Là encore, cette donnée est à croiser avec l'évaluation plus globale d'un Projet Politique Jeunesse qui montre clairement la difficulté des acteurs – et particulièrement des élus locaux – à répondre à des besoins spécifiques « *aux plus âgés des jeunes* »...

L'écart des ressentis : entre besoins individuels et besoins institutionnels

Si l'engouement des participants est univoque, nous ne pouvons que mettre en évidence, au terme de ce travail évaluatif, la difficulté des participants, voire l'incapacité aujourd'hui de finaliser leurs projets.

« *Pour une fois, on nous propose du temps bien employé pour mûrir... »*

« *Une formidable aventure humaine... »*

« *Un moment magique où l'on partage des choses... »*

Ces paroles recueillies auprès des stagiaires illustrent bien leur état d'esprit à la fin de la formation. Les effets bénéfiques de l'accompagnement se font sentir au travers des mots employés. Dans cette verbalisation, les jeunes expriment clairement un apport émotionnel qu'ils veulent signifier. Les mots choisis traduisent le bien-être, la confiance en soi, la liberté donnée.... En revanche, même si certains ont retrouvé un emploi, peu ont réussi à avancer leur projet initial d'entreprise ou de création d'activité. Il paraît complexe de finaliser un projet en quelques mois... d'autant plus quand c'est uniquement le stade de l'idée qui a présidé à l'entrée en formation.

L'échelle du temps n'est pas la même pour les institutions et pour les jeunes participants et, si nous élargissons nos perspectives, nous pouvons aisément imaginer que cette réalité est similaire dans les autres espaces pensés par les institutions en charge des politiques jeunesse pour les jeunes.

L'évaluation que nous avons menée met fortement en évidence le fait que les objectifs escomptés du côté institutionnel ne peuvent être de mise tant le temps nécessaire au cheminement du côté des participants est d'une durée autre. Elle montre l'épanouissement important ressenti par les jeunes lorsque, justement, l'injonction du résultat immédiat n'est plus donnée, n'est plus dictée. Les stagiaires ont besoin de temps pour retrouver de la confiance en eux et du goût au « *monde du travail* ».

Pour cette raison il serait pertinent de parler en terme de processus, de dynamique... comprenant alors différentes étapes : une étape de reconstruction, de regard différent sur soi, qui correspondrait à « *Imagin'action* » et qui donnerait à chacun les possibilités nécessaires à une contribution sociale, à une participation locale.

De façon manifeste, « *Imagin'Action* » s'est affirmée comme une expérimentation défendant un certain nombre de valeurs : humanisme, coopération, citoyenneté, émancipation... De la même façon que l'on entend un fort engouement de la part des jeunes, on ressent une forte implication émotionnelle de la part des porteurs et concepteurs du projet, mais on retrouve cette intensité aussi du côté des détracteurs.

L'expérimentation correspond à un engagement profond, à un idéal de bienveillance ou de bienveillance : aussi, bouleverse-t-elle des schémas préconçus et des façons de faire

existantes. Elle se veut militante et politique dans le sens où elle ouvre des portes et donne des clés de lecture critique de l'existant. Elle produit de l'émotion positive et négative auprès des acteurs du territoire.

L'expérimentation permet aux stagiaires de vivre une période riche en échanges et en coopération. Le collectif permet de croiser des regards et des points de vue, de vivre des rencontres et de partager de l'émotion qui porte ensuite chacun plus individuellement. La durée de l'expérimentation a pour objectif de permettre la prise de distance entre chaque regroupement mais aussi de créer une dynamique collective. Il peut être difficile pour certains stagiaires de se retrouver face à un vide à la fin de l'expérimentation. Pour certains, ce peut être même de la désillusion...

La force du vécu, la remise en questions, provoquent incontestablement un certain nombre de bouleversements et la question de l'après doit être réfléchi. La richesse, l'engouement des quatre mois de suivi doivent pouvoir trouver une suite dans l'accompagnement, de façon à ce qu'il n'y ait pas de rupture trop brutale qui anéantisse la suite de la dynamique ainsi engagée.

La question du temps fait partie intégrante de la réflexion sur l'insertion professionnelle et sociale. On ne peut penser l'insertion sans l'associer à une durée « raisonnable ». Le processus enclenché par l'expérimentation « *Imagin'Action* » doit pouvoir être observé sur plusieurs étapes... et donc sur plusieurs mois. L'évaluation doit pouvoir se penser également en plusieurs séquences : le court terme n'a sans doute ici qu'un sens limité.

Au moment où nous avons mené ce travail, et à ce stade de l'évaluation, nous avons imaginé quatre axes de travail qui, selon nous pourraient permettre à l'expérimentation « *Imagin'action* » de prendre tout son sens et de s'inscrire dans un contexte plus clairement identifié :

- Un processus de développement intégré à un parcours d'insertion

Nous avons largement explicité précédemment la question du développement telle que nous l'avons perçue dans la démarche de suivi et de formation. En outre, il nous semble qu'« *Imagin'action* » pourrait être requalifiée, renommée comme une étape autour du développement personnel nécessaire dans un processus d'insertion.

- Des modalités de partenariat tenant compte des réalités des acteurs déjà engagés sur le territoire

L'expérimentation peut être vue comme une « *plus-value* » et non comme un dispositif de plus ou comme un projet marginal. Dans le paysage actuel de l'insertion professionnelle,

« *Imagin'action* » peut, selon nous, trouver sa place, d'autant plus que les professionnels de l'insertion ont une très bonne connaissance des publics accueillis et de la difficulté à répondre à toutes leurs attentes, dans la configuration contrainte actuelle de leurs missions et de leurs fonctionnements. Il s'agit, selon nous, de mettre en place une réflexion concertée et co-portée sur la question de l'estime de soi et du bien-être et d'envisager de porter un regard plus global sur ces jeunes en parcours d'insertion.

- Un travail de formation de relais en termes d'écoute, de valorisation de l'individu, d'expression.

Si l'engouement a été tel du côté des stagiaires des deux premières sessions, il est sans doute intéressant de proposer aux professionnels « *habituels* » de ce champ de réfléchir – voire de se former – à d'autres modalités d'écoute et de prise en charge des publics. Cette proposition doit préalablement recevoir l'aval des acteurs concernés, notamment pour s'inscrire clairement dans une transformation des pratiques et non dans une évaluation jugeante de l'existant.

- Un réseau coordonné d'acteurs s'engageant sur des accompagnements partagés: développement personnel, expression artistique, estime de soi, confiance en soi, recherche de contacts et de réseau...

Une configuration d'accompagnement des jeunes, en maillage territorial, nous paraît être une perspective adaptée aux besoins exprimés aujourd'hui tant par les jeunes que par les acteurs actuels de l'accompagnement de ces jeunes : en outre, nous avons toujours eu le sentiment, au cours de ce travail, que le croisement des pratiques étaient une garantie de réussite dans l'accompagnement individualisé et collectif de jeunes en situation d'insertion sociale et professionnelle.

Dans la suite de nos recherches, et au travers des autres matériaux que nous allons présenter dans les deux parties suivantes, nous réajusterons ces propositions aux différents contextes et nous vérifierons si elles peuvent constituer des invariants pour la réussite des propositions élaborées au sein des politiques jeunesse.

Troisième partie :

**Des formes
d'engagement et de
participation
renouvelées**

Chapitre 1 : L'adhésion associative des jeunes : un premier travail d'enquête au sein de la Ligue de l'Enseignement – FOL 29 (2004)

Nos deux premières parties nous nous permis de dresser les contours de notre problématique. De questionnements sur la continuité potentielle entre bénévolat et militantisme chez les jeunes, nous avons progressivement ouvert le champ sur les constructions identitaires des jeunes, via leurs pratiques différenciées d'engagement, en pointant l'influence essentielle de la variable contextuelle, tant sur les formes de participation que sur les modalités de construction et d'affirmation de soi. Nous avons avancé l'idée que les pratiques d'engagement, quelles que soient leurs formes, pouvaient constituer des leviers importants pour les jeunes, leur permettant de donner du sens à leurs pratiques sociales d'une part, de trouver plus aisément leurs places dans des collectifs d'autre part.

Le premier terrain d'investigation qui va nous permettre de mettre à l'épreuve notre problématique joue quasiment ici, dans la configuration toute particulière de ce travail de doctorat, le rôle d'une phase exploratoire qui met au jour un certain nombre de questionnements. Nous avons souhaité interroger ici la façon dont des jeunes, âgés de 18 à 26 ans, adhéraient à un mouvement d'éducation populaire : rappelons que notre première hypothèse était bien celle d'un continuum possible entre bénévolat et militantisme et, en ce sens, cette première investigations devait nous permettre de comprendre et d'analyser les trajectoires des uns et des autres, de l'adhésion initiale à l'engagement, quelle qu'en soit la forme.

Avant d'observer de façon systématique les adhérents qui ont constitué notre première population d'enquête – celle des 18/26 ans adhérents à la Ligue de l'enseignement - FOL du Finistère –, nous sommes allés à la rencontre de ceux que nous avons d'ores et déjà repérés au sein du mouvement, soit parce qu'ils avaient participé à des actions initiées par la fédération – rencontres, formations,... – soit parce que d'autres acteurs du réseau Ligue de l'enseignement - FOL du Finistère (présidents de commissions, membres du conseil d'administration...) connaissaient leurs engagements dans le mouvement.²⁰⁹ Pour ce premier travail, nous avons rencontré huit jeunes, âgés de 20 à 25 ans, tous adhérents de la Ligue de l'enseignement - FOL 29, depuis des périodes allant de deux à quinze années. Bien sûr, cette ancienneté importante compte tenu des âges des jeunes ciblés, n'est pas un hasard dans le repérage de ces jeunes. C'est parce qu'ils étaient « *anciens* » dans les associations, parce qu'ils étaient impliqués dans des démarches de formations internes à la fédération, qu'ils ont été repérés pour notre travail.

²⁰⁹ La liste et les caractéristiques des huit personnes rencontrées sont présentées en annexe de ce document

Cette analyse de contenu des entretiens menés avec quelques jeunes nous a permis d'explorer la question de l'engagement du côté des représentations et des points de vue de jeunes. En outre, cette première investigation nous amène, dans la phase quantitative de cette partie de la recherche, à davantage cibler les éléments que nous souhaitons interroger : les profils des jeunes adhérents dans une fédération d'éducation populaire, leurs pratiques, leur position dans le mouvement.

La construction des entretiens²¹⁰ :

Nos entretiens ont été construits autour de quatre pôles thématiques qu'il nous importait d'approfondir :

- Le degré de connaissance de la structure associative dans laquelle le jeune est investi et le degré d'investissement de celui-ci (connaissance du projet associatif, ancienneté dans la structure, rôle et fonctions, critères de choix du lieu d'investissement, relations aux autres membres, connaissance du réseau...)
- Les déclencheurs de l'engagement (milieu familial, entourage, modalités d'investissement, parcours associatif, ...)
- La spécificité de l'âge (projet professionnel, l'âge comme facilitateur ou frein de l'engagement, regards sur les autres jeunes...)
- Les représentations individuelles de l'engagement (appellations, définitions, perceptions des autres membres, valeurs...)

L'analyse des entretiens :

L'ambition de ces rencontres était principalement de compléter notre approche et nos hypothèses liminaires. Il s'agissait davantage pour nous de percevoir, au travers des propos des jeunes rencontrés, les lacunes des questionnements de départ, les axes de recherche non exploités, que de construire, à ce moment du travail, un outil de lecture de la problématique. Cependant, cette analyse de contenu nous a permis de préciser, d'approfondir tant les axes de recherche et les hypothèses, que les choix méthodologiques d'investigation. D'un premier choix méthodologique d'interrogation systématique de la population mère de l'étude, nous sommes passés au choix présent : celui d'une approche typologique de cette population. Nos objectifs sont bien ici de mieux connaître les espaces et les orientations qui génèrent prioritairement la présence des 18/26 ans dans le réseau associatif de la Ligue de l'enseignement - FOL 29.

²¹⁰ Le guide d'entretien utilisé lors de ces rencontres est présenté en annexe de ce travail

Les entretiens ont été analysés thématiquement autour de cinq axes de préoccupation préalablement définis :

- Les raisons et motivations de l'adhésion initiale
- Les modalités et les transformations de l'engagement
- La représentation de l'engagement
- La qualité de « jeune bénévole »
- La spécificité du « terrain » d'engagement

1.1 Les raisons et motivations de l'adhésion initiale...

Le premier pas associatif est-il un élément fondateur du comportement des jeunes en termes d'engagement ou d'investissement bénévole ? Ainsi pourrait-on résumer le sens de ce premier domaine de réflexion. Il nous a paru intéressant de connaître les parcours des jeunes interrogés pour vérifier si, comme le mentionnait une enquête de l'INSEE menée l'année précédent notre enquête²¹¹, la pratique d'une activité, d'un sport constituait un « *point de passage obligé* » de l'engagement. Autrement dit, passe-t-on toujours par le « *faire avec d'autres* », avant de « *s'engager auprès d'autres ou pour d'autres* ». Ce questionnement doit être confronté à ce que nous avons supposé sur la priorité de « *l'être ensemble* » au détriment du « *faire ensemble* » : si, effectivement, les pratiques, sportives, culturelles, de loisirs... sont bien les portes d'entrée privilégiées, alors comment peut-on expliquer que l'expérience collective seule peut être porteuse de sens pour les jeunes ?

Par notre questionnement, nous avons également souhaité vérifier si d'autres portes d'entrée étaient envisageables, et si, parmi les jeunes rencontrés, certains étaient susceptibles de donner à leur engagement associatif, un point de départ marqué de façon singulière.

La pratique de loisirs collective apparaît bien ici comme un possible vecteur d'engagement : sur les huit jeunes interrogés, seuls deux disent ne pas avoir participé, durant leur enfance ou leur adolescence, à des activités associatives. Les autres affirment avoir, depuis longtemps, une pratique sportive régulière. L'un des répondants évoque également le départ en vacances collectives comme premier contact avec le milieu associatif.

Il nous paraissait également essentiel d'étudier l'environnement familial et relationnel dans lequel évoluaient les jeunes rencontrés afin de vérifier si la proximité précoce de comportements d'engagement associatif favorisait d'une quelconque façon l'investissement ultérieur.

²¹¹ INSEE Première, n° 920, Septembre 2003.

Sur les huit jeunes rencontrés, sept ont, ou avaient, des parents adhérents associatifs. En revanche, aucun n'évoque de facettes militantes chez ces parents, mais bien plus une pratique associative régulière, ponctuée de « *coups de main* » bénévoles.

Il est cependant intéressant de noter la non-spontanéité de plusieurs réponses ou, pourrait-on dire, le non recours immédiat à « la filiation association » dans les pratiques parentales :

« - *Tes parents ?*

- *Mes parents ? Non, pas vraiment... enfin, c'est pas du militantisme... c'est plus pratiquants dans des associations de loisir... c'est plus essayer de s'intéresser à la vie de la commune... donc plus du coup de main, du bénévolat ponctuel sur des manifestations... Ma mère peut participer comme ça à des préparations de fêtes qu'il peut y avoir... »*

...

« - *Vos parents sont-ils des familiers de la pratique associative ?*

- *Non, pas du tout... ils ne font pas partie de ... enfin si... ils font du sport... ils donnent des coups de main... »*

Cette représentation nous intéresse particulièrement tant elle évoque un quotidien associatif familial intégré par le jeune, mais non conscientisé en tant qu'engagement. Pourtant, lorsqu'on approfondit la question avec chacun, les détails des propos ne manquent pas pour attester le fait que non seulement les parents ont connu le tissu associatif via une pratique, la plupart du temps sportive, mais que l'action bénévole ponctuelle, selon les besoins de la structure associative, était intimement associée à cette pratique.

Un autre paramètre nous conforte dans ce point de vue : la Ligue de l'enseignement - FOL 29 travaillait, au moment de notre investigation, depuis près de deux ans avec un groupe de jeunes bénévoles, investis au sein de la fédération et de ses associations affiliées. Cette population spécifique a été dans un premier temps mobilisée par le biais de la formation, sur une session intitulée : « *le Monde associatif : un tremplin de citoyenneté active* ».

Ce groupe a, par la suite, continué ses travaux via la participation de ses membres à des sessions construites à partir des attentes exprimées, des besoins ressentis, des envies d'agir ensemble. Nous avons étudié les parcours de ces jeunes, pour voir si, là également, nous pouvions retrouver des appartenances familiales initiales et pour vérifier si la pratique était, ici aussi, la porte d'entrée privilégiée.

Parmi la quinzaine de jeunes rencontrés dans ce cadre formatif et d'accompagnement, le constat est globalement identique : très majoritairement, ces jeunes ont été avant tout des pratiquants associatifs (sportifs pour la plupart). Ils ont, dans un second temps, créé des relations amicales fortes dans l'association ainsi fréquentée, et s'y sont progressivement – et presque « *naturellement* » selon leurs propos – investis davantage.

Ces jeunes sont quasiment tous issus de cellules familiales dans lesquelles les parents eux-mêmes étaient acteurs de la vie associative ou de la politique locale. Pourtant, lorsqu'ils

décrivent leurs trajectoires, leurs modalités d'intégration, ce paramètre familial n'intervient dans leur parcours que s'il est souligné par un tiers. Ils ne disent pas d'eux-mêmes que l'appartenance associative parentale a pu être, un temps, un élément déclencheur pour leur propre adhésion.

Ce point constitue, pour notre recherche, un axe de réflexion important : il suscite en effet des questionnements qui, pour nous, sont très liés aux approches théoriques précédentes. Nous nous situons ici dans le champ, évoqué dans nos définitions préalables, de la distance entre l'individu et son domaine d'engagement, voire son objet de militance. Nous posons ici l'hypothèse de la quotidienneté comme facteur annihilant ou diminuant la distance et la capacité de prise de recul et d'analyse.

Le jeune ayant familialement vécu l'engagement associatif au travers de la pratique de ses proches – ses parents en l'occurrence – ne semble plus avoir conscience de la démarche volontariste qui sous-tend l'adhésion et l'action bénévole ou militante. En d'autres termes, le bénévolat, pour les jeunes qui l'ont toujours côtoyé, pourrait être vécu comme fait ordinaire de la vie quotidienne, non repéré spontanément comme acte citoyen porteur de sens. En revanche, c'est la mise en évidence de ces pratiques dans le discours de l'entretien qui laisse apparaître la possibilité pour le jeune de traduire ce quotidien en engagement, en investissement, en termes de bénévolat, voire de militantisme...

Si l'on élargit l'environnement familial à l'entourage relationnel du jeune, les réponses apportent également des nuances intéressantes au questionnement. Le terme militant apparaît cette fois dans l'une des réponses : « *J'ai quelques militants parmi mes amis...* », mais reste toutefois très marginal dans l'ensemble des propos.

Trois réponses donnent en revanche une orientation marquée à ce point de questionnement : il semble difficile, pour ces trois jeunes, de répondre à la question ainsi posée de l'engagement ou de la pratique associative de l'entourage, puisque c'est l'engagement individuel de chacun qui a déterminé la composition de cet entourage. Nous revenons ici clairement au réseau de proximité défini de façon plurielle dans notre approche théorique des concepts de communauté et de société.

« - *Mon entourage, c'est le club...*

- *Oui, mes amis sont adhérents puisque c'est l'association qui crée les amis...* »

Le réseau relationnel amical produit par l'adhésion associative apparaît ici comme prépondérant, et ce constat nous conforte dans nos hypothèses initiales concernant la singularité du public jeune. La force du lien qui unit entre eux les jeunes adhérents associatifs paraît être de nature à créer un groupe convivial, soudé, intime.

La réponse suivante complète, en la renforçant, l'idée précédente : « - *Non, mes amis ne sont pas investis dans des associations...enfin, sauf à la fac... mais là, c'est pas pareil, on est tous dans l'asso étudiante...* »

Le groupe de pairs, investi dans une même structure, donnerait à celle-ci un statut particulier. L'association intégrée au quotidien du jeune n'est plus vue comme un lieu d'engagement possible, mais comme un espace de vie, qui accueille régulièrement ses membres. Nous sommes bien ici dans le champ de la représentation, de l'image que les adhérents ont de leur association et de la façon dont ils se l'approprient, et ces premiers éléments d'analyse nous confortent dans l'idée que la population 18/26 ans que nous avons étudiée au sein de la Ligue de l'Enseignement - FOL 29 n'est pas forcément passée d'un engagement militant à un engagement distancié, mais bien plus qu'elle a intégré profondément des modalités d'adhésion de type communautaire, qu'elle ne définit donc plus comme de l'adhésion associative engagée.

Revenons un temps à l'approche de Franco Ferrarotti, vue par Ozario Maria Valastro, concernant les jeunes et la musique. « *L'expérience musicale des jeunes, caractérisée sans doute par une diversité de pratiques et représentations sociales qui lui sont associées, traduit une exigence collective, celle de se reconnaître comme faisant partie d'un tout. L'exigence d'appartenance à l'ensemble sociétair est présente dans la manière d'éprouver et d'habiter la musique...* »²¹²

Il nous semble intéressant de pouvoir faire un lien entre l'adhésion à une pratique – ici, la musique – et l'adhésion associative telle qu'elle était évoquée dans l'exemple précédent de la faculté.

Les liens qui unissent les jeunes dans l'expérience musicale dépassent largement le cadre d'un loisir culturel pratiqué collectivement, et relèvent davantage de l'émotion collective et de l'être ensemble. Nous évoquons la nécessité de confronter notre présent matériau à cette double possibilité motivationnelle de « *l'être* » ou du « *faire* » pour les jeunes. Il apparaît à ce stade que celle de « *l'être ensemble* » constitue probablement une caractéristique prédominante des publics jeunes.

En outre, et pour revenir à la représentation que peuvent avoir les jeunes des groupements auxquels ils appartiennent ou auxquels adhèrent leurs proches, il nous semble nécessaire de pouvoir dès à présent poser l'hypothèse suivante : l'appropriation de la structure ou de la pratique associative par les jeunes peut se définir comme un élément fédérateur de proximité. Le groupement associatif rassemble alors des jeunes suffisamment semblables et solidaires pour développer des liens sociaux intimes et sécurisants.

²¹² Op. cit. VALASTRO (Orazio Maria), « Homo sentiens : les jeunes et la musique... »

Dans ce groupe, la construction identitaire va pouvoir s'opérer telle que François de Singly nous l'explique : la construction d'un « *nous générationnel* » qui permettra, ensuite, d'avoir la force de grandir, de se dépasser, de s'affirmer.²¹³

1.2 Les modalités et les transformations de l'engagement

Entre la première « *carte d'adhésion* » et la participation à une instance de décision associative, s'est construit un cheminement individuel et/ou collectif que nous avons souhaité étudier. Est-ce l'étrécissement du statut d'adhérent qui, à un moment, ne laisse pas suffisamment de place à la volonté militante du jeune ? La volonté participative se traduit-elle par un changement de type d'engagement lorsque l'on connaît mieux la structure et qu'on est susceptible de mieux intégrer son fonctionnement ?

Nous sommes bien loin ici d'un engagement mûrement réfléchi qui amènerait le jeune à franchir, le temps venu, un échelon supérieur d'investissement, et il apparaît que l'opportunité fait loi dans les candidatures aux instances décisionnelles. Parallèlement, ce questionnement, face aux travaux contemporains mentionnés en amont, remettant en cause le sens même des structures institutionnelles symbolisant la modernité, montre la nécessité de s'intéresser à la représentation – ou à la connaissance – que les 18/26 ans que nous avons rencontrés ont aujourd'hui de la structuration des instances associatives.

Tous nos répondants ne sont pas élus au conseil d'administration de leur structure, mais certains y participent, en tant que membres de l'association assurant des fonctions de coordination ou d'encadrement d'activité. Cette participation fait partie intégrante de leur parcours associatif de pratiquants, et il s'agit davantage d'un « *état de fait* » que d'un choix de transformation.

Trois des jeunes rencontrés sont hésitants sur la question de la volonté de participer aux instances de décision d'une structure associative :

« *Il n'y avait pas réellement d'envie... il y avait besoin de monde, il fallait mettre des noms !* »
« *C'est la directrice qui m'a demandé* »

Malgré tout, se dessine derrière les trois entretiens cités, le besoin de comprendre un fonctionnement, d'avoir « *son mot à dire* », d'être acteur plus que participant.

« *J'avais envie de comprendre comment ça marchait. Je voyais des affichages, des comptes rendus de CA, de bureau, des décisions qui avaient été prises... enfin, je voulais voir comment*

²¹³ *Op. cit.* SINGLY (François de), Les adonaissants.

ça fonctionnait, comment on arrive à gérer tous ces bénévoles... et puis aussi, avoir mon mot à dire sur certaines choses... »

L'opportunité semble donc bien porter ici davantage sur la façon dont le jeune est entré dans le conseil d'administration que sur sa motivation à y être. On sent bien, derrière le propos, une préoccupation de « *place à prendre* », de rôle à jouer, d'expression à transmettre...

Chez trois autres répondants, si l'opportunité est également de mise, elle reste sous-tendue par une volonté forte de prendre des responsabilités, et d'inscrire son action – et ses idées – dans un espace de réflexion adapté.

« J'avais envie d'essayer de prendre des responsabilités, de sortir de la théorie... et de mettre en application »

« C'était une façon d'être bien placée pour transmettre les revendications »

La volonté affichée est plus militante, au sens où nous l'avons entendu dans nos premières définitions. L'entrée dans le conseil d'administration relève d'un pas franchi dans le combat d'idées, dans la reconnaissance du statut. Dans l'un ou l'autre des cas, le tissu associatif, tant dans son objet que dans sa forme, est défini comme un espace d'apprentissage et d'exercice potentiel. L'idée de compréhension d'une part, d'action d'autre part, est présente dans l'ensemble des propos, et l'on revient cette fois à l'envie, voire au besoin, d'être reconnu comme agissant sur son environnement, comme acteur social à part entière. Ce rôle social recherché pourrait alors se définir par de multiples facettes parmi lesquelles celle de la responsabilité prise, celle de la parole conquise, celle de l'acceptation dans le groupe de décideurs, celle de l'écoute effective.

Nous posons, dans nos travaux, l'hypothèse que nous nous situons ici dans le champ de la « *formation citoyenne* » et que celle-ci, pour devenir opérationnelle, devra être accompagnée. La façon dont les jeunes s'expriment sur leurs entrées associatives nous conforte en effet sur l'idée émise dans les premières parties de ce travail : les modalités d'accompagnement des jeunes et de leurs parcours sont, selon nous, déterminantes pour leur permettre de se construire et de construire la place qu'ils entendent prendre.

Traditionnellement, dans le domaine de l'éducation populaire et du travail social, la formation se décline en deux modalités, initiale et continue. Nous évoquons ici un autre possible du monde formatif, celui de la formation « *au Vivre ensemble* », de la formation citoyenne, de la formation qui relève de « *l'être en société* ». Se rejoignent ici plusieurs de nos préoccupations initiales : nos questions de départ nous avaient en effet amenés à réfléchir sur l'apport d'un mouvement d'éducation populaire en termes de formation, pour impulser la transformation d'un adhérent en bénévole, d'un bénévole en militant.

Nous revenons à cette question initiale par le biais, ici, de la représentation qu'ont les jeunes du tissu associatif comme espace de formation possible, comme tremplin pour accéder au statut et à la reconnaissance aspirés : notre enquête à la Ligue de l'enseignement - FOL du

Finistère nous permet de valider l'hypothèse que le tissu associatif, et particulièrement celui de l'éducation populaire, constitue un terrain privilégié d'engagement et donc de construction de soi.

Ce questionnement nous amène à distinguer dans notre approche, l'espace citoyen que constitue potentiellement la structure associative ; la possibilité, au sein de cet espace de se construire une identité propre de bénévole ou de militant ; les moyens de réflexion ou de formation mis en œuvre par l'association elle-même – ou la fédération – pour accompagner l'engagement.

1.3 La représentation de l'engagement

Il nous a semblé important de connaître d'une part la façon dont les jeunes eux-mêmes se nommaient dans l'espace associatif, mais également les définitions qu'ils avaient des vocables clés de notre recherche, définis en première partie. En effet, dans nos travaux, il nous importe de connaître le degré de conscience que les uns et les autres possèdent de leurs participations, pour vérifier si les cheminements sont choisis ou subis. En d'autres termes, notre interrogation est de savoir si les jeunes sont toujours acteurs de leurs propres trajectoires ou si celles-ci leur sont assignées.

Tous les jeunes interrogés se disent bénévoles de l'association à laquelle ils adhèrent, et seul un répondant juge, après un bref résumé oral des actions qu'il a lui-même initiées, qu'il doit être « *quand même un petit peu militant* ».

Ce constat nous ramène à notre propos introductif sur la façon dont des publics différents s'emparent de façons diverses des termes. Il est probable que le terme militant n'ait pas de sens pour les jeunes interrogés, qui cependant se reconnaissent sans doute dans des mots qu'ils estiment plus proches de leur réalité. Cette première catégorisation de l'action par les jeunes eux-mêmes prend d'ailleurs tout son sens lorsqu'on interroge ces derniers sur les définitions qu'ils donnent aux deux termes, et sur les représentations qui s'y rattachent.

Dans la première partie de ce travail, nous avons pu constater la diversité des définitions des termes bénévolat et militantisme, traduisant en fait des histoires et des réalités de terrain différentes. Dans la présente investigation au contraire, la convergence des points de vue est étonnante. Les huit jeunes interrogés s'accordent à porter sur une échelle continue de degré d'investissement, les statuts respectifs des bénévoles et des militants, plaçant les adhérents dans un champ qui apparaît comme bien différent.

Les définitions du bénévole empruntent toutes le même registre lexical de « *l'action gratuite et modeste* » :

- « - Le bénévole, c'est celui qui donne de son temps, sur quelques actions
- Le bénévolat, c'est juste une aide, un coup de main
- C'est une participation... mais sans émergence »

Les définitions du militant sont exprimées en « plus-value » par rapport à l'action bénévole :

- « - Le militant a un engagement plus poussé
- Le militant est plus présent : il est là de A jusqu'à Z
- Le militant a plus envie de s'investir
- Le militant est plus impliqué »

Quant à l'adhérent, il est considéré en marge de ces premières définitions :

- « - L'adhérent, c'est un comportement différent
- L'adhérent, il paye sa carte, c'est tout
- L'adhérent est plus passif »

Quelques-uns des jeunes répondants proposent également des compléments à leurs définitions premières qui méritent que l'on s'y attarde :

- Bénévolat / Militantisme et domaine d'activité

Pour les jeunes interrogés, si le bénévolat est adaptable à tous domaines d'activités, le militantisme relève davantage des champs sociaux :

- « Je ne peux pas être militant », nous répond un jeune, « je suis dans une association sportive et le militantisme ne colle pas avec le domaine du sport ».
- « Le bénévole donne de son temps, mais le militantisme, c'est plus social », nous dit un autre.

L'action militante apparaît donc clairement ici comme appartenant à un champ thématique délimité, qui, si l'on se réfère à cette première analyse, exclurait les activités de loisirs ou les pratiques à dominante sportive et/ou culturelle.

Cette différenciation est intéressante, et sans doute à mettre en lien avec la méconnaissance manifeste que la plupart des jeunes interrogés ont des projets idéologiques portés par leurs structures associatives.

- Bénévolat / Militantisme et regard d'adultes

« On attend du jeune qu'il soit militant » nous dit l'un des huit jeunes interrogés, mettant en évidence le regard que portent les adultes sur l'investissement des jeunes. On retrouve ce même sentiment derrière plusieurs propos : « C'est pas facile... Les plus anciens attendent de nous qu'on défende des choses... mais nous, on n'a pas tous les éléments... »

Ce point nous ramène bien évidemment aux définitions très relatives que nous avons posées précédemment sur la jeunesse. Représentations et attentes réciproques d'une classe d'âge par rapport à une autre rentrent ici en ligne de compte. Si les jeunes ne se disent pas militants, c'est peut-être aussi en partie parce que l'attente des adultes en leur direction est de cette nature, le comportement produit des jeunes étant alors non pas inverse, mais plus adapté à leur propre vision du monde associatif.

- Bénévolat / Militantisme et ouverture

Dernier point enfin, et qui cette fois nous ramène à nos propos liminaires sur la proximité de son objet de militance, un jeune évoque, dans ses réponses, l'ouverture du militant sur l'extérieur, quand la bénévole est davantage tournée vers l'interne.

« Le bénévole est de la structure et agit pour la structure. Le militant est présent aux réunions, mais tourné vers l'extérieur. Il est plus ouvert vers l'extérieur. »

Le militantisme serait vu ici comme un tremplin permettant de déplacer l'action ou de lui donner une ampleur accrue, le bénévolat restant l'apanage du local et du sectorisé.

1.4 La qualité de « jeune » bénévole

La jeunesse comme facilitateur ou comme frein à l'engagement, telle est ici notre domaine de questionnement. Lorsque nous avons évoqué les définitions de la jeunesse, en première partie de ce travail, nous avons imaginé que les jeunes se trouvaient dans une phase transitoire au cours de laquelle plusieurs possibles s'offraient à eux. Nous avons souhaité interroger les jeunes rencontrés sur « *le bonus ou le malus* » de l'âge.

Les réponses dans ce domaine sont mitigées, quasiment toujours nuancées par les jeunes... Le message paraît assez clair : évitons les généralités qui pourraient ternir l'image d'une jeunesse qui fait ce qu'elle peut dans un tissu associatif qui ne lui facilite pas toujours la tâche ! Pas de tendance globale donc sur le degré d'investissement des 18/26 ans de la Ligue de l'enseignement - FOL 29 interrogés, mais des réponses à facettes multiples, les répondants s'excluant à plusieurs reprises de leurs propres réponses :

*« - peu d'engagement... sauf dans le milieu étudiant
- engagement moyen... sauf sur la section basket »*

Les jeunes interrogés mettent en évidence la difficulté de répondre de façon définitive à la question, du fait de l'évolution des pratiques. Plusieurs insistent sur l'évolution quantitative de l'investissement des 18/26 ans... mais les propos sont étayés d'exemples très sectorisés et

difficilement généralisables. Ces réponses vont clairement dans le sens de tous les points de vigilance que nous avons souhaité poser en amont quant aux généralisations hâtives, qu'il s'agisse de la définition même de la jeunesse ou des adéquations potentielles entre une classe d'âge et des comportements d'engagement ou de participation. Partout ici, la diversité est de mise.

Si les tendances ressenties sont très nuancées, il va de soi que les explications données sont elles-mêmes à échelle variable : ainsi, une partie des éléments explicatifs va dans le sens d'un engagement fort et toujours en progression, l'autre s'attachant à explorer les causes d'une désaffection importante des 18/26 ans en direction du tissu associatif.

Sur le premier axe, c'est le statut spécifique du jeune qui prévaut : les jeunes s'engagent de plus en plus, et notamment les étudiants, parce qu'ils ont besoin « *de prendre des relais* », « *de se responsabiliser* », « *de se donner une consistance que le statut d'étudiant ne leur donne pas* ». L'engagement constituerait alors une concrétisation possible des acquis, un nécessaire réinvestissement des activités d'apprentissage.

Sur le second axe, les propos, plus nombreux, mettent en évidence le manque d'envie et de motivation à s'investir dans un champ qui ne correspond pas forcément aux préoccupations de la classe d'âge ou qui n'a pas cherché à s'adapter à ces préoccupations.

« *Quand on est étudiant, on n'a pas beaucoup de temps, et on choisit de faire autre chose* »
« *On a envie de faire plein de choses qu'on ne fera pas forcément plus tard, et les associations, c'est pas le plus drôle...* »

L'aspect sérieux et peu fantaisiste de l'engagement associatif apparaît également ici comme un frein important et revient lorsque l'on interroge les jeunes sur les changements qui permettraient à leurs pairs de s'engager davantage :

« *Si le fonctionnement était plus cool...* »

« *Si on rigolait un peu plus au CA...* »

Les pistes de changement sont sans surprise dans les propos recueillis, et nous revenons ici encore à nos propos initiaux. Le lien jeunesse/reconnaissance est récurrent. D'après les jeunes interrogés, les velléités d'engagement seraient plus fortes si la reconnaissance de l'action et du discours étaient de mise. Cette idée force revient dans les propos recueillis, sous plusieurs formes :

- *Souhait d'être reconnu par les membres de l'association*

- *Volonté d'être pris au sérieux par les parents*

- *Besoin d'être entendu*

- *Besoin de voir mises en pratiques nos propositions*

- *Sentiment de se sentir utile*

Si les propositions concrètes ne suivent pas les souhaits exprimés, il n'en reste pas moins visible que les jeunes attendent des modifications du tissu associatif lui-même : c'est,

manifestement au terrain de s'adapter et de mieux prendre en compte la réalité de la population jeune et les modalités bénévoles qui pourraient lui être attachées.

Notre analyse de ce point relève de la nécessité de voir, dans le regard de l'autre – représenté ici par les adultes déjà présents dans les associations – une confiance et une reconnaissance permettant d'oser l'action associative. Nous sommes ici au cœur de ce qui fait la réflexion sur la construction identitaire. Comment se construit-on ? Comment peut-on éviter le regard de l'autre pour comprendre notre propre logique ? La régulation qui régit les rapports entre jeunes et anciens au sein du tissu associatif procède, selon nous, de ces questions. « *Le problème de l'identité commence quand on parle de moi. Qui suis-je ? Celui que je crois être, ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? Mais quand je me regarde, puis-je me voir sans un regard extérieur qui s'interpose entre moi et moi ? N'est-ce pas toujours l'autre qui me renvoie à moi ?* » disait Patrick Charaudeau lors d'un colloque sur l'identité culturelle, en 2009.²¹⁴

Les propos recueillis ici nous conforte dans cette idée que les regards des adultes, portés sur des jeunes volontaires à participer, à quelque niveau que ce soit, à la vie locale, sont déterminants pour le maintien de cette envie.

1.5 La spécificité du « terrain » d'engagement

Enfin, et pour revenir à la particularité de notre terrain d'investigation, nous avons interrogé les jeunes rencontrés sur les valeurs portées par leurs associations d'appartenance, sur le sens d'une affiliation départementale, sur le sentiment d'appartenance à un courant idéologique d'éducation populaire. Dans nos propos précédents, la question des valeurs a été posée pour appréhender la façon dont elles étaient – ou non – structurantes pour des jeunes ou des collectifs de jeunes. Nous avons conclu le chapitre écrit à ce sujet par le fait que le partage de valeurs n'était pas de mise dans notre contexte sociétal actuel et que cette situation déterminait des modalités différentes de transmission. Dans la présente analyse, nous allons vérifier si l'adhésion associative à la Ligue de l'enseignement - FOL 29 participe d'un partage de valeurs ou si, comme supposé précédemment, le sens se construit au fil des expérimentations rendues possibles par l'accompagnement proposé.

²¹⁴ CHARAUDEAU (Patrick), *L'identité culturelle entre soi et l'autre*, Actes du colloque « Identité culturelle et discours », Louvain-la-Neuve, Mai 2005.

Pour interroger le sens du terrain d'engagement, il semblait opportun d'étudier, dans un premier temps, le degré de connaissance des jeunes vis à vis de leur association et du projet associatif porté par la structure.

Le terme de projet, si prisé des professionnels du milieu associatif et récurrent dans les écrits relevant de ce tissu, paraît bien peu défini chez les jeunes que nous avons rencontrés : le projet associatif semble recouvrir une nébuleuse à dimension variable, regroupant tout à la fois des actions, des équipements, des individus...

Sur les huit entretiens menés, force est de constater que si les jeunes ont eux-mêmes des projets, si leur démarche d'adhésion est finalisée, elle ne l'est pas forcément dans le cadre de références données par l'association elle-même.

« Je pense qu'un projet...chacun peut l'interpréter un peu comme il veut parce que c'est vaste, ça couvre plein de sujets...»

« Le projet de l'association ? ... moi je faisais déjà partie du patronage, alors le projet... c'est en rapport avec le centre de loisirs...»

« Le projet ?... Mon projet personnel ou ?...»

Cette méconnaissance n'est pas totale pour tous nos répondants, mais aucun cependant n'évoque clairement un projet associatif qui se définirait méthodologiquement en une finalité globale déclinée en objectifs opérationnels. On parvient, dans les propos des jeunes les plus informés, à l'annonce d'un objectif général :

« Le projet, c'est de donner la parole aux habitants du quartier »

très rapidement réapproprié, via l'action du jeune lui-même dans la structure :

« ... et moi, en ce qui me concerne, j'ai essayé de monter une page " paroles de jeunes "... parce que j'étais la plus jeune de l'association... »

Au-delà du projet, la connaissance interne de la structure est elle aussi très peu approfondie : les jeunes interrogés ne connaissent ni la population associative qui les entoure, ni l'environnement statutaire de la structure à laquelle ils appartiennent... et il semble qu'il ne s'agisse pas là d'une préoccupation.

L'histoire de l'association ne semble pas les concerner, leur propre histoire associative débutant avec la date de leur première entrée dans la structure. Ce constat nous ramène encore une fois à notre étude théorique : on peut supposer ici que le regard vers l'histoire va à l'encontre de l'aspiration première des jeunes interrogés, qui se projettent davantage vers un « être ensemble » dans un premier temps, avant d'envisager la construction d'un projet concerté.

La spécificité du terrain d'engagement concerne aussi la façon dont l'association à laquelle le jeune adhère est intégrée à un réseau. Nous avons donc souhaité terminer ces premiers entretiens par un échange sur la connaissance qu'avaient les répondants, de la Ligue de

l'enseignement - FOL 29, toutes les associations d'appartenance des jeunes rencontrés étant affiliées à la FOL 29.

L'appartenance à un réseau fédératif n'est manifestement pas lisible pour les jeunes interrogés : aucune réponse ne donne de la Ligue de l'enseignement ou de la Fédération des Œuvres Laïques (ancienne dénomination) une vision claire ou construite. Les liens sont tissés via quelques mots clés – *coordination, laïcité, regroupement, social, populaire...* – ou quelques personnes ou services :

- « *Que savez-vous de la Ligue de l'enseignement, de la FOL ?*
- *Il y a quelqu'un de la FOL qui participe aux réunions de CA...*
- *La FOL, c'est des activités style UFOLEP, le sport autre que compétition*
- *La FOL, c'est le QG de la coordination des patros... je l'ai connue par la formation... »*

Se pose ici la question de la communication en direction des structures et des jeunes adhérents des structures. Si, effectivement, les jeunes méconnaissent fortement le réseau d'appartenance, et par là même les valeurs inscrites dans les projets associatifs des structures locales, il va de soi que le sens même de l'engagement des jeunes doit être interrogé hors de ces cadres.

Ce point tend à consolider l'hypothèse reprise de Jacques Ion dans nos propos précédent concernant l'effacement progressif des réseaux associatifs verticaux au profit du groupe de proximité : les valeurs historiquement partagées dans le réseau vertical que constitue un mouvement comme la Ligue de l'enseignement ne semble pas émouvoir les jeunes adhérents du mouvement.

Notons également le fait que les jeunes eux-mêmes n'ont pas perçu l'intérêt de connaître la fédération porteuse du Projet collectif. La question du sens de l'engagement est bien ici en lien avec celle de la raison d'être – et donc du Projet – du groupement associatif.

L'appartenance à un mouvement d'éducation populaire ne semble pas davantage susciter de passion militante : là encore, l'expression est seulement reliée à un certain nombre de termes dans leurs dires : *accessibilité, république, logique de société, école, animation, pratique culturelle, laïcité...*

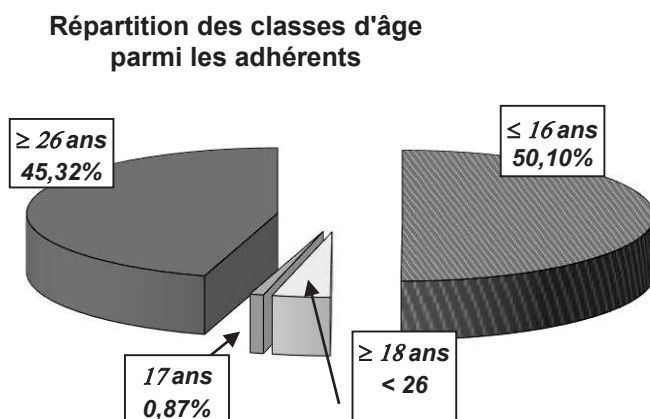
Les propos des jeunes interrogés laissent à penser qu'historiquement, le terme éducation populaire a, pour eux, un sens, qu'il leur faut retrouver dans des mémoires scolaires ou étudiantes, mais qu'en aucune façon, ce sens n'est véritablement de mise dans leur propre action associative. Cette non-référence au terme ne sous-entend cependant nullement que leurs façons d'agir ou leurs explications pour argumenter le choix d'actions, ne sont pas en phase avec ce que l'on sait, par l'analyse, des principes d'éducation populaire.

1.6 Typologie de l'engagement des 18/26 ans... à la Ligue de l'enseignement - FOL 29

Cette approche de l'engagement des jeunes dans le tissu associatif de la Ligue de l'enseignement du Finistère ne pourrait être satisfaisante si l'on ne s'arrêtait pas un temps, sur la réalité d'un terrain d'investissement. Le champ d'application qui est ici le nôtre regroupait, au moment de notre étude, 265 associations, soit 21 229 adhérents. Nous avons étudié la « frange » jeune de cette population associative afin de compléter l'approche plus qualitative menée jusqu'alors et pour répondre à nos interrogations sur les catégorisations possibles des jeunes investis.

788 adhérents 18/26 ans dans le réseau finistérien, soit 3.72% des adhérents de la Ligue de l'enseignement départementale

Notre repérage, dans le fichier-adhérents de la Ligue de l'enseignement - FOL 29 - s'est borné aux jeunes nés entre le 1er janvier 1979 et le 31 décembre 1986. Nous nous situons donc ici sur l'étude d'une population qui correspond au bornage théorique précisé en amont de cette recherche de terrain : les jeunes qui ont atteint leur majorité et qui n'ont pas franchi « l'âge butoir » des 26 ans.



Remarque : Dans le fichier, les jeunes de 17 ans sont comptabilisés séparément puisqu'ils appartiennent à la catégorie « Adulte », contrairement aux jeunes âgés de 0 à 16 ans qui constituent la catégorie nommée « Jeune » à la Ligue de l'enseignement. Selon cette dénomination, à la Ligue de l'enseignement du Finistère, les jeunes - 0 / 16 ans - sont au nombre de 10 636, les adultes - 17 ans et plus - au nombre de 10 593.

La classe des 18/26 ans est peu représentée dans cette population associative : à peine un adhérent sur 25 appartient aux 18/26 ans. En outre, les jeunes de ce groupe ne sont présents qu'au sein de 95 associations. Près des deux tiers des associations du réseau finistérien de la

Ligue de l'enseignement ne comptent aucun jeune de la classe d'âge 18/26 ans parmi ses adhérents.

Pour 70 associations, ce chiffre s'explique par la nature même des groupements : il s'agit des structures scolaires affiliées à l'USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré). Ces associations représentent 2 583 adhérents (soit 12,17% des adhérents de la Ligue de l'enseignement - FOL 29), dont 2 434 enfants et 149 adultes. Ceci étant, dans ces 70 structures, 9 jeunes 18/26 ans sont adhérents auprès de 6 associations.

Ces premiers chiffres confirment bien l'idée que les 18/26 ans sont peu présents – en tant qu'adhérents « officialisés » via une carte d'adhésion – sur le réseau associatif finistérien de la Ligue de l'enseignement. S'ils représentent 10,10% de la population finistérienne²¹⁵, cette proportion est diminuée de près des 2/3 au sein des 21 229 adhérents qui représentent la population d'étude.

Notre travail de recherche reste cependant ici très partiel, et ne prend pas en compte la nature des groupements associatifs qui constituent le réseau. Il est certain qu'une investigation plus approfondie aurait été nécessaire pour mettre en évidence les raisons explicatives de cette désaffection. En revanche, nous constatons aujourd'hui ce déficit qui explique, pour une part, la crainte des bénévoles investis dans ce champ de voir se tarir les forces vives de certaines associations.

Un an avant notre investigation, un rapport du Conseil Economique et Social de la Région Bretagne (CESR Bretagne) mettait en évidence le fait que « *l'engagement [des 16/25 ans] dans la vie de la cité n'emprunte plus les voies traditionnelles telles que partis politiques, organisations syndicales, mouvements d'éducation populaire* »²¹⁶.

En parallèle, le Conseil National de la Vie Associative (CNVA) exprimait, dans son bilan 2000/2002, l'aspect très subjectif des propos tenus par les acteurs de la vie associative eux-mêmes, sur le peu de participation associative des jeunes : nous nous trouvons ici encore dans le champ des représentations.

Les modes d'engagement sont différents, les jeunes ne sont pas là où les plus anciens les attendaient, les vocables utilisés par les uns et les autres n'appartiennent pas aux mêmes registres lexicaux... mais tous ces paramètres ne suffisent pas à prouver que les jeunes ne s'engagent pas ou plus : « *Ce pessimisme sur la capacité des jeunes à faire don de temps au bénéfice de la collectivité n'est pas fondé sur les faits* » poursuit le rapport du CESR précité, « *les jeunes... sont au moins aussi souvent adhérents que la moyenne des français... Au-delà*

²¹⁵ Chiffres publiés par l'INSEE en 2003. Population adhérente d'une ou plusieurs associations.

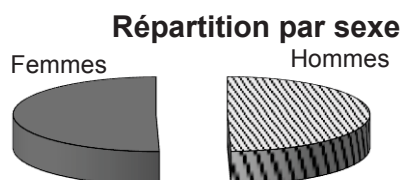
²¹⁶ CARIO (Andrée), LEMESLE (Jean), *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, Conseil Economique et Social de la Région Bretagne, Rennes, 2003, p. 11.

des adhésions, les engagements bénévoles s'accroissent... Les jeunes se tournent surtout vers les activités d'épanouissement personnel... »²¹⁷

Les conclusions de ce rapport nous confortent dans l'idée d'une désaffection de forme plus que de fond : s'il apparaît clairement que les formes traditionnelles du fonctionnement associatif ne mobilisent que peu la frange jeune de la population, il s'avère cependant que les jeunes sont présents dans les actions ou les groupements. En outre, les données quantitatives sont de fait peu fiables tant la formalisation de la participation reste marginales et que ses formes sont diverses.

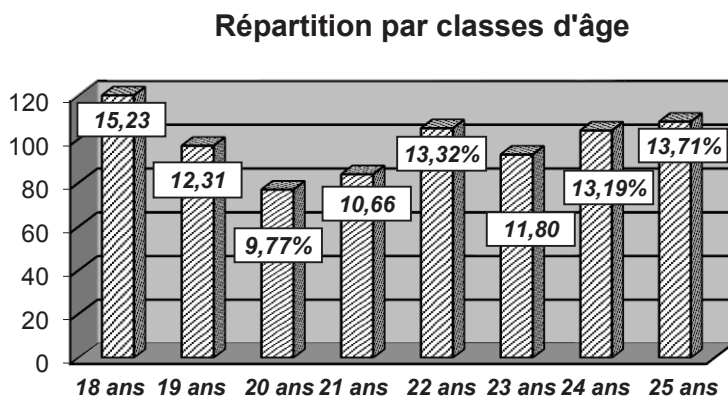
Qui sont les 18/26 ans adhérents de la Ligue de l'enseignement du Finistère ?

L'adhésion à la Ligue de l'enseignement sur le département du Finistère ne semble pas être genrée. La répartition des jeunes adhérents par sexe est tout à fait équilibrée : 391 hommes et 397 femmes.



Cet équilibre peut surprendre pour une fédération d'éducation populaire qui propose des terrains d'actions et d'activité qui, traditionnellement, connaissent une répartition sexuée fortement marquée : la pratique sportive est, pour l'exemple, très masculine dans les structures d'accueil qui la proposent, de façon informelle, parmi d'autres activités (Maison pour Tous, Maison de Quartier, Patronage Laïque...).

La répartition par âge ne suit pas une logique particulière, qui irait croissante ou décroissante selon l'avancée dans les années :



²¹⁷ *Op. cit.* p. 11.

Les jeunes âgés de 20 ans sont toutefois moins investis que les autres, avec à peine un jeune sur dix inscrit dans cette classe d'âge. Ceux de 18 ans sont au contraire les plus présents, avec un taux de 15,2%. La moyenne d'âge des jeunes 18/26 ans adhérents de la Ligue de l'enseignement - FOL 29 est de 21,5 ans. La médiane est à 22 ans.

La répartition équilibrée par sexe n'est de mise que dans certaines classes d'âge. Chez les 25 ans par exemple, les femmes représentent 59,3% des adhérents, contre 40,7% pour les hommes. Tendance inverse chez les 22 et 23 ans où les hommes sont majoritaires (57,1% et 58,1%)

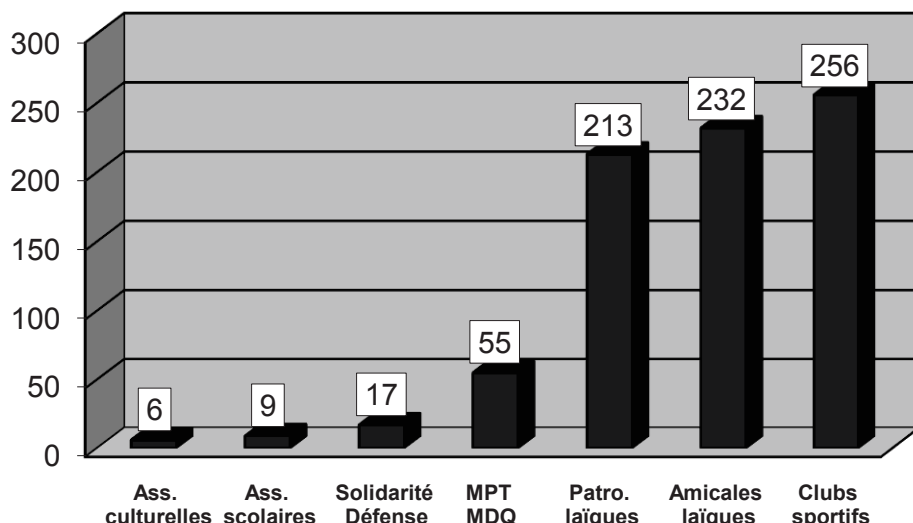
Il semble donc nécessaire de se pencher sur les raisons d'être de l'adhésion afin de vérifier, d'une part, si la pratique – sportive ou culturelle – explique les inégalités de répartition sexuée ; afin, d'autre part, de mettre en évidence des paramètres nous autorisant, par la suite, à invalider ou non l'hypothèse discutée lors des entretiens menés, de la pratique comme point de passage obligé de l'investissement associatif ultérieur.

Nous avons réparti les structures d'appartenance en six catégories, différentes par leurs types de fonctionnement, d'activité, mais aussi par leurs origines et leurs histoires au sein du mouvement Ligue de l'enseignement :

- Les clubs sportifs, rattachés à l'UFOLEP (Union Française des Œuvres Laïques d'Education Physique)
- Les Amicales laïques, traditionnellement rattachées à un territoire donné ou à une école publique ciblée
- Les patronages laïques
- Les Maisons Pour Tous ou Maisons de Quartier
- Les associations tournées vers la défense d'une cause ou vers le soutien à un public donné
- Les associations scolaires, rattachés à l'USEP (Union Sportive de l'enseignement du premier degré)
- Les associations culturelles à vocation unique

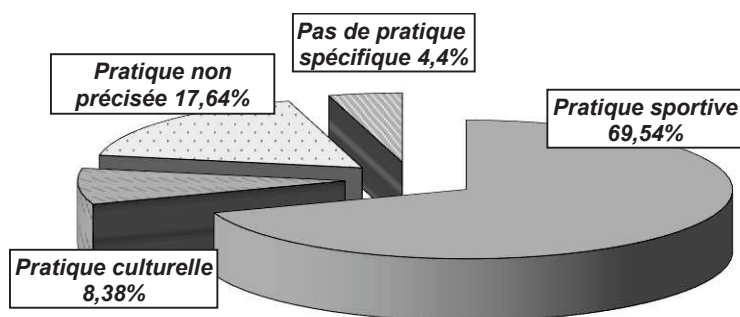
Forts de cette répartition, nous nous sommes penchés sur l'appartenance associative des jeunes de 18/26 ans recensés : nous souhaitons, par cette recherche, avoir des indications sur le rapport entre la nature du groupement – et sa principale raison sociale – et le nombre de 18/26 ans adhérents.

Le schéma suivant nous informe sur la répartition des 788 jeunes concernés par l'étude dans les différents types de groupements :



Ce sont très largement les clubs sportifs de la fédération qui mobilisent le plus de jeunes de 18/26 ans : près d'un tiers des 18/26 ans qui adhèrent à la Ligue de l'enseignement du Finistère sont issus d'un club sportif. Deux autres types de groupements fédèrent les 18/26 ans de cette fédération : les amicales laïques (29,44%) et les patronages laïques (27,03%).

La pratique sportive est sans aucun doute celle qui mobilise le plus d'adhésion chez les 18/26 ans de la Ligue de l'enseignement du Finistère.



Plus des deux tiers des jeunes de cette classe d'âge sont adhérents à la fédération parce qu'ils pratiquent une activité sportive (548 jeunes). La pratique culturelle explique, pour sa part, l'adhésion de 66 jeunes, soit 8,38% des 18/26 ans concernés. En outre, 139 jeunes ne précisent pas la nature de l'activité qu'ils pratiquent, mais la connaissance que nous avons des structures associatives d'appartenance nous permet d'affirmer qu'ils sont adhérents au mouvement pour une pratique donnée : c'est le cas notamment des jeunes recensés dans une association à vocation unique (ex : club de sport), et pour lesquels la structure ne précise pas d'activité.

Enfin, pour 35 jeunes, l'adhésion ne sous-entend pas forcément pratique une personne précise : ces 4,4% de jeunes sont investis dans leur association pour trois raisons :

- la défense ou le soutien d'un projet donné (solidarité internationale, environnement...)
- la mise en œuvre d'actions en direction d'un public (vacances, concerts...)
- l'encadrement et/ou l'accompagnement d'un public (accompagnement scolaire, formation...)

Si l'on globalise ces éléments, on note donc que 95,6% des 18/26 ans adhérents à une association du réseau finistérien de la Ligue de l'enseignement doivent leur adhésion à un désir de pratique d'activités. La question des critères de choix de l'association à laquelle les jeunes adhèrent reste toutefois posée, et permettrait de vérifier si, de façon concomitante à la pratique, l'adhésion à un projet ou à des valeurs est bien de mise.

Si la parité est de mise dans l'adhésion des 18/26 ans à la Ligue de l'enseignement, elle ne l'est plus quand il s'agit d'adhérer pour une activité donnée. La pratique sportive est clairement privilégiée par les hommes, tandis que la pratique culturelle est à 83,33% l'apanage des femmes. De la même façon, les 18/26 ans dont l'adhésion associative relève de la défense d'une cause ou d'une pratique en direction d'autrui, sont majoritairement des femmes (54,29%, soit 4 points de plus que la population féminine d'ensemble).

Pour avancer dans notre questionnement, et créer des passerelles entre notre approche théorique de l'engagement et les données chiffrées exposées dans cette partie du travail, nous avons souhaité apporter un éclairage tout particulier sur les jeunes qui, au sein de ce réseau, avaient « franchi une étape supplémentaire » en termes d'engagement : ceux qui, de façon formalisée, ont choisi de prendre davantage de responsabilités au sein de leur association.

35 administrateurs 18/26 ans dans le réseau finistérien Ligue de l'enseignement, soit 4.4% des adhérents de cette classe d'âge...

Parmi les 788 jeunes 18/26 ans adhérents du réseau Ligue de l'enseignement - FOL 29, 35 sont investis dans les instances gestionnaires des structures : 23 jeunes sont membres du Conseil d'administration de leur association et 12 sont membres du bureau (présidents, trésoriers ou secrétaires).

L'investissement prend une autre forme pour neuf jeunes : ils occupent une fonction d'entraîneur sportif dans leur association, et participent donc, de fait, au projet de la structure, soit par leur présence et leur action au sein des instances de décisions, soit par leur action pédagogique auprès des publics qu'ils encadrent.

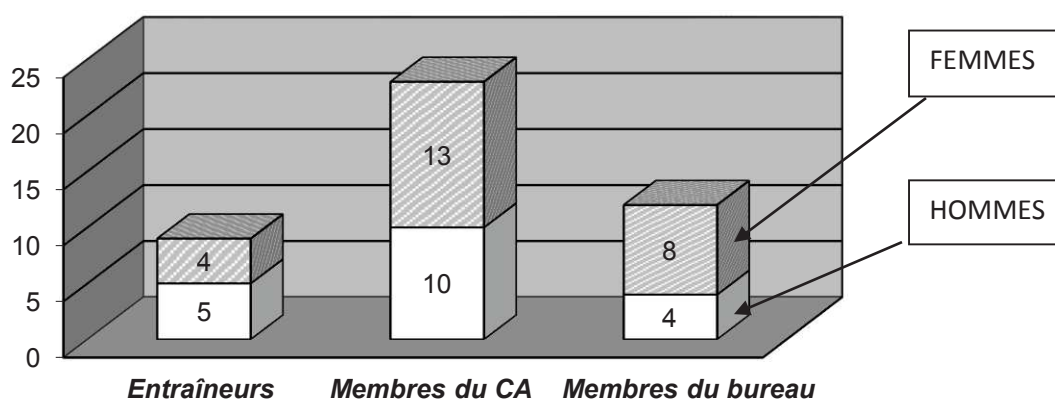
Au total, ce sont donc 44 jeunes 18/26 ans dont l'investissement dépasse la « simple adhésion », du moins d'un point de vue administratif et structurel.

En effet, aucun indicateur ne nous permet, dans notre recherche statistique, de statuer sur le degré d'investissement ou d'engagement de ceux qui adhèrent... encore moins de ceux qui sont présents dans les structures, mais sans lien formel avec celles-ci (accueil jeunes, passages informels, aide au démarrage de projets...).

Si la répartition sexuée est équilibrée parmi les 18/26 adhérents à la Ligue de l'enseignement - FOL 29, elle ne l'est plus quand il s'agit de s'investir davantage dans les instances de la structure associative : parmi les 44 jeunes recensés dans ce groupe, 19 sont des hommes (43,18%), et 25 sont des femmes (56,82%). Si l'on ne prend pas en compte les entraîneurs, parmi les seuls administrateurs des associations, 14 sont des hommes (40%), et 21 sont des femmes (60%).

Le schéma suivant met en évidence cette répartition inégale chez les administrateurs, membres du Conseil d'Administration ou du Bureau des structures associatives :

Répartition selon la variable de sexe



Les données issues de cette investigation particulière en direction des jeunes les plus engagés – au sens des responsabilisés identifiées sur des postes donnés dans les associations – sont résumées dans le tableau suivant :

	Entraîneurs	Membres du CA	Membres du bureau
Effectif	9	23	12
Moyenne d'âge	21,22	22,39	22,41
Pratiquant une activité sportive	9	12	7
Pratiquant une activité culturelle	-	3	2
Sans activité spécifique	-	8	3

Il est intéressant de noter que, parmi les 23 jeunes investis dans les Conseil d'Administration des associations, 10 (soit 43.4%) sont issus de Patronages Laïques.

Ce matériau est le premier que nous avons recueilli. Il nous sert, dans nos travaux, à vérifier la pertinence du questionnement de départ et à valider les contours de notre problématique. Nous obtenons une première donnée statistique qui atteste du peu d'engagement des jeunes dans un tissu associatif que l'on pourrait qualifier de traditionnel. La Ligue de l'enseignement représente bien un modèle historique des fédérations du champ de l'éducation populaire. C'est la première créé dans ce domaine en 1866, nous l'avons dit.

Cette désaffection est adossée à un constat de non appropriation du projet associatif encadrant les activités proposées par les jeunes usagers. Il ne semble pas que le lieu soit, pour eux, synonyme d'une recherche idéologique, contrairement à ce que la fédération elle-même souhaite dans ses fondements. « *Chaque association adhérente est riche de sa propre histoire et conduit en toute autonomie les actions éducatives, sociales ou sportives qu'elle a librement choisies. Mais en adhérant à la Ligue, elle participe à un idéal commun. Elle obtient en retour, outre l'accès aux services inclus dans l'affiliation, la possibilité d'échanger avec d'autres associations et le soutien que donne la force de l'union.* »²¹⁸

Force est de constater que les jeunes que nous avons rencontrés au cours de ce travail ne perçoivent pas l'idéal commun dont nous parle Pierre Tournemire dans l'extrait cité et que la force de l'union dont à laquelle il fait référence ne procède pas de valeur associatives partagées mais bien de rencontres.

On peut noter avec intérêt le fait que les environnements humains, même non conscientisés, contribuent bien aux premiers pas d'engagement associatif, mais ce premier matériau ne nous permet pas en revanche de qualifier la façon dont cet environnement pourrait faire plus ou mieux. La suite de nos études devra qualifier cet accompagnement pour que nous puissions en percevoir les contours.

Ce que nous apprend cette première analyse, c'est qu'il est sans doute vain de tenter de dissocier, comme nous avons cherché à le faire, l'expérience collective ressentie par les jeunes et les pratiques collectives proposées dans l'offre associative locale. L'un et l'autre semblent intimement liés, même si la question reste posée de savoir si la pratique l'emporterait dans un groupe au sein duquel les affinités ne seraient pas de mise.

²¹⁸ Op. Cit. TOURNEMIRE (Pierre), La Ligue de l'Enseignement, p. 56.

Chapitre 2 : Les représentations de jeunesse portées par les jeunes eux-mêmes : diagnostics territoriaux et recueils de la parole des jeunes

Notre premier matériau, recueilli auprès des jeunes adhérents de la Ligue de l'enseignement - FOL 29, nous a permis de conforter des points clés de notre problématique : la nécessité de l'accompagnement dans les trajectoires de jeunesse ; la désaffection partielle des jeunes sur le registre des engagements traditionnels ; la distanciation vis-à-vis des valeurs partagées au sein des projets associatifs.

Nous avons interrogé, sur cette première enquête, la façon dont les jeunes rencontrés se nommaient dans les espaces qu'ils investissaient. Nous avons constaté que peu d'engagements étaient conscientisés en tant que tels – c'est-à-dire nommés et décrits comme des actions de participation et d'implication – et que la reconnaissance et la valorisation des diverses participations émanaient en partie des regards d'adultes. En ce sens, notre réflexion nous a conduits à poser ce regard encourageant et bienveillant comme un élément incontournable des constructions identitaires de jeunesse.

Nous allons exposer et analyser ici un second matériau, d'une nature différente, et qui, nous permet de mettre à l'épreuve nos hypothèses sur la façon dont les jeunes qui constituent notre population cible, se représentent et se disent eux-mêmes. Au-delà de la façon dont ils verbalisent ou non leurs engagements, leurs contributions, leurs initiatives... nous avons souhaité comprendre comment ils se situaient eux-mêmes dans cette catégorie jeunesse que nous étudions.

Nous avons mené, en 2010/2011, des enquêtes par questionnaires en direction des populations 12/25 ans, de deux territoires Nord Finistériens différents :

- Le territoire de Morlaix Communauté, qui regroupe 28 communes (Territoire que nous avons présenté dans notre seconde partie, et sur lequel s'est ancrée l'expérimentation « *Imagin'Action* »)
- Le territoire du Pays de Lesneven et de la Côte des Légendes, qui regroupe 15 communes

C'est le travail conduit sur ce second terrain qui va être exposé dans le présent chapitre.

Le contexte dans lequel nous avons travaillé est le suivant. La Communauté de Communes Pays de Lesneven - Côte des Légendes (CCPLCL) a lancé un appel d'offre pour un marché de prestations dont l'objet était :

- La réalisation d'un diagnostic de la politique communautaire en faveur de l'enfance et la jeunesse
- L'assistance à la définition d'axes de développement

La CCPLCL exerce sa compétence sur ce domaine d'action « Enfance-Jeunesse » et agit pour mettre en place une politique jeunesse sur son territoire, en concertation avec les communes et les acteurs concernés : partenaires institutionnels, associatifs, et population. Cette légitimité porte ainsi une politique de développement, qui se traduit par des actions de création, d'expérimentation, de coordination et de soutien, d'observation et de pilotage.

Par l'appel à projets qu'elle lance en 2010, la CCPLCL souhaite actualiser « *le diagnostic des actions menées depuis 4 ans dans le domaine de l'enfance-jeunesse qui est un domaine stratégique, en ce sens que les équipements et services présents sur le territoire contribuent à attirer et maintenir la population, d'une part, et que la jeunesse d'aujourd'hui est, d'autre part, une richesse pour demain et un gage de développement durable pour ce même territoire.* »²¹⁹



Pays de Lesneven-Côte des Légendes

28 407 habitants (15 communes)

Une démographie dynamique : + 11 % depuis 1999

Un secteur agricole qui fournit des offres d'emplois

2 614 nouveaux habitants depuis 1999

29% de moins de 25 ans

25% de moins de 20 ans

Diagnostic Environnement économique - Novembre 2012 CCPLCL / ADEUPA Brest

²¹⁹ Diagnostic de la politique communautaire en faveur de l'enfance et de la jeunesse. Cahier des clauses techniques particulières. Novembre 2010

Notons, pour bien comprendre notre action, quelques spécificités de la demande à laquelle nous avons alors répondu :

La proposition d'enquête émanant de la CCPLCL trace un cadre de mission qui s'inscrit sur trois champs complémentaires :

- L'évaluation d'un dispositif spécifique – le Contrat Enfance-Jeunesse –, qui concerne les enfants et les jeunes et qui ciblent prioritairement des thématiques d'accueil, de gestion des temps et de loisirs

- L'étude et l'analyse de l'offre territoriale sur un champ élargi aux 12/25 ans et aux domaines relatifs au bornage supérieur de la classe d'âge : emploi, orientation, prévention, déplacements...

- La définition d'axes de développement d'une politique globale pour les 0/26 ans en examinant les questions de l'accueil, du loisir, des initiatives, de la mobilité, de l'information... pour cette tranche d'âge de la population.

Dans la façon dont nous avons répondu à la demande communautaire, nous avons insisté sur une approche globalisée et transversale. Selon nous, ce type de réponse devait produire potentiellement une cohérence supplémentaire et une vision horizontale des politiques Enfance - Jeunesse, en lien avec les autres secteurs de la politique communautaire et dans une optique de politique intégrée. On peut penser que ce travail doit contribuer à impulser un nouveau développement et des améliorations dans la réponse aux besoins – notamment dans la perspective d'évolution et de renouvellement d'un dispositif tel que le Contrat Enfance-Jeunesse et plus globalement dans celle des politiques publiques contractuelles –.

Parmi les effets attendus, la construction d'une politique éducative transversale au sens où le décrit Patricia Loncle, devrait être une innovation cohérente, dans la suite de l'offre déjà existante. « *Il nous semble, en effet, que le développement de démarches de politique de jeunesse intégrée dans les territoires constitue la meilleure réponse possible aux difficultés et aux inégalités multidimensionnelles (sociales, territoriales, d'éducation, de droit) que rencontrent aujourd'hui les jeunes dans leur transition vers l'âge adulte et représente le moyen le plus sûr pour sécuriser et accompagner les parcours dans leur continuité et de manière cohérente et ainsi permettre aux jeunes de garantir leur plein accès à la citoyenneté sociale et d'accéder à l'emploi de manière durable.* »²²⁰ explique Patricia Loncle. « *Dans la mesure où la population des jeunes n'est pas homogène et doit faire face à des difficultés sociales d'envergure, qu'elle a des attentes variées et qu'elle rencontre des problèmes divers,*

²²⁰ LONCLE (Patricia), Jeunes en TTTrans, Transversalité, transitions, transformations, Projet de recherche-action, EHESP, Ville de Lorient, Morlaix Communauté, Communauté de communes de Moyenne-Vilaine-Semnon, Juillet 2015, p. 3.

les besoins d'intervention publique sont hétérogènes. De plus, les politiques de jeunesse, en ce qu'elles s'adressent à une population et non à un problème public déterminé, renvoient à des questionnements qui interpellent potentiellement tous les autres secteurs de l'action publique »²²¹ poursuit-elle. C'est véritablement en ce sens que nous avons travaillé. Au-delà des éléments qui nous intéressent particulièrement ici concernant le regard que les jeunes portent sur eux-mêmes, au sein même de leurs espaces de vie, le produit de nos travaux devait pouvoir alimenter de nouvelles façons de penser la politique communautaire de la CCPLCL.

Nous avons noté, dans la demande à laquelle nous avons répondu, les mots de « *concertation* » et de « *diagnostic partagé* » et nous retrouvons ici trace de nos propres acceptions de l'approche territoriale d'une part, de la recherche appliquée d'autre part. En effet, la nécessité de la participation des acteurs locaux est pointée, mobilisant alors selon nous, les définitions qu'Alain Penven donnent de la recherche-action, et que nous souhaitons faire nôtres dans nos travaux. « *D'une manière générale, nous définissons la recherche-action comme un processus de recherche en sciences sociales donnant une large place à la prise en compte de l'expérience des acteurs dans l'analyse de pratiques concrètes (praxéologie), à l'implication des acteurs dans le processus d'objectivation et de formalisation (recherche impliquée), et enfin à la production d'un savoir utile dans l'action (recherche appliquée).* »²²² dit Alain Penven, tout en ayant, au préalable, pris soin de préciser que poser une définition simple de la recherche-action était une gageure tant le concept recouvrait de pratiques et d'approches théoriques diverses.

Nous reviendrons, en partie quatre, sur ce qui nous a conduit à nous inscrire clairement dans ce champ des recherches collaboratives, mais, pour l'heure, notons juste que cette approche était, pour recueillir le présent matériau, celle qui nous semblait la plus pertinente pour que les acteurs de jeunesse et les jeunes eux-mêmes, puissent être à la fois entendus, mais aussi impliqués dans les perspectives de co-construction d'une politique jeunesse locale.

Dans la demande, telle que nous l'avons comprise, les contours du travail attendu relèvent pleinement de ce que Patricia Loncle nomme, dans ses travaux, la systématisation des notions de « *territoire* » et de « *contrat* ». « *Une analyse sur une longue période des politiques de jeunesse montre qu'un triple tournant a été amorcé à partir des années 1980 : prise de conscience des difficultés multiformes d'intégration des jeunes, réforme de l'action publique au bénéfice de la territorialisation et d'une transversalité systématique, et enfin décentralisation des compétences en faveur des collectivités locales. De ce fait, l'intervention publique en matière de jeunesse s'est profondément transformée, d'abord dominée depuis les années 1960 par les références à l'animation socioculturelle, elle a ensuite accordé une place centrale aux réflexions en matière sociale, d'intégration par l'emploi, par la culture. De plus, si les formes d'intervention publique étaient déjà largement déterminées par les*

²²¹ Ibid. p. 6

²²² PENVEN (Alain), *L'ingénierie sociale, Expertise collective et transformation sociale*, Erès, Toulouse, 2014.

dimensions territoriales, les nouveaux instruments que sont le « territoire » ou le « contrat » ont systématisé cette approche avec des politiques qui concernent en premier lieu les jeunes (politiques de la ville, missions locales pour l'emploi des jeunes, zones d'éducation prioritaire, contrats enfance jeunesse, ville vie vacances, etc.). »²²³

Les acteurs du secteur concerné sont nombreux et divers : ils appartiennent au champ institutionnel (Etat, Conseil Départemental, Communes, Caisse d'Allocations Familiales, Mutualité Sociale Agricole...), et du sociétal (Familles, Parents, Jeunes, professionnels...). Il ne s'agit pas seulement d'équipements, de services, de dispositifs et de financements, mais aussi de rapports sociaux, voire du champ intime parents/enfants, de lien social, d'autonomie et, au final, de dynamiques, d'initiatives et de développement territorial et social.

C'est aussi – et peut-être d'abord – le « *Vivre ensemble* » qui est en jeu dans cet espace socialement construit et délimité. Aussi est-il important pour tous de construire et d'acquérir un sens commun et une vision partagée de ce que sont les jeunes du territoire : dans notre approche, nous avons souhaité insister sur cet axe et proposer des croisements de points de vue des uns et des autres des protagonistes.

Outre la production de connaissances supplémentaires et actualisées, permettant une prospective stratégique de court terme et une aide à la décision, il était attendu dans la demande, en termes d'objectifs et d'effets de la démarche, une meilleure interconnaissance des acteurs, une implication plus forte de ceux-ci, appuyée sur un sens partagé des enjeux collectifs. En effet, au vu des tendances en matière de démographie, de la situation géographique et des atouts repérés de ce territoire, l'objectif d'attractivité, au travers d'une politique Enfance-Jeunesse est un enjeu social et économique fort en termes de développement de l'économie présentielle, de cohésion sociale et de qualité de vie. C'est pourquoi, notre logique d'investigation a eu ici pour objectif, de bout en bout, de favoriser la participation, la contribution et la co-construction, d'encourager et de susciter la mobilisation et l'implication des acteurs, chacun étant et restant par ailleurs complètement dans sa place et dans son rôle. C'est pour cette raison qu'une phase importante de la démarche entreprise en guise de réponse à l'appel à projets lancé par la CCPLCL relève du recueil de la parole des jeunes eux-mêmes. C'est le principal matériau que nous voulons analyser ici.

Les jeunes des communes membres de la communauté de communes étant au centre de la démarche, il nous a semblé essentiel de les associer à l'évaluation du Projet Politique les concernant et à la construction de celui à venir : en parallèle du travail mené auprès des acteurs éducatifs, nous avons donc proposé de conduire une double investigation auprès des jeunes du territoire :

²²³ LONCLE (Patricia), « Evolution des politiques locales de jeunesse », in *Agora Débat Jeunesse*, n° 43, Politiques locales de jeunesse, L'Harmattan, Paris, 2007. p. 16.

- Un recueil de la parole des jeunes sur les lieux ou dans les espaces qui actuellement prennent en charge l'accueil de ces populations (Espaces jeunes, établissements scolaires, associations socioculturelles, sportives...), par la mise en place de groupes de parole
- Une investigation par questionnaires dans l'espace public, spécifiquement dans les lieux fréquentés par les populations cibles.

Par le biais des « groupes de parole », les publics jeunes ciblés par la démarche étaient invités à donner leurs points de vue sur la politique menée en leur direction.

Pour permettre la prise en compte du point de vue de ceux et celles qui, actuellement, ne sont inscrits dans aucun groupe identifié, un questionnaire a parallèlement été proposé sur l'espace public.

Les groupes de parole et l'investigation par questionnaires n'ont donné lieu qu'à un rapport unique dont nous avons ici choisi de restituer les principaux enseignements. Le but de notre enquête auprès du public jeune de la CCPLCL était en effet de croiser les approches afin de parvenir à une synthèse répondant au questionnement suivant :

- Quelles sont actuellement les caractéristiques des jeunes sur le territoire ciblé ?
- Comment se représentent-ils la jeunesse ? La leur ? Celle de leurs pairs ?
- Quelles représentations ont aujourd'hui les jeunes du territoire sur lequel ils résident ?
- Qu'attendent-ils d'une politique jeunesse ? Connaissent-ils celle qui est actuellement menée ?
- Que font-ils aujourd'hui sur le territoire ? Avec qui ? Dans quels espaces ?
- Quelles sont leurs envies, leurs aspirations ?
- Comment entendent-ils s'impliquer dans leurs espaces de vie et de loisirs... ?

Si, dans notre proposition, nous avons souhaité associer étroitement les jeunes du territoire à la démarche, c'est parce qu'il nous semblait essentiel de pouvoir croiser les regards des décideurs politiques, des acteurs éducatifs professionnels et bénévoles, et des jeunes eux-mêmes en direction desquels est menée la réflexion actuelle.

Interroger les jeunes aujourd'hui sur la façon dont ils connaissent ou s'approprient leur territoire de vie ou de scolarisation, mais également sur la représentation qu'ils ont de ce qu'est « la jeunesse » aujourd'hui, c'est faire le choix de les situer au cœur du diagnostic territorial. Ce choix ne signifie pas, loin s'en faut, que nous souhaitons identifier ceux et celles qui constituent cette classe d'âge comme une population à part, interrogée collectivement, mais bien, au contraire, que les enjeux de mixité et de co-construction sont aujourd'hui essentiels à nos yeux. Cette approche méthodologique consistant à interroger les jeunes en parallèle de leurs aînés décideurs associatifs ou politiques, nous permet également d'insister sur les principes de construction que nous avons posés dans les chapitres précédents. Si l'on admet, en effet, que l'individuation dont parle Jacques Ion est aujourd'hui

une nécessité dans les parcours de jeunes, il va de soi que la parole donnée et recueillie des jeunes est un facteur clé de leur reconnaissance. Si le recueil et l'écoute de la parole sont certes nécessaires, la reconnaissance de ce que représentent les jeunes d'un territoire est véritablement un point de passage obligé pour construire un avenir au vivre ensemble. Les jeunes, dans toute leur diversité, ont foncièrement besoin de savoir et de voir que leur place – dans la cité, dans l'école, dans les associations, sur l'espace public... – constitue un réel espace de liberté et non un secteur prédéfini et cloisonné.

Construire cette place demande à chacun un apprentissage citoyen qui n'est pas toujours aisé, et qu'il est indispensable d'accompagner : il s'agit indéniablement de l'un des axes clés de notre problématique. Aucun acteur éducatif n'est légitime à accompagner seul ce cheminement qui relève inévitablement d'une démarche co-éducative : c'est peut-être là l'un des axes essentiels des projets éducatifs locaux. Permettre à des jeunes de prendre leur place sur un territoire, et les accompagner pour qu'ils puissent s'y épanouir pleinement demandent à chacun de se pencher, dans un premier temps, sur ce qu'ils ont à dire, sur leurs représentations, sur la façon dont ils regardent les choses et les faits.

Cette investigation avait de fait l'ambition de donner à chacun quelques clés de lecture sur la façon dont les jeunes pouvaient s'emparer des questions posées, et, parallèlement, elle devait permettre l'échange et le débat d'idées indispensables à la mise en œuvre concertée.

2.1 Les jeunes interrogés dans l'enquête

505 jeunes ont répondu au questionnaire et quatre groupes de parole ont fonctionné :

- A l'espace jeunes de Ploudaniel, commune rurale la plus au Sud du territoire communautaire ciblé, et regroupant 3 800 habitants (soit 13% des habitants de la CCPLCL)
- A l'espace jeunes de Lesneven, commune centre de la Communauté de Communes, avec 7 640 habitants (soit 27% des habitants de la CCPLCL)
- Sur le terrain des gens du voyage de Lesneven,
- Sur l'internat de Kérichen à Brest, à 30 kms de Lesneven, avec un groupe de jeunes issus de l'espace communautaire, mais résidant, en semaine, sur le lieu de l'établissement scolaire.

Au travers de ces groupes, une vingtaine de jeunes a été interrogée.

Les jeunes qui ont été rencontrés en groupes de parole ont eu davantage de liberté et de temps pour expliciter leurs réponses et/ou propositions. Ces échanges nous ont permis de compléter un certain nombre d'hypothèses de travail, mais également d'impliquer les jeunes dans la démarche. Ces rencontres nous ont surtout permis de mieux appréhender le contexte dans

lequel les propos des uns et des autres ont été recueillis, l'état d'esprit dans lequel se plaçaient les jeunes pour répondre, la façon dont était perçu le questionnement.

Nous ne pouvons que constater ici l'engouement des jeunes à répondre, à proposer, à parler d'eux et de leurs espaces de vie. Parmi les jeunes que nous avons rencontrés à la Ligue de l'enseignement - FOL 29, nous n'avons pas ressenti cet intérêt tout particulier pour nos démarches de recherche. Ici, *a contrario*, l'intérêt du sujet est partagé et les propos recueillis dans les groupes de parole attestent d'une volonté réelle de co-construire à la fois une représentation de jeunesse, mais plus concrètement aussi, des propositions adaptées aux besoins ressentis.

La population mère de l'étude – sur laquelle nous baserons nos données chiffrées – est celle des répondants au questionnaire : 505 jeunes. Parmi eux, 414 résident sur la Communauté de Communes (82%), et 88 sur des communes environnantes (3 non réponses). Parmi les 505 jeunes interrogés, 458 (91%) sont scolarisés ou salariés sur le territoire communautaire.

La répartition territoriale des jeunes de la CCPLCL rencontrés est présentée dans le tableau suivant :

Communes	Nb	% (*)	Groupe Par zone	% (*)
Brignogan	4	0,96	Zone côtière 118	28,5
Goulven	6	1,45		
Guisseny	17	4,11		
Kerlouan	26	6,28		
Plounéour trez	20	4,83		
Plouider	32	7,73		
Saint Frégant	13	3,14		
Kernilis	14	3,38	Zone centre 228	55,1
Kernoues	10	2,42		
Lanarvily	9	2,18		
Le Folgoët	46	11,11		
Lesneven	149	36		
Ploudaniel	54	13,04	Zone sud 68	16,4
Saint Méen	9	2,17		
Trégarantec	5	1,21		
TOTAL	414	100	414	100

(*) Cette colonne précise le pourcentage de jeunes de chaque commune dans la population des 414 jeunes de la CCPLCL

(*) Cette colonne précise le pourcentage de jeunes de chaque zone territoriale, telles que les zones sont définies « naturellement » dans le découpage du territoire

Nous avons souhaité diviser notre territoire d'étude en trois parties géographiques correspondant aux bassins de vie identifiés par les élus locaux, lors de leurs entretiens :

- La zone côtière, regroupant sept communes et totalisant 9 648 habitants (34% des habitants de la CCPLCL)
- La zone centre, regroupant cinq communes et totalisant 13 516 habitants (48% des habitants de la CCPLCL)
- La zone sud, regroupant 3 communes et totalisant 5 243 habitants (18% des habitants de la CCPLCL)

Dans notre population répondante, le poids de la zone centre est sur-représenté. 55,1% des réponses viennent de ce territoire quand il ne pèse que 48% des habitants. La zone côtière, qui représente plus d'un tiers de la populations communautaire, a répondu à 28%. Toutefois, nous estimons que ces écarts n'affectent pas la portée de nos données dont l'objet n'est pas de mieux identifier la répartition territoriale, mais bien d'élaborer une image de ce qu'une tranche de population spécifique exprime.

Les 505 jeunes rencontrés habitent majoritairement leur commune d'habitation depuis longtemps : 84 % d'entre eux depuis plus de trois ans. A peine 6% d'entre eux y sont arrivés depuis une période de moins d'une année. Nous souhaitons, en précisant cette donnée, vérifier que certaines hésitations ou non réponses, ne venaient pas d'une méconnaissance du territoire, simplement due à une récente installation sur les communes. Cette donnée nous permet donc de valider le fait que les jeunes qui s'expriment ont ou pourrait avoir une véritable connaissance du territoire sur lequel ils évoluent.

Répartition par âge et par sexe

Le plus jeune de ceux et celles qui se sont exprimés lors de cette étude a 11 ans ; le plus âgé à 29 ans. La moyenne d'âge des répondants est de 15 ans. La médiane également : nous avons rencontré autant de jeunes de moins de 15 ans que de jeunes de plus de 15 ans. Nous ne pouvons que relever que notre « cible » très élargie par rapport à ce qu'elle était dans notre précédente recherche. A la Ligue de l'enseignement, nous avons questionné les 18/26 ans. Nous avons effectivement fait le choix de superposer notre population à celle visée par les dispositifs institutionnels des politiques publiques jeunesse, celles d'insertion notamment.

Ici, la finalité est autre. Nous voulions comprendre et analyser la façon dont les jeunes vivent et perçoivent leur jeunesse et les préoccupations qu'ils y associent. Notre entrée ne pouvait donc plus être institutionnelle, mais bien individuelle. Les jeunes que nous avons interrogés sont nommés comme tel parce qu'ils appartiennent à des groupes sociaux de jeunesse : le collègue, le lycée, les jeunes apprentis, les jeunes salariés...

Les filles sont majoritaires parmi les jeunes que nous avons rencontrés : sur 501 répondants qui précisent cette donnée, 291 sont des filles (58,1%) et 210 sont des garçons (41,9%) : cette

répartition sexuée est très variable selon la classe d'âge et le tableau suivant nous permet de visualiser cette différenciation qui nous servira ultérieurement à interroger les représentations selon la variable sexuée.

Les classes d'âge dans chaque groupe sexué :

	11/13 ans	14/17 ans	18 ans et +	Moyenne d'âge
Filles	80 (52,6%)	167 (60,3%)	42 (60%)	14,7
Garçons	72 (47,4%)	110 (39,7%)	28 (40%)	15,2
Ensemble	153 (1nr*)	280 (3nr*)	70	15

(*) non réponse

Pratiques de loisirs

Parmi les 505 jeunes rencontrés, près des deux tiers pratiquent une ou plusieurs activités sportives et/ou culturelles (64,8%). Ce chiffre est tout à fait comparable à d'autres, recueillis dans des études similaires (ex Communauté de Communes de Fougères (35) en 2006 : 65,09%)

Les activités étant parfois peu formelles et/ou déclarées dans des registres différents (sport scolaire, associations affinitaires, clubs spécialisés...), peu de chiffres sont disponibles dans ce domaine, et il est donc difficile de comparer celui-ci à un taux régional ou national qui aurait une signification similaire.

Ce chiffre met toutefois en évidence le fait que le déficit d'activités souvent ressenti ou exprimé par les jeunes ne correspond pas à une réalité, mais bien qu'il relève d'une autre attente, d'un autre besoin, sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Notons que parmi les jeunes qui sont inscrits dans des activités sportives ou culturelles, 79 (24% des 327 jeunes qui pratiquent) citent plusieurs activités pratiquées.

Lorsque nous nous sommes questionnés sur les déclencheurs des velléités de participation ou d'engagement, la question de la pratique comme point de départ s'est souvent imposée à nous. Nous constatons ici encore que la pratique d'une activité, quelle qu'elle soit, regroupe incontestablement des jeunes. « Faire quelque chose ensemble » pourrait alors se définir comme un acte constitutif de bon nombre de parcours de jeunes et il a fallu incontestablement que nous analysions ce que produit cette pratique collective pour voir si elle est génératrice des engagements ultérieurs ou si elle ne constitue qu'une facette des activités habituelles de jeunesse.

La pratique sportive largement plébiscitée

Parmi les jeunes ayant des activités de loisirs, plus de 9 sur 10 ont investi le champ sportif, contre seulement 6,73% qui pratiquent des activités musicales et 2,45% d'autres activités culturelles. Clairement, nous retrouvons ici les répartitions précitées des jeunes adhérents de la Ligue de l'enseignement et nous affirmons alors qu'un travail approfondi sur les projets éducatifs des associations à vocation sportive serait une perspective intéressante pour étudier les modalités d'accompagnement mises en œuvre.

Pratiques citées...	Nombre (*)	Pourcentage (**)
Pratiques sportives	311	95,11
Pratiques musicales	22	6,73
Pratiques culturelles	8	2,45

(*) Ce n'est pas le nombre d'occurrences qui est pris en compte ici, mais bien le type de pratique (Quand un jeune fait du foot, du judo et de la course, il n'est comptabilisé qu'une fois en pratique sportive)

(**) Pourcentage parmi ceux et celles qui pratique une activité

Le déficit particulièrement fort des activités musicales et culturelles serait probablement une donnée intéressante à prendre en compte dans l'élaboration d'une future offre sur le territoire. On peut en effet supposer que le nombre faible de pratiquants émane – au moins partiellement – de l'offre faible d'activités de ce type et/ou de la mobilisation complexe des jeunes autour de pratiques culturelles.

A contrario, la pratique sportive constitue une entrée à la fois simple pour les familles compte tenu de la proximité de l'offre – quelle commune ne compte pas en premier lieu son club de foot ? – et probablement socialisante pour les enfants parce que très partagée sur les territoires.

Conformément aux données statistiques disponibles sur la région Bretagne, les plus âgés des jeunes rencontrés sont moins inscrits dans des pratiques régulières d'activités. Le tableau suivant nous montre l'évolution des réponses selon l'âge des jeunes :

	Jeunes pratiquant au moins une activité	Effectif global	Pourcentage
11/13 ans	127	153	83%
14/17 ans	173	280	62%
18 et +	25	70	36%
Ensemble	325 (2 nr)	503 (2 nr)	

Plus de huit jeunes sur dix pratiquent régulièrement une ou plusieurs activités chez les plus jeunes des répondants alors que cette proportion est ramenée au tiers de la population chez les plus de 18 ans. Ce fait rajoute probablement une donnée à nos hypothèses. Si effectivement, la pratique collective est fédératrice chez les plus jeunes, et pourrait donc constituer une entrée dans la sphère de la participation, ce n'est plus elle qui détermine prioritairement les engagements des plus âgées de la population mère. On peut ici supposer qu'il est difficile de partager l'expérience collective sans support concret lorsqu'on entre à peine dans l'adolescence, alors qu'au contraire, cette relation à l'autre prend une place prépondérante lorsque l'identité de jeunesse a largement commencé à se forger.

Nous pouvons constater également une forte influence de la répartition sexuée sur la pratique ou non d'activités régulières : 71% des garçons ont répondu affirmativement à cette question contre seulement 59,79% des filles. Cette donnée, que nous ne traiterons pas dans nos travaux, pourrait cependant être étudiée pour éclairer le point précédent et pour inclure, dans nos réflexions une dimension éducative chère à nos institutions républicaines contemporaines : celle de l'égalité filles - garçons nécessitant indéniablement la déconstruction des stéréotypes progressivement construits par l'histoire d'une société donnée et générant aujourd'hui des façons d'être et de faire différenciées. Le rapport à la pratique d'activités sportives et culturelles, ainsi que le rapport à l'autre, relèvent incontestablement de ce champ.

2.2 Les représentations associées au territoire

Avant de questionner les jeunes répondants sur leur propre jeunesse, nous avons souhaité étudier la façon dont ils vivaient leur environnement, pour nourrir notamment notre réflexion sur l'importance cruciale des contextes tant sociaux et humains qu'économiques ou culturels.

Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est bien de regarder et de comprendre la façon dont les jeunes répondants qualifient leurs espaces de vie – et potentiellement d'engagement – et leurs propres cheminements dans ces espaces. Pour mesurer l'écart entre les représentations des jeunes, portées par les adultes, et dont nous avons pointé la tendance à la globalisation et à la stigmatisation dans la première partie de ce travail, pour vérifier ce que nous avons posé sur la défiance potentielle entre institutions et jeunes, mais également pour approfondir le ressenti évoqué d'enfermement dans leurs espaces de vie, il nous importait d'étudier la façon dont les jeunes eux-mêmes, ressentaient leur environnement.

Les communes d'habitation : qualificatifs, atouts et manques

Dans cette partie de l'exploitation des données, nous nous sommes intéressés uniquement aux 414 jeunes résidant sur le territoire de la Communauté de communes du Pays de Lesneven - Côte des Légendes. En effet, les 91 jeunes répondants habitant des communes environnantes ne pouvaient pas produire de réponses utiles à notre objet.

Lorsque les jeunes sont invités à s'exprimer sur ce qui constitue les atouts ou les faiblesses de leurs communes, de résidence et/ou de scolarisation, leurs réponses sont les suivantes :

Les points forts, les atouts...	Les points faibles, les manques...
<ul style="list-style-type: none"> - Les magasins (125) - Les terrains de foot, les terrains de sports, les salles de sport (117) - Le foyer des jeunes, l'espace-jeunes, la maison des jeunes (82) - Les bars, boîtes de nuit et restaurants (72) - Le cinéma (65) - Les activités, les animations proposées (58) - Les associations, les clubs sportifs (57) - La piscine (53) - Les aménagements extérieurs, les parcs (49) - Le bord de mer et la proximité des plages (34) - La bibliothèque, la médiathèque (31) - Les établissements scolaires (23) - L'ancien hippodrome de Lesneven (17) - Des endroits où sortir, des lieux de rencontre (14) - Les jeunes, les copains (13) - Le Centre Socioculturel (13) - Les transports, les cars (12) - La proximité de grandes villes, la proximité de tout (10) - La salle des fêtes, la salle communale, la salle polyvalente (9) - Le bourg, le centre-ville (8) - Les centres de loisirs (6) - Les comités de jumelage (5) - Les campings (4) - La gare routière (4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Des magasins (111) - Un fast-food, un Mac Do, des bars (78) - Des activités, des loisirs (53) - Des équipements et des créneaux sportifs (50) - Une boîte de nuit (43) - Des aménagements extérieurs, des bancs (36) - Des endroits pour se retrouver (35) - Un local, un foyer, un espace-jeunes (32) - Des animations, de l'ambiance (24) - Une piscine, une autre piscine, une vraie piscine (23) - Un bowling (19) - Un cinéma (18) - Des aides pour se former, des lieux d'écoute (10) - Un cyberspace, un espace internet, un espace de jeux vidéo (7) - Des jeunes, des copains (9) - Des concerts, des spectacles (7) - Des moyens de transport (6) - Une patinoire (5) - Des soirées à thème (4)

Très clairement, les espaces et activités liés à une possible consommation tant vestimentaire, alimentaire, que festive et de loisirs, sont prisés par les jeunes répondants, laissant ainsi la part belle à ceux qui, chez les adultes notamment, qualifient la « jeune génération » de

« population addictive » de consommation. « *Les publicitaires ont fait des adolescents leur cible privilégiée, car ils représentent un marché et un potentiel inestimables. Insidieusement, la société de consommation fait tout pour les "amadouer", les éduquer, c'est-à-dire en faire des consommateurs dociles plutôt que des rebelles. Le matraquage publicitaire s'en charge à longueur de journée : télévision, radio, presse, panneaux publicitaires, Internet, sans oublier le blouson des camarades de collège ou de lycée. De même, l'engouement des adolescents pour appartenir à un groupe est exploité au maximum. A cela se rajoute une caste de VIP – artistes de spectacle et de télévision, top modèles et autres "people" – qui sert de modèles de consommation et dont le seul mérite est de savoir paraître.* » écrit Pierre Tourev, en 2006, sur le site, déjà cité dans notre travail, de la Toupie.²²⁴ Nous retrouvons dans nos résultats, de quoi alimenter cette thèse : les jeunes interrogés regardent en premier lieu au travers du prisme de la consommation possible. Ils estiment que ce qui garantit l'attractivité d'un territoire relève effectivement de ce champ.

Les médias ne sont pas en reste pour entretenir cette approche de jeunes dont la première caractéristique aujourd'hui serait, surtout, celle de consommateur chevronné : « *La "génération Y" débarque sur le marché... des consommateurs. Ils sont nés entre 1979 et 1999 avec une télécommande dans la main, connectés toute la journée sur les réseaux sociaux, ils sont indépendants et veulent tout, tout de suite. Ces jeunes actifs donnent des cheveux blancs aux managers qui les recrutent et aux marques qui veulent les séduire et les fidéliser comme clients. En France, environ 13 millions d'individus appartiennent à cette génération, soit près de 21 % de la population, selon l'INSEE. Ils sont les nouveaux baby-boomers, à qui ils ressemblent en termes de consommation et de recherche de plaisir, et ne peuvent être laissés de côté.* »²²⁵ explique, dans le journal numérique l'Express Entreprises, la journaliste Josépha Lopez, en tentant de trouver des pistes d'adaptation possible des politiques de marketing aux soi-disant nouveaux besoins des jeunes.

Mais ne fait-on pas ici la démonstration que l'interrogation même des jeunes sur ce mode – celui binaire, des atouts et faiblesses – amènent finalement aisément les répondants à entrer, consciemment ou non, dans le jeu de miroir qu'on leur propose. En d'autres termes, nous pensons ici qu'il est essentiel d'être vigilant dans l'interprétation de nos résultats parce que les représentations sociales de jeunesse véhiculées par les générations qui ne lui appartiennent plus, influencent sans doute de façon insidieuse les modalités de construction et d'appropriation identitaire des jeunes eux-mêmes.

Pour le dire de façon plus triviale, « *Vous attendez de nous que nous nous comportions en jeunes consommateurs peu soucieux de la question éthique que l'on pourrait y associer : nous allons donc vous répondre en endossant ce rôle attendu...* ». N'est-ce pas là en partie l'une des caractéristiques humaines de la construction identitaire, qui fait que l'interprétation que chacun a du regard de l'autre est en partie responsable de ce que chacun fait de lui ? Là

²²⁴ <http://www.toupie.org>

²²⁵ <http://lentreprise.lexpress.fr>. Josépha Lopez, journaliste, publié le 19/11/2010

encore, nos références à des philosophes pionniers pourraient être éclairantes. « *L'essentiel n'est pas ce qu'on a fait de l'homme mais ce qu'il a fait de ce qu'on a fait de lui.* » écrivait Jean-Paul Sartre. Peut-être ne sommes-nous pas très éloignés ici de cette interrogation fondatrice sur la liberté humaine, et donc, par ricochets, sur la liberté que se donne les jeunes de répondre dans le champ des attendus des adultes, ou, *a contrario*, sur des pistes plus novatrices. Dans notre dernière partie, nous reviendrons largement sur cette question importante pour nourrir notre problématique.

Nous avons interrogé les jeunes sur la façon dont ils qualifiaient le territoire sur lequel ils résidaient et sur leurs aspirations à y rester dans l'avenir. La moitié des jeunes interrogés souhaitent, dans quelques années, habiter sur la même commune que celle sur laquelle ils résident aujourd'hui.

Ce sont des raisons environnementales et sentimentales qui dictent l'attachement de ceux qui veulent rester, tandis que ceux qui souhaitent partir évoquent le besoin de changement et le manque d'offres des communes en termes d'études, d'emploi, et d'activités. Cette répartition égalitaire nous autorise à penser que le rejet présumé souvent des jeunes vis-à-vis de l'existant qu'ils traversent, n'est pas si tranché. La phase adolescente, souvent qualifiée de rebelle ou d'opposition, peut ici être nuancée par cet attachement exprimé de la moitié des jeunes interrogés à leurs environnements.

Nous pouvons également poser une autre hypothèse concernant ceux qui désirent rester, mais nous n'avons pas d'éléments pour la valider ou l'invalidier. Peut-être est-ce également le fait d'être convaincu que « *l'ailleurs* », quel qu'il soit, ne sera pas meilleur que le présent qui poussent certains jeunes à ne pas aspirer à la mobilité. Approfondir cette hypothèse serait incontestablement pertinent dans notre objet d'étude, notamment pour mettre cet élément en lien avec nos réflexions sur la nécessaire confiance en soi pour oser avancer, et donc partir.

Sur cette question, la variable du secteur résidentiel a un effet intéressant à étudier : 58% des jeunes qui résident sur la zone côtière souhaiteraient vivre plus tard sur la même commune. 65% de ceux qui résident sur le secteur sud font ce même choix. Tandis qu'ils ne sont plus que 42% de la zone centre du territoire communautaire à vouloir y rester. S'inverse ici cette idée que les jeunes ne seraient intéressés que par la proximité de services de consommation immédiate, puisque ce sont bien ceux qui sont le plus concernés par ce champ des possibles qui, au final, semblent être le moins attachés à leur territoire résidentiel.

Lors des groupes de parole qui ont été menés dans les quatre espaces précités, et dont l'exploitation nous a permis d'éclairer les résultats plus globaux, les échanges fournissent des explications. A titre d'exemple, les jeunes qui, au cours de leur semaine, se déplacent vers les internats brestois, ont fortement exprimé l'idée du plaisir qu'ils avaient à pouvoir étudier dans une ville de l'importance de Brest. Mais ils restent parallèlement très conscients de la chance qu'ils ont de résider sur des espaces ruraux préservés. En outre, il semble bien que les

liens sociaux et amicaux qui leur sont les plus précieux – le groupe de pairs largement évoqué en première partie – restent bien sur le territoire initial de résidence familiale.

Nous avons précédemment évoqué le double enjeu de la construction identitaire adolescente au sein d'un entre-soi de type communautaire, mais également dans une altérité salubre, et nous retrouvons ici ce « double jeu » dont l'interprétation sera à approfondir : la nécessité de l'ancrage, sécurisé et sécurisant, stable et connu... reconnaissant également peut être... et parallèlement le besoin de l'autre, de l'extériorité, parfois même de l'inconnu.

2.3 Les loisirs : pratiques et aspirations

Pour poursuivre notre réflexion sur ce qui stimule ou suggère l'envie de participer, de s'engager, il nous fallait également étudier ce qui, dans les activités repérées des jeunes, constituaient des invariants. Nous avons donc cherché à comprendre la façon dont les jeunes répondants de l'enquête occupaient leurs temps libérés.

Les jeunes répondants et leur temps libre

Nous avons interrogé les jeunes sur ce qu'ils aimaient faire le plus lorsqu'ils avaient du temps libre, et, pour mieux exploiter les réponses à cette question potentiellement très large, nous avons listé 13 « activités » ou occupations. 452 jeunes ont répondu à cette question.

Toutes les réponses données ont été traitées et sont synthétisées dans le tableau suivant :

	Nombre d'occurrences	Pourcentage de répondants
Ne rien faire	62	13,72
Lire	73	16,15
Ecouter de la musique	213	47,12
Etre sur l'ordinateur et tchater avec des copains	243	53,76
Faire les magasins	169	37,39
Traîner avec des copains (copines)	286	63,27
Aller à la piscine	65	14,38
Faire du sport	203	44,91
Téléphoner ou passer des textos	156	34,51
Regarder la télé	149	32,96
Etre sur l'ordinateur et faire Des jeux vidéo	140	30,97
Sortir en famille	39	8,63
Aller au cinéma	101	22,35
Autre*...	56	12,39

(*) Dans la catégorie « Autre », peu de loisirs différents sont cités. Parmi les jeunes qui précisent un loisir particulier, on retrouve des activités à caractère sportif, ce qui laisse penser que la pratique sportive est à majorer dans le présent classement. On trouve également plusieurs réponses relevant du registre de la fête : soirées, sorties, bars...

Dans un premier temps, il est intéressant de noter que ce classement invalide bon nombre de représentations souvent véhiculées aujourd'hui et donnant à voir une jeunesse inactive, qui aspire à « *ne rien faire* ». L'item, ainsi formulé, ne recueille pas d'adhésion massive des répondants qui le placent en avant-dernière position dans leur classement. Toutefois, dans l'item « *Trainer avec les copains* », qui a été ainsi formulé pour reprendre une expression prisée des jeunes collégiens et lycéens, ce n'est pas l'activité qui est ciblée, mais bien le fait uniquement d'être ensemble, éventuellement à « *Ne rien faire* » de concret ou de productif tout au moins.

Très clairement, ce que nous avons nommé jusqu'ici « *Être ensemble* » prend le pas, dans le classement des jeunes répondants, sur le « *Faire ensemble* ». Ainsi, si l'activité en tant que telle, sportive ou culturelle, a pour l'heure, dans nos travaux, montré qu'elle constituait potentiellement une entrée à l'envie des jeunes de participer à une expérience collective, associative notamment, le paramètre corollaire de l'être, sans forcément faire, vient ici, reprendre une forte place.

Ceci étant, nous sommes bien ici dans une interrogation qui concerne uniquement le temps libre, ou jugé comme tel. Notre hypothèse pourrait alors évoluer pour se décliner en deux modalités temporelles différentes : celle, contrainte, des pratiques, parmi lesquelles les pratiques d'activités sportives et culturelles ; celle, libre, des plages horaires non fléchées sur des temps encadrés.

Quelques pratiques méritent d'être soulignées dans le classement opéré par les jeunes, parce qu'elles ont clairement évolué : l'ordinateur et ses potentialités de maintien des liens sociaux ou amicaux sont aujourd'hui surévalués par rapport à ce qu'il représentait dans les années passées, sans doute au détriment de la télévision, qui fédère moins.

Notons également que le téléphone portable, par définition objet de communication, devient, au regard des jeunes, un objet d'activité, voire d'occupation : ce n'est pas l'aspect fonctionnel qui est ici prisé mais bien à nouveau le maintien du lien.

Dans ces perspectives, nous concluons que les modalités qui permettent aux jeunes la rencontre avec le groupe de pairs, *de visu* ou de façon virtuelle, surplombent aujourd'hui clairement les activités qu'il est possible de pratiquer individuellement ou collectivement, mais qui poursuivent un but visible, exprimé, partagé.

Notons également que la famille, de ce point de vue-là, n'appartient pas au champ relationnel recherché pour les sorties, alors même qu'elle prendra, dans les analyses suivantes, une place incontournable. Dans le temps inoccupé, qui, par définition, peut se remplir de choix dont on est libre, c'est bien la recherche de l'entre-soi qui prime chez les jeunes interrogés.

2.4 Les représentations des jeunes par les jeunes

Comme annoncé, et en parallèle du questionnement sur la façon dont est ressenti l'environnement, nous avons questionné les jeunes sur la façon dont ils évoquaient et dont ils vivaient leur propre jeunesse.

La classe d'âge « Jeunesse » définie par les répondants

Si l'on s'accorde à penser aujourd'hui que la jeunesse s'allonge, les jeunes eux-mêmes ont bien du mal à s'accorder sur son bornage. Nous les avons questionnés sur les limites d'âge de la jeunesse et 465 répondants ont exprimé un avis sur cette question, les opinions recueillies s'échelonnant... de 0 à 100 ans !

Si l'on s'intéresse à la moyenne des propositions à présent, les jeunes répondants situent le bornage inférieur à 10 ans, tandis qu'ils placent la borne supérieure à 30 ans. (Sur l'étude menée en Ille et Vilaine en 2006, à laquelle nous avons déjà fait référence, le bornage allait de 11 à 24 ans).

Les représentations sont ici clairement en évolution, et sans doute cette conception d'une jeunesse élargie n'est-elle pas sans conséquence sur la définition même d'une politique jeunesse d'une part, sur la mise en œuvre de politiques d'accompagnement et d'animation d'autre part. En effet, si l'on se réfère aux définitions des concepts clés de notre recherche, formulées dans notre première partie de notre travail, et mettant en évidence la combinaison nécessaire de facteurs biologiques, statutaires et comportementaux pour passer de l'identité d'enfant à celle d'adolescent, il apparaît ici que dans les représentations portées par les jeunes répondants, la tranche est bien plus large que ce que nous aurions pu imaginer. Que peuvent alors avoir de commun des jeunes de 10 et de 30 ans, pour constituer un collectif régi par un sentiment d'appartenance fort ? Que peuvent-ils partager en termes de valeurs, si l'on admet, comme nous l'avons fait en seconde partie de notre écrit, que la définition de valeurs porteuses de sens – individuellement ou collectivement – puisse être un levier possible des envies d'agir.

Les jeunes et leur représentation de leur avenir

Puisque la définition de jeunesse est toute relative, à la fois dans celle que les jeunes eux-mêmes en donnent, mais également dans celle, première, que nous avons formulée du concept, nous avons voulu comprendre comment, en ayant le sentiment d'appartenir à cette classe d'âge, il était ou non possible de se projeter dans un avenir. Par ce questionnaire, nous pourrions re-questionner notre hypothèse concernant la difficulté de se projeter dans un avenir si incertain que celui que nous avons tenté de décrire dans nos propos précédents.

Nous avons demandé aux répondants de tenter de se projeter dans l'avenir, d'essayer de nous dire comment ils s'imaginaient plus tard, dans leur vie d'adultes... Les réponses des jeunes interrogés s'organisent en mobilisant les paramètres suivants :

- Un bon métier... souvent nommé...
- Des enfants, une famille...
- Un compagnon, une compagne... souvent mari ou femme...
- Un cercle amical important et fidèle...
- Des activités sportives et de loisirs...

Très peu de valeurs, au sens où nous les avons préalablement définies, sont citées : de l'amour, de la bonne entente, de l'humanitaire... sont des réponses qui apparaissent de façon marginales.

Nous avons recueilli également très peu de projections pessimistes ou négatives : le chômage, le manque de visibilité sur l'avenir, les craintes diverses de précarité économiques ou sociales... ne dépassent pas la barre des 8 % de réponses. Les jeunes répondants sont résolument optimistes. Dans un contexte social et économique peu facilitant pour eux, ces derniers se projettent, cependant, dans un avenir plutôt serein. Ce paradoxe nous questionne parce qu'il peut être expliqué de diverses façons. Le manque de lucidité face à cet avenir

incertain pourrait constituer notre première hypothèse. Les sentiments de toute puissance ou d'invulnérabilité qui ont souvent été associés au registre de la jeunesse pourrait également composer un second mode explicatif. Les résultats suivants, notamment sur les difficultés spécifiques de la classe d'âge, nous permettront d'éclairer ce débat.

Si l'optimisme paraît être de mise dans les réponses recueillies, la révolution des modes de représentations ne semble pas en marche ! Les modèles de « *vie réussie* » sont traditionnels et très stables dans le temps : là encore, les propos battent en brèche bon nombre de représentations sur les jeunes. « *Les jeunes ne croient plus à l'ascenseur social* » titrait le Figaro en Février 2014 ; « *Les jeunes ne croient plus en rien, et finissent par croire n'importe qui...* » écrivait un journaliste du site internet de BFM TV en novembre dernier ; « *Les jeunes français sont pessimistes* » annonçait la Une de l'Express en janvier 2011...

Ce constat nous ramène à la tension mise en évidence dans notre seconde partie, lorsque nous avons évoqué une société au sein de laquelle « *tout pouvait aujourd'hui faire sens* ». Dans les réponses des jeunes, nous retrouvons la dialectique évoquée de l'innovation sociale et du conservatisme sécurisant, qui caractérise les principes fondateurs de l'avancée d'une société.

Pourtant, cette caractéristique des réponses nous interroge fortement sur la capacité de notre société à donner d'autres objets de projection à ses jeunes membres. Si, effectivement, rien n'est construit pour remplacer les projections conservatrices qui permettaient de décrire jadis ce à quoi l'on pouvait aspirer en devenant adulte – un mariage, une maison, un métier... –, comment peut-on se projeter aujourd'hui sur les objets inexistants ? Se pose bien ici la question du champ des possibles pour construire du sens dans cette société nouvelle, dont les clés de lecture manquent bien souvent à ceux qui pourtant doivent en définir les règles.

Les difficultés spécifiques à la classe d'âge

Parallèlement à cette capacité à imaginer un avenir plutôt heureux, jalonné de repères empruntés à leurs aînés, nous avons interrogé les jeunes rencontrés sur la singularité des difficultés rencontrées par leur classe d'âge.

Ils sont 246, soit à peine 49 %, à estimer qu'effectivement, les jeunes rencontrent aujourd'hui des problèmes spécifiques à leur classe d'âge. Près de la moitié des jeunes interrogés ne partagent pas ce point de vue et pensent donc que les jeunes ne connaissent pas de difficultés particulières.

Le tableau suivant présente la synthèse des problèmes évoqués par ceux qui estiment qu'il en existe des particuliers :

Problèmes cités...	Nombre d'occurrences	Pourcentage de répondants
Drogue	41	16,67
Alcool	39	15,85
Problèmes liés à l'avenir et à l'emploi	32	13,01
Problèmes liés au champ de la scolarité	20	8,13
Non reconnaissance, préjugés et non écoute des adultes	18	7,32
Conflit familiaux et incompréhension des parents	17	6,91
Violence	14	5,69
Tabac	13	5,28
Crise adolescente	11	4,47
Problèmes d'argent	11	4,47
Manques d'occupations, manque d'activités	10	4,06
Problèmes liés au comportement de la police	9	3,66
Délinquance, vols	8	3,25
Isolement, dépression	7	2,86
Manque d'information, de soutien, d'aide	7	2,86
Discrimination, conflits et moqueries entre jeunes	6	2,44
Problèmes de logement	6	2,44
Problèmes liés au divorce des parents	4	1,63
Manque de liberté	4	1,63
Problème liés à la relation amoureuse ou d'ordre sexuel	3	1,22

Nous ne reviendrons pas, dans notre analyse, sur l'ensemble des points cités. Certains nous semblent « traditionnels » et possiblement associés, dans la représentation des jeunes eux-mêmes, au monde de l'adolescence, soit parce que les média les associent fréquemment, soit parce que les questions de jeunesse s'articulent souvent avec ses registres thématiques. La drogue, l'alcoolisation des jeunes, les préoccupations relatives à l'insertion des jeunes... sont ainsi des champs largement associées dans les représentations sociales.

En revanche, nous avons souhaité comprendre en quoi les items cités pouvaient être différents de ceux que l'on a coutume de nommer et, pour ce faire, nous avons mis en perspective ces résultats, des propos recueillis lors des échanges menés dans les groupes de parole.

Un point nous a particulièrement interrogés, qui nous ramène au cœur de nos analyses contextuelles. La question évoquée en rang quatre, de difficultés relatives au champ scolaire, ne relève pas, comme nous aurions pu l'imaginer dans les résultats du questionnaire, de difficultés d'apprentissage scolaire, mais bien davantage d'insécurité ressentie dans les espaces scolaires. Le collège, le lycée, et leurs abords, sont jugés par les jeunes répondants, comme des espaces difficiles à vivre pour ceux et celles qui ne se sentent pas intégrés dans leurs groupes de pairs et qui, de fait, n'ont pas trouvé en ce sein, le milieu suffisamment

sécurisant qui pourrait leur servir de base de construction, au sein où nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents.

Si, effectivement, le paradigme « *Problèmes liés au champ de la scolarité* » participe de cette définition éclairée par les groupes de parole, nous pouvons alors imaginer qu'il est potentiellement en lien avec ceux de « Violence », de « Discrimination, conflits et moqueries entre jeunes », de « Isolement, dépression ». Ainsi, ce type de difficultés pourrait au final occuper le premier rang de notre classement et viendrait nous conforter dans l'idée émise que le groupe de pairs, et la façon dont celui-ci fonctionne pour protéger chacun de ses membres, est un élément non seulement déterminant dans la construction du jeune, mais également essentiel à sa capacité d'agir, et par là même de s'engager.

Les interlocuteurs privilégiés

Dans un temps défini parfois comme un temps de rupture, d'opposition, de rébellion, notamment face à ceux et celles qui jouent le rôle des figures traditionnelles de l'autorité, nous avons souhaité également savoir quels étaient les interlocuteurs adultes avec lesquels les jeunes avaient le sentiment de pouvoir s'exprimer facilement. Nous voulions cette fois interroger l'altérité dont nous avons parlé précédemment : celle qui, sans jamais remplacer le groupe de pairs, lui fait pourtant face lorsqu'il s'agit de pouvoir se construire dans des cadres de référence différenciés.

446 jeunes répondent à cette question, parmi lesquels 204 citent plusieurs interlocuteurs. Le tableau suivant regroupe l'ensemble des réponses :

Interlocuteurs cités...	Nombre d'occurrences	Pourcentage de répondants
Parents	294	65,92
Grands Parents ou Famille	175	39,24
Animateurs	101	22,65
Enseignants	17	3,81
Autres*...	104	23,76

* Les "autres réponses" précisées sont les suivantes : Amis (74), Parents amis ou amis des parents (10), Personne (9), Animaux (4), Personnel médical ou psychologue (3), Surveillants (2), Prêtre (2).

Ici, les jeunes répondants mettent clairement en évidence un recentrage autour de la famille – et particulièrement des parents – quand il s’agit de communication. En outre, si les enseignants arrivent très nettement en queue de peloton sur ce ciblage, on repère bien la possible communication avec les professionnels enfance/jeunesse, leur conférant ainsi un rôle éducatif privilégié dans l’écoute et l’accompagnement des jeunes accueillis. Ces réponses nous autorisent à penser que le terrain associatif que nous avons posé comme un espace privilégié pour les jeunes – pour leurs engagements, pour leurs accompagnements, pour leurs constructions... – et qui est bien le vivier premier des animateurs jeunesse dont il est question ici, présente bien un intérêt tout particulier dans le champ qui nous intéresse.

Notons aussi, pour ce questionnement, qu’il n’apparaît aucunement corrélé avec le précédent. Les jeunes qui identifient, pour leur classe d’âge, des difficultés particulières, citent des interlocuteurs privilégiés de façon similaire à l’ensemble de la population répondante. Nous aurions pu imaginer, au contraire, que ceux qui estimaient que la population jeunesse était plus sujette qu’une autre à une certaine catégorie de problèmes, trouvaient, en parallèle, qu’elle était bien seule pour régler ces difficultés. Les résultats invalident cette option. Certes les difficultés de jeunesse existent et, manifestement, les interlocuteurs pour en parler, aussi.

Il n’y a pas non plus, dans ces résultats, de relation visible entre le fait de pointer, comme problème singulier de la jeunesse, les conflits familiaux ou l’incompréhension des adultes, et le fait de signaler le parent ou un membre de la famille comme personne ressource en termes d’écoute et d’expression.

Ce constat nous permet d’imaginer aisément que lorsque le jeune s’exprime sur les difficultés de sa classe d’âge, il s’exclut généralement de cette population pour construire sa réponse. Les travaux cités dans le chapitre précédent, que nous avons mené en direction des jeunes inscrits dans des pratiques de bénévolat et/ou de militantisme à la Ligue de l’enseignement - FOL 29 en 2004, nous conduisaient aux mêmes types d’hypothèses :

« Evitons les généralités qui pourraient ternir l’image d’une jeunesse qui fait ce qu’elle peut dans un tissu associatif qui ne lui facilite pas toujours la tâche ! Pas de tendance globale donc sur le degré d’investissement des 18/26 ans, mais des réponses à facettes multiples, les répondants s’excluant à plusieurs reprises de leurs propres réponses : - peu d’engagement... sauf dans le milieu étudiant ; Engagement moyen... sauf sur ma section basket... »²²⁶

²²⁶ Op Cit. DAVOUST (Laurence), Bénévolat et militantisme chez les jeunes. Rapport d’étude - UBO - FNDVA - Septembre 2004

2.5 La vision que les adultes ont de la jeunesse... et la connaissance que les jeunes ont de l'offre qui leur est faite par ces adultes...

Pour répondre à notre questionnaire initial sur la globalisation et sur la stigmatisation des jeunes dans bon nombre de discours adultes – ceux de la presse que nous avons cités, ceux des militants associatifs craignant le non renouvellement de leurs instances, ceux, parfois, des établissements scolaires regrettant le manque d'investissement et de motivations... –, nous avons cherché à savoir si les jeunes eux-mêmes, en forte demande de reconnaissance, ressentaient cette vision tronquée véhiculée par leurs aînés.

La représentation des jeunes par les adultes... selon les jeunes

Nous avons questionné les répondants sur la vision qu'ils avaient de leur propre représentation aux yeux des adultes. 404 d'entre eux se sont pliés au jeu et ont tenté de se mettre à la place des adultes : les anciens, les parents, les élus, les enseignants...

- 40 % des jeunes pensent qu'ils ne sont pas bien considérés par les adultes
- 35 % pensent l'inverse
- 25 % estiment que la question est nuancée ou qu'ils sont considérés comme les autres, « *des gens normaux* », nous disent-ils.

Cette donnée questionne bien sûr la capacité de chacun à se construire au prisme du regard de l'autre, et plus globalement ce besoin de reconnaissance, pas toujours exprimé. Nous réaffirmons, au travers de ce résultat, notre inquiétude sur le devenir identitaire des jeunes qui ne peuvent pas lire dans le regard des adultes qui les entourent, quels qu'ils soient, de valorisation, de confiance, de reconnaissance. Ce point est essentiel dans nos travaux : la reconnaissance de l'autre et la valorisation qui en découle sont probablement deux des conditions *sine qua non* de la capacité des générations à se parler, à se rencontrer, à vivre ensemble, en laissant à la plus jeune la possibilité de prendre sa place sur les territoires.

L'offre en direction des jeunes du territoire

Les jeunes que nous avons rencontrés se sont exprimés sur la connaissance qu'ils avaient des propositions qui sont faites en leur direction par les communes du territoire. Seuls 163 d'entre eux répondent à cette question, soit 32,28 %. Au-delà de cette connaissance, la question de la participation à ces actions repérées était également posée.

Le tableau suivant résume les réponses données :

Actions citées...	Nombre d'occurrence pour ce qui concerne la connaissance	Nombre d'occurrence pour ce qui concerne la participation
Espaces jeunes	48	22
Associations sportives	39	21
Centre socioculturel	19	2
Centres de loisirs	13	0
Sorties	11	4
Communauté de communes	9	6
Tickets Loisirs	8	7
Voyages	7	1
Bibliothèque	6	2
Cinéma	5	0
CMJ	3	1
Forum Jobs d'été	3	1
Paroles d'ados	3	0

Non seulement, les réponses sont peu nombreuses sur cet axe, mais les participations effectives le sont encore moins. Néanmoins, ce sont bien les espaces dédiés qui sont nommés en premier lieu, attestant probablement d'une lecture de l'offre jalonnée de repères appropriés. Nous ne pouvons, sur ce dernier résultat, qu'interroger la pertinence des modes de communication des informations locales en direction des jeunes. En outre, l'une des hypothèses que nous pouvons ici poser, est bien celle de la capacité des acteurs jeunesse à mettre en adéquation des modes de communication et des caractéristiques de jeunesse.

Chapitre 3 : Les moteurs de l’envie d’agir : évaluation du dispositif expérimental « *On s’lance* », porté par la CAF du Nord Finistère

Pour achever cette partie de nos travaux qui vise à présenter et à analyser les différents matériaux dont nous disposons au moment où nous avons choisi de finaliser ce travail doctoral, nous nous proposons d’analyser les données recueillies lors de l’évaluation que nous avons conduite d’un dispositif expérimental, mis en œuvre en 2011/2012 par la Caisse d’Allocations Familiales du Nord Finistère (à l’époque indépendante de celle du Sud), nommé « *On s’lance* » et ayant pour finalité première de comprendre et soutenir les initiatives des jeunes âgés de 11 à 17 ans.

Au regard de notre problématique, le choix de ce dernier matériau répond à un double objectif : il s’agit pour nous, d’une part, de revenir sur notre hypothèse concernant les modalités de plus en plus diverses d’engagement : initiatives, participation, adhésion... qui pourraient être considérées comme des déclinaisons de notre premier questionnement plus réduit, du bénévolat au militantisme. Nous souhaitons, d’autre part, au travers des éléments recueillis dans cette étude, valider l’idée que la complexification des contextes sociétaux engendre des modalités de participation diversifiées qui demandent des accompagnements éducatifs qui doivent l’être tout autant.

En outre, ce dernier chapitre d’analyse de données relève pour nous de la nécessité de mieux appréhender la singularité de chaque parcours de jeune ou de collectifs de jeunes pour, *in fine*, étudier de façon plus approfondie, ce qui fera la pertinence des accompagnements proposés et des politiques publiques *ad hoc* pour permettre leur émergence.

3.1 Présentation du contexte et du dispositif

Au travers de la mise en œuvre de l’expérimentation « *On s’lance* », proposée en Nord Finistère, en 2011/2012, la CAF cherchait à accompagner et à promouvoir une réflexion sur la place des initiatives de jeunes dans les politiques d’animation locales. Nous avons été sollicités pour évaluer cette expérimentation, et, pour ce faire nous avons proposé de :

1. Dresser une brève typologie des jeunes concernés par le dispositif
2. Rencontrer les adultes en charge du suivi des dossiers de ces jeunes
3. Conduire une réflexion sur la pertinence de ce dispositif dans le cadre plus global des politiques jeunesse locales.

Dans le cadre de notre propre recherche, ce matériau à collecter présentait l'avantage de pouvoir nous servir à percevoir les liens potentiels entre initiatives et engagements... dans la même logique de continuité possible entre bénévolat et militantisme. Les analyses de contenu des entretiens et des rencontres menés avec les adultes étaient susceptibles d'alimenter notre étude sur les modalités d'accompagnement pertinentes pour permettre des constructions identitaires solides et cohérentes.

Les objectifs globaux de l'expérimentation « On s'lance », nommés par la CAF du Nord Finistère en 2011 :

- *Expérimenter une intervention CAF centrée sur le soutien au développement d'une "culture de l'initiative" des jeunes de 11 à 17 ans*
- *«Repositionner» la CAF sur les problématiques jeunesse dont elle s'est coupée depuis la disparition des Contrats Temps Libre et au-delà des Accueils de Loisirs Sans Hébergement (ALSH)*
- *Contribuer à valoriser, aux yeux des adultes, des partenaires locaux, des élus et des autres jeunes, les capacités des jeunes à participer à la vie sociale locale (La jeunesse vue comme une ressource)*
- *Reconnaître et soutenir l'action éducative des animateurs locaux lorsqu'ils agissent dans cette dynamique*
- *Ouvrir le soutien CAF à des projets jeunes développés hors cadre des structures locales spécifiquement chargées de l'animation jeunesse et à des jeunes non captifs de structures.*
- *Promouvoir le développement de politiques locales impliquant l'ensemble des partenaires locaux dans l'accompagnement de projets de jeunes.*
- *Se servir de l'expérimentation comme un levier pour mieux cerner les besoins de la jeunesse en matière de loisirs et d'intégration dans la vie locale*
- *Alimenter la réflexion des élus et animateurs sur les modes de fonctionnement et de mise en dynamique des jeunes aujourd'hui pour une prise en compte dans les politiques locales jeunesse*

Très concrètement, « On s'lance » est un dispositif destiné à accompagner et à valoriser les initiatives portées par des jeunes de 11 à 17 ans, ainsi que les projets qu'ils mettent en œuvre eux-mêmes avec l'appui technique d'un adulte. C'est bien la dimension autonome des projets de jeunesse qui est recherchée, sans minimiser toutefois l'importance du soutien nécessaire des adultes.

A l'époque à laquelle nous avons été sollicités, tous les projets proposés étaient étudiés, afin de profiter de cette phase expérimentale pour analyser les corrélations entre la nature des projets – Animation locale, loisirs, vacances, action humanitaire, solidarité internationale, environnement... –. La seule dimension entrant en jeu dans la sélection des dossiers éligibles étaient le fait que les jeunes soient réellement acteurs de la mise en œuvre de leur proposition, avec le soutien technique d'un adulte si nécessaire.

Pour les dossiers éligibles, La CAF se proposait de participer à hauteur maximum de 70 % du projet, obligeant ainsi les jeunes à collecter d'autres fonds, la plupart du temps par des actions d'autofinancement attestant de leur motivation à s'impliquer dans l'action. La CAF, dans les informations diffusées pour promouvoir le dispositif, insistait fortement sur la possibilité pour les jeunes porteurs de projets, de solliciter d'autres financements publics, notamment ceux des collectivités territoriales responsables des politiques jeunesse locales et donc susceptibles de soutenir un projet conforme aux orientations politiques.

3.2 Méthodologie de l'évaluation

Le travail d'évaluation que nous avons mené à la demande de la CAF Nord Finistère a été structuré en deux phases. L'une concernait les jeunes eux-mêmes et leurs accompagnateurs-animateurs. Elle a été menée dans le cadre d'un travail universitaire avec des étudiants de Master de l'Université de Bretagne Occidentale²²⁷ ; l'autre était dirigée vers les élus et professionnels-coordonateurs jeunesse. Elle a permis d'inscrire le dispositif dans une logique plus globale de politique locale jeunesse, et d'échanger sur la place réservée aux initiatives de jeunes sur les territoires communaux et communautaires et sur la définition construite par les uns et les autres, de l'accompagnement nécessaire de ces jeunes. Par ce travail évaluatif, nous avons pu vérifier la validité de nos hypothèses sous un angle qui nous intéressait particulièrement : celui de l'essence même des projets définis comme des initiatives par les jeunes eux-mêmes et celui des politiques locales potentiellement accompagnatrices de ces actions.

La question des initiatives jeunesse est d'une amplitude telle qu'il nous a paru important de cibler plus spécifiquement un « angle d'attaque » du sujet, qui soit en réel lien avec les questions posées initialement par la CAF d'une part, et qui nous permette de vérifier si le sujet, posés par des élus locaux, par des institutionnels ou par des professionnels de jeunesse, avaient des contours similaires à ceux que nous dressons de notre côté dans nos recherches.

Une démarche exploratoire a permis de poser un certain nombre de questions de départ, puis, au fil des rencontres et des lectures, de préciser une problématique et des hypothèses spécifiques à ce terrain, mais aussi en lien avec notre recherche globale.

²²⁷ Cette évaluation a été réalisée avec le soutien d'un groupe d'étudiants de l'Université de Bretagne Occidentale, dans le cadre d'un MASTER SSSATI (Sciences Sociales et Sport : Administration, Territoires, Intégration).

Travailler avec des étudiants sur la question des initiatives de jeunes présente un avantage intéressant en termes de représentations : nous avons là affaire à une population d'une vingtaine d'année, qui de fait regarde les pratiques de jeunesse avec peu de recul. Les questions ou remarques qui ont émergé dès la présentation du dispositif « *On s'lance* » attestent de la diversité des champs mobilisés et de l'intérêt de croiser les représentations probablement différentes des divers protagonistes impliqués dans le dispositif CAF. Les propos recueillis chez les étudiants mobilisés sur la recherche peuvent être résumés de la façon suivante :

- Les prises d'initiatives sont différentes selon l'âge et le degré d'autonomie de chacun
- Les envies d'initiatives relèvent plus particulièrement du domaine du loisir pour les plus jeunes et du domaine du cursus professionnel pour les plus âgés
- Les raisons qui poussent à s'engager dans la mise en place de nouveaux projets se caractérisent par :
 - o le sentiment d'utilité et de fierté à réaliser un nouveau projet
 - o le fait de pouvoir vivre sa passion grâce à son investissement
 - o le sentiment que la prise d'initiative permet de se sentir grandi, de se retrouver parmi « les grands »
- Les initiatives sont portées avec le soutien d'un adulte ou « *poussées* » par un adulte.

Très vite, les questions abordées en amont du travail évaluatif à proprement parler ont croisé celles qui existent en filigrane de notre recherche. L'accompagnement des jeunes est-il toujours indispensable ? Sa nature dépend-elle de l'âge des jeunes concernés ? Ses modalités sont-elles fonction du type d'initiatives porté par le groupe ? C'est à cet ensemble d'interrogations que va devoir répondre l'analyse du présent matériau, permettant, au final, de vérifier si le concept d'accompagnement est bien celui qui répond le mieux à notre problématique, et si, par son intermédiaire, c'est bien les constructions identitaires des jeunes qui se voient renforcées.

Pour construire nos outils d'investigation du champ, nous avons travaillé à la définition des axes qui permettraient de sonder les représentations qu'avaient les initiateurs ou porteurs du dispositif de ce que recouvrait le champ des initiatives jeunesse. Trois axes se sont peu à peu dessinés, qui s'imbriquaient aisément dans nos hypothèses :

- **Les caractéristiques des jeunes :** de quels jeunes parle-t-on ici ? Ont-ils des besoins différents de leurs aînés ? Les initiatives permettent-elles de se construire socialement ? Individuellement ? Collectivement ? Le bien être des jeunes passe-t-il par leur capacité à prendre des initiatives ?

En interrogeant ainsi les caractéristiques des jeunes potentiellement intéressés par le dispositif « *On s'lance* », nous souhaitons mieux comprendre ce que produit la prise d'initiatives chez eux d'une part, mais aussi étudier la nature des collectifs formés pour solliciter un soutien financier de la part de la CAF.

- **Les caractéristiques des projets :** tous les projets se « valent-ils » ? Quels sont ceux qui génèrent le plus d'envie, de plaisir ? La nature des projets varie-t-elle selon les contextes ? Que cherchent les jeunes au travers de leurs projets ? Les projets sont-ils menés en autonomie ? Donnent-ils une place importante aux jeunes sur la commune, sur l'espace de vie ? ...

C'est bien ici l'hypothèse des raisons d'être des engagements qui est à nouveau mise à l'épreuve du terrain. Nous souhaitons analyser les raisons qui conduisent des jeunes à s'organiser pour agir et vérifier si les projets portés relèvent de la pratique commune ou, plus simplement pourrait-on dire, de l'expérience de vie collective.

- **Le rôle de l'adulte :** les initiatives de jeunes demandent-elles à être accompagnées ? Encadrées ? Par quels adultes ? Pour apporter quoi ? Y a-t-il une influence de la part des adultes ? De quelle nature ? Quelle place laisse-t-on réellement aux jeunes ? L'accompagnement des initiatives de jeunes a-t-il un rapport avec les questions éducatives ?...

Ce dernier axe répond à notre souhait d'analyser les modalités d'accompagnement de jeunes les plus susceptibles de générer leurs envies d'agir. Si, dans notre démarche, nous avons confirmé la nécessité de cet accompagnement, notre réflexion doit à présent nous permettre d'envisager les déclinaisons possibles de celui-ci.

Nous avons, dans un premier temps, mené des entretiens auprès de trois types d'acteurs :

- **les « experts »** (ceux qui se sont déjà questionnés) : ce sont les acteurs de la CAF qui nous ont semblé les plus pertinents dans ce registre et, de fait, ont été interrogés le responsable du dispositif pour la CAF Nord Finistère, et un agent de développement, responsable de plusieurs suivis de dossiers de jeunes.

- **les « témoins privilégiés »** (ceux qui suivent les acteurs de terrain et qui assument la responsabilité des décisions politiques) : à ce titre, nous avons souhaité rencontrer des élus locaux, en situation de responsabilité dans le champ des politiques jeunesse. Nous avons les élus. Ont été rencontrés le Maire d'une commune rurale de 2 000 habitants, située au Nord du département du Finistère, assumant parallèlement un mandat de Vice-Président sur la Communauté de Communes de son territoire, en charge de la politique jeunesse communautaire et une adjointe à la jeunesse, élue sur une commune de 8 000 habitants, située en périphérie brestoise.

- **les « acteurs »** (ceux qui sont directement concernés par les actions) : il s'agit là des professionnels qui, au quotidien, sont en lien avec les jeunes. Ont fait l'objet d'un entretien

dans ce dernier groupe d'acteurs, une coordinatrice jeunesse exerçant sur une communauté d'agglomérations du Nord Finistère, regroupant 28 communes rurales et un animateur jeunesse ayant lui-même accompagné des jeunes pour la mise en œuvre de leur projet « *On s'lance* ».

Les six entretiens menés dans ce cadre étaient semi-directifs, nous permettant de suivre une trame conforme aux hypothèses que nous souhaitions étudier, mais laissant toutefois aux personnes interrogées la liberté d'associer le dispositif présenté à ce qui leur paraissait en lien avec le champ des initiatives de jeunes. En outre, nous avons ainsi pu également mieux comprendre le cheminement de ces acteurs dans leur soutien – politique ou technique – aux initiatives.

Dans un second temps, en parallèle de ce premier travail, nous avons organisé douze rencontres dans le Nord Finistère pour chercher à évaluer la pertinence du dispositif expérimental « *On s'lance* » au regard de ceux et celles en charge des politiques jeunesse locales et de leurs mises en œuvre : les élus locaux et les coordinateurs jeunesse municipaux ou associatifs.

Pour permettre aux professionnels et élus de s'exprimer plus librement et d'échanger entre pairs, deux rencontres ont eu lieu sur chaque territoire, une pour les professionnels et une pour les élus. Les rencontres ont été réalisées de façon territorialisée, regroupant par deux les communautés de communes. Elles ont rassemblé environ 90 professionnels et 40 élus à l'automne 2011.

Pour faciliter les échanges, il a été convenu d'amorcer les débats à partir d'un extrait du film « *Vivre son adolescence* »²²⁸, des Productions « *Préparons Demain* ». Ce support permettait également de dépasser, dans les échanges, le cadre de l'évaluation du dispositif « *On*

228



Vivre son adolescence Durée: 46 mn

Realisation: [Anne Jochum](#)

"Vivre son adolescence" cherche à saisir avec beaucoup de pudeur le ressenti, les émotions que traversent les adolescents autour de la tumultueuse période de la puberté.

Comment se positionnent-ils par rapport aux autres générations, comment cherchent-ils à trouver leur place et à l'affirmer, que cherchent-ils à (dé)construire, quelle place en définitive les adultes veulent bien leur accorder...?

C'est en nous immergeant au sein d'ateliers d'expressions verbales et corporelles, en 3è, au collège d'Huelgoat, que la réalisatrice construit le film.

Ponctuellement, une sociologue et une psychologue nous interpellent et nous accompagnent vers une meilleure compréhension du passage mouvementé du monde des enfants au monde des adultes.

s'lance », pour tenter de percevoir le point de vue de chacun sur la question des initiatives, des engagements, des actions des jeunes dans les collectivités.

Les deux types de recueil de données ont été rassemblés, les entretiens ayant vocation à éclairer les échanges conduits dans les rencontres territoriales. Les deux grilles de questionnements à aborder, avaient été conçues selon la même logique de contenu, pour faciliter une interprétation et une analyse globale des résultats.

Les axes de réflexion proposés lors des entretiens et durant les rencontres territoriales (suite à une présentation du dispositif, tel que la CAF l'a construit) étaient les suivants :

De quoi parlons-nous lorsque nous évoquons les « Initiatives portées par les jeunes » ?

Les initiatives des jeunes sont-elles aujourd'hui de même nature que celles de leurs aînés ? A quels besoins répondent-elles ?

Pour se construire une place dans notre société aujourd'hui, est-il nécessaire d'agir collectivement, de s'engager localement, de défendre des envies, des projets... ?

Quels sont les jeunes touchés par le dispositif sur le territoire ? Que savons-nous d'eux et de leurs envies d'agir localement ?

Les contextes dans lesquels évoluent les jeunes sont-ils déterminants ?

Que disent les jeunes eux-mêmes de ce qui les motive à agir ?

Comment avons-nous réussi à mobiliser des jeunes, à leur permettre de s'exprimer ? Quels sont ceux que nous ne connaissons pas, que nous n'entendons pas ?

Comment accompagnons-nous localement ces initiatives et comment pourrions-nous les accompagner mieux encore ?

Les comportements des jeunes sont-ils toujours « lisibles » pour les adultes ? Appellent-ils de nouvelles postures d'accompagnement, de nouvelles postures éducatives ?

Le dispositif CAF facilite-t-il la communication Jeunes / Adultes ? Doit-il être ajusté aux demandes exprimées sur les territoires ?

Avant de procéder à une analyse de contenus des propos recueillis, nous avons mené une étude sur les dossiers « On s'lance » déjà proposés à la CAF au moment de notre travail, afin de pouvoir, ultérieurement, croiser les données objectives relatives aux projets proposés et validés et les représentations liées au champ des initiatives jeunesse, portées par les adultes rencontrés.

3.3 Résultats et analyses : Regards d'élus... Regards de jeunes

Au moment où nous avons été sollicités par la CAF du Nord Finistère pour conduire l'évaluation du dispositif « *On s'lance* », 30 dossiers de jeunes avaient été jugés éligibles à un soutien financier de la part de l'institution et 5 projets n'avaient pas été retenus. Chaque projet présenté concernait un collectif de jeunes et ce sont près de 200 jeunes qui étaient alors concernés.

Au moment du démarrage de l'évaluation – et de l'expérimentation –, sur les 35 projets qui avaient été présentés à la CAF, une vingtaine concernait des séjours, à dimension sportive notamment. Nous retrouvons ici la prédominance des activités à caractère sportif, qui nous a précédemment interrogés.

Pour mieux comprendre les contenus des dossiers que nous avons étudiés, nous avons fait le choix d'adresser un questionnaire aux jeunes ayant complété et présenté ces dossiers et ayant bénéficié d'un soutien financier de la CAF. Nous avons parallèlement rencontré les accompagnateurs-animateurs des jeunes, professionnels et bénévoles qui avaient, de leur côté, suivi la construction des parcours de jeunes, sur le terrain.

18 rencontres ont été menées auprès des accompagnateurs

40 questionnaires ont été recueillis auprès des jeunes

Nous présentons ici la synthèse mettant en phase les deux matériaux ainsi recueillis.

1. La situation des jeunes ayant répondu aux questionnaires...

- Des situations scolaires très « classiques » : cursus général, scolarisation en collège ou lycée, âges en lien avec la classe suivie...
- Moyenne d'âge et médiane à 15 ans (de 12 à 20)
- Forte majorité de filles dans les dossiers traités (deux tiers)
- Des jeunes issus de familles de plusieurs enfants
- Des jeunes qui, à 50%, pratiquent des activités régulières, sportives ou culturelles
- Des jeunes jugés « *matures et sans difficultés d'encadrement* » par les adultes

2. Le déclencheur du Projet...

- Pour 9 répondants sur 10, c'est le groupe d'amis qui déclenche l'envie du projet
- ¼ des répondants estime avoir individuellement joué un rôle dans la propagation de l'envie

- Pour la moitié des répondants, le professionnel, animateur ou éducateur, a également eu une influence sur le déclenchement de l'envie ou de l'idée de départ
- Les professionnels estiment qu'ils jouent davantage un rôle sur le maintien de l'envie

3. La contribution des jeunes au projet...

- ¾ des jeunes ont contribué à la partie administrative du projet (dossiers, réservations...)
- ¾ ont contribué à la recherche de financement (la mise en œuvre d'autofinancement par les groupes a été très forte)

4. Ce qui résume le Projet...

- 19 jeunes citent le collectif d'amis lorsqu'ils résument le projet
- 17 citent le déplacement (le car, l'ailleurs...)
- 15 % citent les activités à proprement parler
- Très clairement, les mots clés qui résument les projets menés relèvent du partage et de l'expérience collective
- Les temps informels de la vie quotidienne sont largement plus cités que les activités réalisées.
- Dans les propos des adultes, les activités sont également reléguées au rang du prétexte à la rencontre

5. L'accompagnement des projets...

- La quasi-totalité des jeunes ont eu besoin de l'aide d'un adulte. Les animateurs sont toujours cités pour les dossiers, les démarches, les contacts, les conseils...
- Les parents sont cités comme interlocuteurs privilégiés de discussion pour échanger, raconter, partager l'envie ou le projet

6. La satisfaction et l'envie de proposer encore...

- La satisfaction est unanime du côté des jeunes, et l'envie de mener d'autres projets concernent 90% d'entre eux.
- Le ressenti d'autonomie, la gratification issue de la confiance accordée, de la rencontre avec les responsables de la CAF, avec les élus, la possibilité d'organiser ou de co-organiser... sont autant d'apports cités par les jeunes, au sortir de ces expériences. Ici encore, la question de l'expérience collective est largement mise en avant, y compris dans les moments les plus anodins de la vie quotidienne.

Les données recueillies lors de ce travail d'évaluation nous apportent des précisions éclairantes pour notre questionnement. Le premier point concerne les jeunes qui ont été touchés par le dispositif « *On s'lance* » dans sa phase expérimentale, qui arborent une

homogénéité qui va à l'encontre de la pluralité de nos définitions liminaires. Cette catégorie de jeunes « *sans problèmes* », décrite dans les dossiers comme dans les propos des adultes rencontrés tranche avec la mixité sociale qui caractérise les individus, jeunes et moins jeunes, appartenant à une même classe d'âge. On pourrait dire du dispositif étudié qu'il s'adresse de façon privilégiée à des jeunes qui sont peut-être déjà dans un rapport facile aux institutions.

Dans le matériau recueilli ici, l'expérience collective – et ce qu'elle produit de plaisir à être ensemble – prend indéniablement le pas sur les activités ciblées par le projet, au point que celles-ci n'apparaissent quasiment pas dans les propos, alors qu'elles constituent le pivot des dossiers de présentation des projets. Notre hypothèse est ici confortée de la nécessité du bon fonctionnement relationnel et affinitaire du groupe de pairs pour garantir la réussite des initiatives ou engagements de jeunes.

L'aide ou le soutien de l'adulte sont jugés nécessaires par les jeunes qui répondent, et les parents sont cités, dans ce matériau, comme ils l'étaient dans le précédent, comme des interlocuteurs privilégiés des jeunes. Ils ne sont pas cités dans le même registre que les animateurs, plus techniciens dans les propos, mais bien comme ceux avec qui l'on peut partager le plaisir raconté des expériences d'engagement vécues.

Un point est apparu essentiel lors du croisement de données : il s'agit des écarts mesurables entre ce que les jeunes font entrer dans le domaine des initiatives et des engagements, et, parallèlement, ce que les adultes définissent dans ce registre. Si, pour les jeunes, les engagements sont multiformes et d'amplitude très variable, il apparaît que, pour les adultes, ils entrent dans une catégorie préconçue dont il est complexe de percevoir les contours.

A, 15 ans, a présenté un projet de séjour camping sur une base de surf. Elle souhaite partir avec quatre autres jeunes et, pour le groupe, ce départ serait le premier sans les parents. Lorsqu'elle complète son questionnaire, elle insiste sur le fait que ce projet lui a permis de faire des choses qu'elle n'aurait jamais faites autrement : « J'ai cherché des contacts, j'ai téléphoné, j'ai expliqué le projet... » Dans ce qu'elle retire de positif de son séjour de trois jours, dans un centre nautique, elle ne parle pas de surf : « Il a fallu qu'on se débrouille seules à faire à manger et la vaisselle. Au centre, ils nous ont dit d'aller faire nos courses seules... »

X, 37 ans, est président d'un club de tennis et a accompagné un groupe de cinq jeunes adhérents pour monter un dossier leur permettant d'aller assister à une 1/2 finale du tournoi de Roland Garros. Lorsqu'il évoque les engagements de jeunes, il fait référence à la nécessité pour ses joueurs, de s'engager à entraîner les plus petits qui débutent au club. « L'organisation du voyage à Paris, c'est du bonus ! C'est pas une initiative, c'est une envie. Et quand on a envie de quelque chose, il faut se bouger pour l'obtenir. C'est pas avec ça qu'on aura forcément des jeunes engagés ! »

Les deux exemples illustrent bien la divergence que nous souhaitons relever et comprendre. Les définitions ne sont pas partagées, certes, mais en revanche, les propos de A. relèvent bien d'une transformation du jeune parce qu'il a vécu quelque chose de nouveau, une expérience

inédite, si anodine soit-elle aux yeux des adultes. Les propos de X. évoquent quant à eux des attentes d'adultes en direction de jeunes. Dans notre analyse, la différence est cruciale parce qu'elle relève de ce que Jean-Philippe Pierron nommait « *la nécessité d'expérimenter* » dans notre seconde partie.

Pour étudier de façon plus approfondie les variations des regards des jeunes, via leurs réponses au questionnaire, et des adultes, nous avons analysé les propos recueillis lors de nos rencontres territoriales. Parallèlement à cette investigation de terrain, nous l'avons dit, des rencontres ont été réalisées par territoire. Les propos suivants rendent compte de ces rendez-vous et mettent en parallèle les regards d'élus, en charge des décisions politiques locales et les points de vue des coordonnateurs jeunesse, en charge de la mise en œuvre de projets politiques.

Des élus Enfance Jeunesse parfois isolés au sein des conseils municipaux

S'il est un point sur lequel beaucoup d'élus en charge des questions de jeunesse s'accordent, c'est bien celui de la difficulté à poser les questions liées à leur champ de prérogatives au sein même de leurs instances municipales. Les élus locaux rencontrés, en charge des questions de jeunesse sur leur commune, sont pourtant de plus en plus sensibilisés à la fonction éducative spécifique des animateurs jeunesse et aux modalités d'intervention que cela sous-tend, mais les messages restent difficiles à faire passer : « *A l'échelle d'une communauté de communes, il est plus facile de parler de la gestion communautaire des déchets que de la façon dont on va prendre en charge les jeunes du territoire...* »²²⁹ .

Les élus que nous avons rencontrés savent que l'objectif de « *l'animation jeunesse* », telle que la compétence communale est la plupart du temps nommée, dépasse fondamentalement l'organisation et la proposition d'activités et affirment la nécessité de réfléchir aux enjeux éducatifs qui relèvent de ce domaine. Toutefois, lorsque surgissent des incidents locaux ou lors de débats sur les questions budgétaires, les arguments sont parfois difficiles à trouver ou à faire entendre : « *Mais qu'est-ce qu'il fait ton animateur pour faire cesser ce vacarme ! ! Où est-il ?* » (A propos de jeunes qui tournent dans le bourg en scooter) « *A quoi ça sert de dépenser autant ?* ».

Les élus en charge des questions de jeunesse se sentent parfois en porte à faux, gérant leurs propres convictions éducatives mais face à leurs collègues qui placent ailleurs les priorités communales. Ce déséquilibre ressenti les conduit à prendre des positions parfois « *défensives et souvent incohérentes avec le rôle de l'animateur : Tu n'as que cinq jeunes*

²²⁹ Tous les propos retranscrits dans cette partie ont été recueillis lors des rencontres territoriales, animées à partir de la trame de questionnement présentée en page 7 du présent chapitre.

cette semaine au foyer ? Ce n'est pas la peine de rester là, il vaut mieux que tu ailles à l'ALSH²³⁰ ... »

Ces propos nous conduisent à affirmer la nécessité de considérer les politiques jeunesse comme transversales, et concernant de fait l'ensemble des élus locaux. L'engagement de jeunes sur leurs espaces de vie relève de l'ensemble de la vie locale : associative, économique, culturelle et la sensibilisation des élus locaux à cette question permettrait incontestablement de considérer la jeunesse comme enjeu de développement local. Cette transformation, que nous pensons nécessaire pour répondre à notre problématique, s'inscrit dans la définition précitée de politique intégrée telle que Patricia Loncle l'évoque.

Penser « pour les jeunes » ou partir de leur parole ?

« Cela fait trois fois que je passe devant le foyer qu'on vient d'ouvrir pour eux, et ils n'y sont pas. Ils restent par contre à côté, comme avant, dans la cour de l'école... »

« Mon adjoint connaît bien les jeunes. Il leur a proposé de participer à la création d'un jardin que nous voulons créer. On leur aurait tout donné pour participer, mais ils n'accrochent pas. Il leur a même proposé d'aller voir un bel exemple en Angleterre. Nous leur avons dit que ce serait mieux de pouvoir le faire avec eux. Ils ne disent pas non, pas oui non plus. Peut-être que nous avons été trop dirigistes...»

« Je ne mets pas en cause le travail de l'animateur auprès des jeunes. Cela a bien fonctionné pendant deux ans avec les activités qu'on leur proposait mais maintenant c'est le creux. Ça ne bouge plus et on aimerait savoir pourquoi. »

Autant de paroles recueillies qui montrent que la réussite d'une politique jeunesse passe incontestablement par une réflexion politique préalable : celle de la définition du sens de cette politique au regard des besoins des jeunes concernés. Dans les paroles des élus, retranscrites ici, nous percevons clairement les projections des regards d'adultes sur ce que nous avons dénommé « des attendus de jeunes » dans cette même partie.

La conclusion du film « *Vivre son adolescence* »²³¹, proposé en amorce des débats est exprimée de la façon suivante : *« Nous avons une politique d'un côté qui est une politique d'animation, d'actions, et de l'autre une politique de travail sur soi et de positionnement des uns par rapport aux autres. Pour moi, la deuxième est clairement la politique éducative du vivre ensemble, celle qui permet effectivement à des jeunes d'être « bien positionnés » – pas en termes de bien ou de mal – mais bien positionnés pour bien vivre la collectivité dans une société qui est mixte, dans une société où la diversité est de mise... L'accompagnement d'une collectivité vis à vis des jeunes de sa commune, de son secteur, de son territoire, c'est sans*

²³⁰ Accueil de Loisirs Sans Hébergement

²³¹ Op. Cit. DAVOUST (Laurence), *Vivre son Adolescence*, Réalisation A. Jochum, Productions *Préparons Demain*, 2010.

doute éviter de se dire qu'on peut amener des individus dans des pistes « pré-formatées ». Faire ensemble, vivre ensemble, c'est accepter que l'autre, quel que soit son âge, mais en fonction de ses capacités, puisse lui-même créer quelque chose de nouveau, avec une façon de faire, une façon de dire, une façon de regarder, différente... »

Les jeunes souhaitent avant tout être entendus, écoutés, soutenus dans leurs envies et dans leurs projets et, pour se construire et être confiants dans leurs capacités à agir, ils attendent bien évidemment que leurs idées soient prises en compte, pour être convaincus qu'elles ont de la valeur. Comme beaucoup d'autres, toutes classes d'âges confondues, ils refusent d'aller là où ils n'ont pas décidé d'aller.

« Les ados ont un peu le même fonctionnement que les petits enfants, à dire non s'ils ne sont pas à l'initiative... »

« C'est plutôt rassurant de voir que les jeunes fonctionnent comme nous, adultes, et qu'ils ne vont pas forcément là où ils ne veulent pas ! »

La question posée dans les échanges est de savoir quelle est la place des jeunes dans la collectivité. Comment intégrer les jeunes dans une politique plus globale ? Quelle place souhaitent-ils prendre ? Mais aussi quelle place les adultes sont-ils prêts à leur laisser au sein de la vie locale, au sein des associations ?

Lorsqu'est évoquée, dans les rencontres, la nécessité de sensibiliser l'ensemble des élus locaux aux questions de jeunesse, est également pointé le besoin de permettre à chacun de mieux saisir les raisons qui pourraient pousser des jeunes à agir, à prendre des initiatives, des responsabilités sur l'espace local...

Pour exister, tous les êtres ont besoin de se sentir acteurs et décideurs. La reconnaissance des jeunes passent aussi par cette capacité à agir sur son environnement. Pourtant, notre société a parfois tendance à minimiser ce besoin et à proposer du « tout fait », du « consommable » pourtant si décrié, y compris en termes de programme d'activités.

« Il faut accepter qu'ils expérimentent à leur manière, en évitant les préjugés et à priori que nous pourrions avoir. Il y a souvent deux générations entre nous et ils ont une vision des choses qui n'est pas la nôtre. Alors pourquoi ne pas en tenir compte ? »

« Les formes d'engagement par exemple ont changé. Pour nous c'était plutôt les associations, eux aujourd'hui refusent les carcans et s'organisent de manière informelle, à l'acte. Ils sont capables de se mobiliser en dernière minute pour réaliser sur le champ des choses parfois importantes. »

Les propos recueillis attestent de cette envie de laisser agir, de reconnaître, de prendre en compte, mais les élus notamment, expriment cependant leurs difficultés à se mettre à l'écoute de ces jeunes qui voudraient, ou qui pourraient « prendre la place ». On trouve ici cet écart souvent repéré, dans les discours associatifs, et évoqué dans nos propos précédents, de la

crainte, parfois inconsciente, de se trouver en posture de déséquilibre au moment de « faire de la place » pour les plus jeunes. S'il est aisé de regretter le manque d'implication des jeunes générations, il l'est manifestement beaucoup moins de céder du terrain et de créer les conditions réelles de cette prise de relais.

Les rencontres et échanges, dans les groupes d'élus comme dans les groupes de professionnels, aboutissent aux pistes de réflexion suivantes :

- Il semble important pour les répondants de trouver une organisation locale permettant d'être à l'écoute des jeunes, de les entendre et de chercher à les comprendre... et cela, de l'avis de tous, est bien du rôle de l'animateur et nécessite du temps de présence sur les espaces dédiés aux jeunes et sur l'espace public. Nous pouvons ici supposer que cette perspective constitue l'une des modalités possibles de l'accompagnement que nous cherchons à mieux définir
- Il est nécessaire de considérer les adolescents comme des individus dotés d'idées et de conceptions aussi « entendables » que celles de leurs aînés, mais demandant toujours à être mises en débat, à être confrontées à d'autres. Nous retrouvons, dans ce recueil de paroles, l'hypothèse émise de l'altérité que peut représenter l'adulte face au groupe de pairs. La nécessité d'une construction au sein même des entre-soi adolescents, mais dans un champ au sein duquel la rencontre avec l'adulte est envisageable, représente, dans ce matériau aussi, une piste pertinente de réponse.
- Il paraît pertinent, aux yeux des participants, de mettre en œuvre des projets locaux qui invitent les jeunes à participer à la vie locale, notamment en donnant corps à leurs idées, et en les accompagnant dans la réalisation de leurs projets. Les jeunes cherchent à être visibles, à être reconnus. Les adultes, même avec des intentions très louables, ne peuvent pas les faire entrer dans leur propre logique. Il est essentiel de co-construire les politiques jeunesse pour que les points de vue soient discutés et les aspirations des uns et des autres entendues.

Des professionnels de sensibilités différentes par rapport à la notion « d'animation jeunesse »

Comme chez les élus, la définition même de « l'animation jeunesse » et des « politiques jeunesse » chez les professionnels rencontrés, est très équivoque. Constamment, nous avons eu le sentiment, en les écoutant, d'osciller entre programme d'activités et accompagnement de jeunes.

Dans les représentations des animateurs rencontrés, quelles que soient leurs formations initiales, on perçoit une lecture des attentes des parents, élus et gestionnaires en termes de

programmes d'actions, d'activités spécifiques, cadrées dans le temps et selon un programme pré-établi. Or, l'évolution des besoins sociaux dans les communes a progressivement conduit à la création de services dédiés à l'accompagnement des jeunes et de moins en moins à la seule perspective de production de programme. Pourtant, les propos des professionnels semblent s'être arrêtés à ce temps historique de l'animation socio-culturelle...

« Plus ça va et plus on nous en demande. Les élus veulent du visible, les parents de plus en plus de variété dans les activités, et les mêmes suivant le mouvement ! Du coup, c'est impossible de suivre les projets. On n'a même pas le temps de penser en termes d'initiatives ou de participation. »

« C'est logique qu'on ne parle pas de la même chose. Nous on réclame du temps pour permettre à des jeunes de s'investir, de créer des projets, de proposer des actions. Mais les élus, ils n'ont qu'un mandat pour prouver qu'ils font des trucs pour les jeunes. L'investissement des jeunes, c'est pas rentable pour eux ! »

Les propos ne manquent pas qui mettent en évidence ces représentations qu'ont les professionnels à l'égard des élus qui encadrent les politiques jeunesse. Ces derniers ne se reconnaissent pas forcément dans ces portraits, mais avouent cependant que l'argumentation est rude à formuler quand il faut nommer les parties invisibles du travail éducatif et d'accompagnement.

Pour des raisons essentiellement économiques et parfois en méconnaissance des fondamentaux du métier d'animateur, les élus municipaux présents relatent comment, dans les collectivités qu'ils administrent, un glissement progressif s'est opéré, des personnels de l'animation sportive ou d'encadrement des centres de loisirs des plus petits vers ce nouveau secteur spécifiquement dédié à l'animation des plus âgés. *« Pour s'en sortir financièrement, on a demandé à l'animateur sportif qui intervenait dans les écoles de travailler à temps plein, et de consacrer une partie de son temps aux plus âgés ».* *« C'est impossible d'avoir un animateur jeunesse sur chaque commune. C'est les animateurs qui font le centre aéré le mercredi qui ouvrent le local jeunes le soir. »* Les deux témoignages montrent bien que si les répondants sont soucieux d'élargir leur offre municipale aux plus âgés de la classe d'âge jeunesse, les propositions sont construites sur la base de l'existant mais non sur ce que l'on sait des besoins d'accompagnements des jeunes.

Pourtant, les métiers, ou plus précisément les fonctions ou rôles attendus, restent foncièrement différents. Clairement, dans les propos des animateurs jeunesse, on relève des finalités axées sur l'autonomie, le bien être, la réalisation de soi, l'insertion sociale et professionnelle... Dans les propos des animateurs sportifs auxquels on confie également les espaces jeunes, et qui étaient présents dans les rencontres des professionnels, on retrouve la nécessité de l'action, de l'activité, du planning...

Chez les responsables des accueils de loisirs (ALSH), c'est la logique de programme qui prédomine également. Les animateurs qui s'expriment ici sont conscients du fossé qui peut

ainsi se creuser, mais ils expriment les attentes que leurs responsables ont vis-à-vis d'eux, et la gestion d'un planning souvent co-porté par des élus, des responsables associatifs, des enseignants... laisse, selon eux, peu de place à un réel accompagnement éducatif d'adolescents.

Cette différence de mission confiée au professionnel tend à s'estomper là où les réflexions locales sur les politiques jeunesse prennent en compte de manière plus globale les besoins à satisfaire et les approches de la jeunesse à développer. Les éducateurs / animateurs sportifs et responsables d'ALSH, lorsqu'ils ont la possibilité de faire évoluer leur fonction et acceptent l'opportunité de se former aux enjeux de l'accompagnement jeunesse, regardent alors différemment leurs métiers. Ce point nous autorise à penser que le sens et la pertinence de nos hypothèses sont intégrés chez les professionnels, mais que la mise en œuvre des perspectives qu'elles impliquent n'est pas chose aisée et demande un investissement accru des acteurs adultes aussi.

Garante de la qualité de l'accompagnement des initiatives de jeunes, la qualité de la relation Elu / Professionnel...

D'un côté, nous avons repéré des élus qui sont très intéressés par les questions de jeunesse mais qui parfois se sentent démunis : ils sont en réflexion, en recherche, mais souvent de façon isolée. De l'autre, nous avons affaire à des animateurs qui sont en demande d'orientations, voire de consignes plus précises de la part de ces mêmes élus. Nous avons éprouvé des difficultés à cerner les raisons de cette attente : notre hypothèse est celle d'animateurs qui ressentent les décalages entre ce qui leur est demandé et la mission qu'ils imaginaient, mais qui ne s'autorisent pas à être force de propositions vis-à-vis de leurs élus de référence.

Les relations entre animateurs et élus sont souvent ressenties par les professionnels comme « *non formalisées* », ayant lieu « *entre deux portes* », – ce sont les termes qu'ils utilisent –, et composés uniquement de simples échanges d'informations ou d'éléments transmis pour des comptes-rendus d'actions réalisées.

Les temps de réflexion « de fond », entre élu(s) et animateur(s) semblent manquer à beaucoup d'entre eux et c'est pourtant ce temps qui donnerait réellement du sens à une politique jeunesse concertée :

« C'est notre rôle de contribuer à sensibiliser les élus et cela passe par des propositions, des explications et de la négociation permanente. Moi j'ai la chance de voir régulièrement l'élu qui nous suit et d'avoir avec lui des discussions de fond. C'est un plus que beaucoup de collègues n'ont pas, et cela fait avancer les choses. Mais lui est régulièrement coincé par ses autres collègues du Conseil municipal qui ont du mal à comprendre le sens de notre action »

« Il y a un décalage entre les ambitions politiques rédigées et les relations humaines sur le terrain. Nous ne sommes pas toujours sur la même planète entre les sphères politiques et le territoire. Ne voir les élus qu'au moment des subventions n'est pas suffisant. Pour avancer il faudrait qu'on puisse partager sur le fond ».

Là où le dialogue et les contacts existent de manière régulière, des discussions et échanges sur le fond des questions, sur le sens des actions, sur les projections escomptées... permettent de construire une politique jeunesse et contribuent fortement à une vision commune de ce que sont les jeunes sur le territoire. Ce constat nous a amenés à proposer, pour la suite de l'expérimentation du dispositif « On s'lance », des espaces de rencontres et de formation commune. En outre, les points de vue doivent être croisés pour ne pas que la jeunesse ne soit regardée qu'au travers de représentations individuelles et bien souvent partielles et partiales.

D'une approche quantitative à une approche qualitative...

Les animateurs se sentent confrontés à la nécessité de justifier l'utilité de leur fonction par des chiffres de fréquentation : pourtant, lors des échanges avec les élus, nous ne retrouvons absolument pas cette injonction. Ceci étant, la difficulté à trouver les arguments pour convaincre les autres élus de l'importance des questions liées à la jeunesse sur les territoires, peut expliquer la référence très forte aux chiffres de fréquentation, d'actions menées, de services proposés :

- les élus en charge de la jeunesse comptent sur des chiffres de fréquentation pour justifier de l'importance des dépenses qu'ils demandent à leurs conseils municipaux de consacrer aux actions jeunesse
- les subventions municipales aux associations sont souvent liées au nombre d'adhérents ou à la fréquentation
- les participations institutionnelles, dont celles de la CAF, sont principalement basées sur une quantification des actions, principal outil de mesure utilisé.

Nous sommes bien aujourd'hui dans un contexte qui tend à « sur-dimensionner » le bilan quantitatif au détriment des évaluations qualitatives, ce qui est sans doute contraire aux enjeux dont nous parlons ici : ceux de la capacité des jeunes à vivre sur leurs territoires et à s'y investir pour mieux s'y épanouir

« On nous demande de valoriser les résultats du service, cela doit se voir facilement ! »
« Dans l'animation aujourd'hui, on nous demande d'aller à gauche en contribuant activement à l'éducation des jeunes et en même temps de mener le troupeau à droite en faisant du chiffre... Moi je suis en bout de course, j'en ai ras le bol de ces contradictions. »

Dans les propos que nous avons cherché à analyser ici, nous repons très clairement l'influence forte des contextes sociaux et économiques. Comment arguer d'une politique locale jeunesse lorsque, par définition, les accompagnements éducatifs qu'elle suppose ont un coût sans avoir de garantie de résultats immédiats ? C'est bien à nouveau à cela que nous

ramènent ces approches parfois contradictoires. Les questions doivent être préalablement traitées par l'échelon politique, car les choix à faire, – les élus en sont très conscients – sont des choix éminemment politiques et idéologiques : nous avons listé les questionnements que les participants ont posé dans leurs échanges et qui, selon nous, relèvent de cette nécessité de définir les modalités de construction d'une politique jeunesse :

- La politique jeunesse doit-elle favoriser la responsabilisation, l'autonomie et l'émancipation des jeunes ?
- Cherche-t-elle avant tout à occuper le plus grand nombre afin de limiter l'oisiveté et les perturbations que les jeunes pourraient engendrer ?
- Qui est concerné par une politique jeunesse ?
- Une politique jeunesse se doit-elle d'écouter, de reconnaître, puis de s'adapter aux besoins des jeunes, dans un contexte socio-économique complexe aujourd'hui ?
- Doit-elle être une politique de loisirs ou globalement une politique transversale sociale, culturelle, sportive, d'insertion, de logement...

Lors des rencontres, les discussions n'ont pratiquement jamais évoqué d'autres acteurs locaux que les animateurs agissant dans le cadre spécifique de secteurs jeunesse, comme s'ils étaient les seuls à être concernés par l'accompagnement des initiatives de jeunes. Or beaucoup d'autres associations, dont les associations sportives que nous avons souvent évoquées dans notre recherche et les institutions, dont les écoles, collèges et lycées, sont en contact avec les jeunes.

La fonction de l'animateur jeunesse dans le cadre d'une politique locale jeunesse demande encore souvent à être réfléchi, pensée en concertation, au regard de finalités éducatives globales, mais surtout au regard de convictions politiques affirmées. De la même façon, la raison d'être du soutien aux initiatives de jeunes ne pourra avoir de sens qu'au regard de la place accordée aux jeunes sur un territoire.

La nécessité de définir le sens de l'animation jeunesse sur un territoire communal ou communautaire...

La question la plus centrale qui ressort des échanges entre élus et entre professionnels semble relever du besoin de rechercher un compromis entre la demande de la population, les conceptions du politique, le mandat de l'animateur, et les représentations des autres élus. Cela ne peut passer que par une réflexion sur ce qui est attendu des actions menées en faveur de la jeunesse. Quels jeunes souhaite-t-on former pour quels adultes demain ? Quelles sont les ambitions éducatives que nous voulons porter, affirmer ? Force est de constater que, durant les temps de rencontres au cours desquels nous avons recueilli les propos, ce partage réflexif n'est pas apparu.

Cette question ne peut pourtant concerner uniquement le « *secteur jeunesse* » d'une

commune mais doit impliquer l'ensemble des acteurs éducatifs qui interagissent auprès des jeunes au niveau local, pour une action concertée, cohérente et complémentaire. Les animateurs rencontrés, particulièrement ceux qui ont en charge l'animation sportive ou l'ALSH sont en très grande majorité d'accord avec la fonction d'accompagnement qui devrait être la leur, sans parvenir cependant à la mettre en œuvre.

Même lorsque affichée politiquement, cette fonction d'accompagnement ne correspond pas toujours aux missions réellement attribuées et le temps de l'animateur est souvent découpé en tâches diverses (ALSH/ Adolescents, Temps scolaire / temps de vacances, Partage Travail à l'école / travail hors école,...)

« Quand je les laisse parler et prends le temps de les écouter, ils ont des idées et parfois un embryon de projet. Mais les encourager à aller plus loin et à passer à la réalisation demande du temps, du temps de dialogue, du temps de rencontres du temps d'aide à la structuration. Tout cela je peux difficilement le faire par rapport à l'emploi du temps en activités. Et ce ne serait pas compris par les élus. Ils demandent chaque semaine combien de jeunes nous avons eu. »

La mise en place d'une réflexion collective nécessite une volonté politique et ne peut être proposé aux partenaires locaux que par les élus. Pour soutenir les initiatives de jeunes, pour favoriser l'expression et l'émergence de leurs projets, pour leur donner envie d'agir au niveau local, c'est un cadrage politique qui mette l'éducation à l'autonomie et à la réalisation de projets au centre de la politique locale d'animation qui est nécessaire. C'est à partir de ce cadrage que les professionnels peuvent agir et accompagner les jeunes de façon pertinente et la conclusion que nous avons formulée au terme de l'évaluation de l'expérimentation du dispositif « On s'lance » a été de cette nature.

Le dispositif serait utile et il est construit de façon pertinente au regard des besoins de jeunes, mais il ne peut être approprié que dans un espace territorial qui accepte de se projeter et de se questionner. Quelles actions centrales pourraient être menées par l'ensemble des partenaires locaux ? Doivent-elles viser à occuper les jeunes qui paraissent désœuvrés, canaliser ceux qui dérangent, pallier les carences familiales ou permettre aux jeunes de prendre leur place dans la cité ?

Quatrième partie :

La participation et l'engagement comme trempins de renforcement de l'estime de soi

Chapitre 1 : Une recherche appliquée dans les centres sociaux

Au fil de notre recherche, la problématique a progressé. Initialement posée en termes de continuité potentielle entre bénévolat et militantisme dans les engagements de jeunesse, nous avons peu à peu enrichi nos réflexions de l'analyse des matériaux que nous avons présentés en partie 3 de ce travail. L'évaluation du dispositif « *Imagin'Action* » nous a conduits d'emblée, à poser les variables contextuelles comme des facteurs déterminants des modalités d'engagement. Nous avons également rapidement défini les diverses formes d'engagement, de participation ou d'initiatives, comme des leviers essentiels des constructions identitaires de jeunes. Et, au terme de ces analyses, nous avons replacé ces éléments dans le cadre plus global des politiques locales de jeunesse, en estimant que le regard croisé des adultes et des jeunes était un maillage nécessaire à la construction d'une offre qui tiendrait compte des besoins d'accompagnement et d'expérimentation des jeunes pour pouvoir prendre leur place dans la cité.

Il nous a semblé nécessaire, au moment de la finalisation de ce travail, de compléter nos recherches par un matériau nouveau, nous permettant de créer une transversalité plus forte entre nos différents questionnements. Nous souhaitons, au regard de l'état d'avancée de notre travail, trouver un axe convergent permettant de répondre à la fois à nos interrogations relevant du champ des initiatives, des engagements de jeunes – question initiale de nos travaux via l'étude des vocables bénévolat / militantisme –, mais nous voulions également poursuivre nos réflexions sur la façon dont il était possible d'accompagner les jeunes, en étant soucieux de leurs propres constructions identitaires et en étant, parallèlement vigilants à la cohérence et à la co-construction des politiques locales de jeunesse.

En outre, au moment de la finalisation de ce travail doctoral, il nous semblait important de réunir, dans l'analyse d'un même matériau, les différents éléments qui avaient, jusqu'alors, nourri notre recherche. C'est probablement en termes de transversalité que nous pourrions définir les raisons qui placent ici cette dernière étude : transversalité des questionnements, maillage des acteurs locaux, imbrication des focales « publics » et des éclairages « contextes »... Dans l'exposé de ce dernier matériau, nous retrouvons clairement notre intérêt, justifié en introduction, pour le croisement des savoirs et pour la pluridisciplinarité.

Le premier chapitre de cette quatrième partie présente un travail mené de janvier 2013 à ce jour – juillet 2015 –, et s'attachant à mieux comprendre les principes et modalités d'accueil des jeunes au sein de plusieurs centres sociaux, tous affiliés à la Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de Bretagne (FCSB).

1.1 Les centres sociaux et la Fédération de Bretagne

Notre première démarche de recherche était inscrite dans une Fédération d'éducation populaire – la Ligue de l'enseignement - FOL 29 – implantée sur le département du Finistère. Le travail de recherche dont il est question ici, et dont la production représentera le dernier matériau présenté, a pour terrain une Fédération de même type, issu d'un courant différent – le courant humaniste chrétien de Marc Sangnier, présenté en première partie de ce travail –, et dont le projet fédéral croise fortement les concepts qui ont été mobilisés tout au long de cette recherche. Il est de fait important de s'arrêter un moment sur la nature même du terrain de recherche ciblé, pour comprendre en quoi il constitue, selon nous, un ancrage pertinent au regard des questionnements soulevés.

Les centres sociaux sont des structures associatives – gérées par un collectif d'habitants déclaré en association 1901 –, ou directement gérées par le Conseil municipal d'une commune, donnant délégation à un élu en charge des questions sociales du territoire concerné, ou encore en gestion directe de la Caisse d'Allocations Familiales. C'est cette dernière institution qui agréé, ou non, les structures qui souhaitent relever de cette appellation « *Centre social* ». Le Centre social ne définit donc pas un espace, mais une mission d'ordre social, reconnue par un agrément qui ouvre droit à convention et financement.

Les centres sociaux et socio-culturels affiliés au réseau fédéral de la Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de France (FCSF²³²) partagent une conception commune de leur action sociale : « *Ils considèrent l'activité et le service (aide à l'emploi, information, animation...) comme faisant partie d'un projet d'animation globale. Ce programme implique les habitants du territoire, s'inscrit, se construit, s'évalue et se corrige à partir d'une lecture partagée des besoins concrets du territoire avec eux et avec les autres associations, les partenaires, les institutions, les collectivités...* »²³³

²³² Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de France - www.centres-sociaux.fr . Nous retrouvons sur ce site l'histoire du Mouvement qu'il convient de prendre en compte pour comprendre la façon dont s'est construite la fédération.

En 2000, la FCSF adopte une Charte des centres sociaux et socioculturels fédérés qui réfère leur action et leur expression publique à 3 valeurs fondatrices: la dignité humaine, la solidarité et la démocratie.

Le réseau des centres sociaux est organisé en fédérations locales (départementales ou régionales) qui animent et développent les projets. Ainsi les centres sociaux, leurs fédérations locales et la FCSF constituent un ensemble qui fonctionne de manière horizontale selon le principe de subsidiarité.

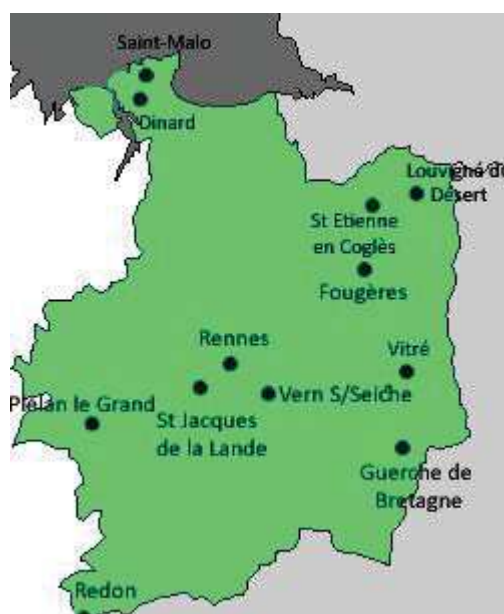
²³³ Ibid. www.centres-sociaux-bretagne.fr/

La fédération de Bretagne

Les centres sociaux en Finistère



Les centres sociaux en Côtes d'Armor



Les centres sociaux en Morbihan

Les centres sociaux en Ille et Vilaine

Cartographie des centres sociaux en Bretagne²³⁴

Parmi les missions que se donnent les structures affiliées, deux retiennent particulièrement notre attention ici, car ils sont en corrélation directe avec nos propres préoccupations :

- Avoir la capacité, avec les équipes de bénévoles et de professionnels, d'accompagner toute forme d'engagement, imaginative et créatrice dans la méthode, au service de la mobilisation,

²³⁴ Livret de la Fédération de Bretagne. Année 2013

- Construire des réponses aux besoins des habitants, en s'appuyant sur leur envie d'agir et en prenant en compte leurs capacités,

Ces deux objectifs, affirmés dans le projet fédéral des centres sociaux, supposent à la fois la capacité fédérative à repérer et comprendre des besoins : les jeunes dont nous parlons dans nos travaux sont, par définition, compris dans les habitants ciblés par les centres sociaux ; et une capacité à faciliter et favoriser les engagements, sous toutes leurs formes.

La FCSF nous intéresse d'autant plus qu'elle est membre fondatrice du Réseau National des Juniors Associations dont le projet est bien de permettre, soutenir et valoriser les initiatives de jeunes et plus globalement la capacité d'agir de ces derniers.²³⁵

La Fédération des Centres Sociaux de Bretagne (FCSB) est une association 1901 qui fédère 58 centres sociaux reconnus par la Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de France en vertu de la délégation qu'elle en a reçue.

Depuis sa création, en 1997, la FCSB apporte son soutien à la vie associative, aux bénévoles et aux équipes de salariés de son réseau, composé de centres sociaux et de petites structures de proximité, agréé « *Espaces de vie sociale* »²³⁶ par la CAF.

Son projet s'articule autour de trois axes principaux :

- La représentation du réseau dans les instances partenaires
- L'animation du réseau affilié
- Le pôle ressources (formation et accompagnement auprès des structures)

La Fédération Régionale rassemble des compétences qu'elle met à la disposition des adhérents et des partenaires qui peuvent la solliciter pour obtenir du conseil sur le projet, la formation, la gestion du personnel, la gestion financière ou encore les relations avec les partenaires associatifs et institutionnels.

Le pôle ressources de la Fédération de Bretagne s'est construit autour de deux fonctions : la formation et l'accompagnement

²³⁵ Le Réseau National des Juniors Associations est une association de loi 1901 composée de cinq membres actifs, fondateurs du dispositif Junior association et qui par leur représentation départementale porte localement le dispositif : La Ligue de l'Enseignement, la Fédération Nationale des Centres Sociaux et Socioculturels, la Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de France, l'Association Jets d'Encre et la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture.

²³⁶ L'espace de vie sociale est une structure associative de proximité qui touche tous les publics, a minima, les familles, les enfants et les jeunes. Il développe prioritairement des actions collectives permettant : • le renforcement des liens sociaux et familiaux, et les solidarités de voisinage ; • la coordination des initiatives favorisant la vie collective et la prise de responsabilité des usagers.

https://www.caf.fr/sites/default/files/plaquetteEspaceVieSocialeBD12_2013.pdf

- **La formation** s'adresse tant aux salariés qu'aux bénévoles et administrateurs. Le travail associé bénévoles / salariés, l'accueil de la diversité, la participation des habitants dans les structures affiliées sont les priorités du projet actuel. Les formations proposées constituent, aux dires des acteurs fédéraux, de réels supports d'échanges, de rencontres et contribuent ainsi au développement de projets locaux portés par les centres sociaux et leurs partenaires.
- **L'accompagnement** se concrétise notamment par des missions d'appui aux centres sociaux en difficulté et par la mise en œuvre de diagnostics et de propositions de préfiguration pour l'émergence de nouvelles structures sur des territoires repérés.

« Les interventions auprès des structures en difficulté visent généralement à répondre à des problématiques liées à la gestion des ressources humaines, l'organisation interne, le management, la vie associative, la gestion financière. Notre fédération s'appuie sur un réseau d'experts lorsque des compétences spécifiques nécessitent d'être mises en œuvre en complémentarité des nôtres : droit social, expertise comptable... »²³⁷.

C'est dans le cadre de ces interventions que nous avons été initialement sollicités pour le travail de recherche appliquée que nous présentons ici : nous y revenons dans le second chapitre de cette partie.

La solidarité entre les centres sociaux et socio-culturels constitue un élément essentiel de la volonté fédérale en Bretagne. Celle-ci prend sa source dans des associations qui se retrouvent pour créer, en 1987, le regroupement des centres sociaux de Bretagne, préfigurant la Fédération Régionale. Sa transformation en fédération a permis au réseau de se doter d'un outil de travail et de réflexion à vocation régionale pour conforter et amplifier les dynamismes locaux et faire valoir auprès des autorités compétentes les grandes orientations des politiques d'équipement et de fonctionnement des centres sociaux et socio-culturels.

Le développement des Centres associatifs dans la dernière décennie a justifié le besoin d'un lieu de réflexion, de concertation, de formation pour les équipes engagées dans l'animation et la gestion de ces équipements. Aujourd'hui, la Fédération Régionale affiche une volonté de développer et de structurer la coordination entre les centres Sociaux, notamment les centres associatifs et de consolider les liens avec les centres en gestion directe CAF sur la base d'un projet régional, pour conforter et amplifier le dynamisme des équipements.

Cette évolution vers un travail en réseau a retenu notre attention lorsque cette fédération nous a sollicités pour l'accompagner, parce que les transversalités que nous recherchions pour

²³⁷ Expériences et activités du « Pôle Ressources » de la Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de Bretagne - Document de présentation interne - Dispositif Local d'Accompagnement - 2014.

mieux analyser les configurations actuelles des politiques jeunesse étaient présentes dans ce mouvement.

Les missions dont se prévaut aujourd'hui la Fédération de Bretagne des Centres Sociaux sont les suivantes :

- Regrouper les centres sociaux et socio-culturels du territoire régional
- Favoriser leur développement
- Représenter et susciter la création de nouveaux Centres

La Fédération apporte une aide technique aux associations et structures dans les différents domaines de l'information, du financement, de la gestion, de l'analyse des besoins, et de la formation. Le projet fédéral émane de la concertation des centres, de leurs forces vives, avec un souci de démocratie participative. Cette préoccupation exprimée de la Fédération nous a également interpellés au moment d'entamer nos travaux avec cette organisation car elle présupposait que nous pourrions travailler pour mais aussi avec les acteurs de terrain.

1.2. La demande initiale et la réponse méthodologique proposée

Lorsque nous avons rencontré la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne, en 2013, sa préoccupation initiale relevait de constats posés notamment en milieu urbain. Un certain nombre de structures affiliées étaient en questionnements, voire en difficultés, face à des comportements déviant et déroutants de jeunes. Le Centre Social de Kérourien, à Brest, avait dû fermer ses portes suite à l'agression d'un animateur par des jeunes du quartier ; Le Centre Social de Pontanézen, également brestois, connaissait une forte tension due en partie à la présence de jeunes devant le centre, générant, aux yeux des habitants, un climat d'insécurité. Le Centre Social de Bois du Château, à Lorient, avait été en partie détérioré...

Se posaient alors les questions de coresponsabilité des associations susceptibles d'accueillir les publics jeunes ; se posaient en parallèle – et de façon plus exploratoire – les questions de politiques jeunesse sur un territoire.

La lecture initiale de cette première demande relevait, selon nous, d'une problématique urbaine contextualisée, au sein de laquelle le maillage éducatif et les complémentarités supposées, devaient être analysées. Pour confirmer cette posture, invitation a été faite aux responsables professionnels des structures concernées pour exprimer leurs ressentis sur les situations rencontrées.

La première rencontre de professionnels (Mûr de Bretagne – 21 janvier 2013) :

Si la mobilisation des directeur(rice)s et des coordonateur(rice)s est de mise en janvier 2013, force est de constater que les centres installés en milieu urbain ne sont pas majoritaires à cette rencontre, loin s'en faut. Les questions relatives à l'accueil des jeunes ne manquent pas pourtant, relevant presque toujours des isolements et des fragilités ressentis, des écarts entre aspirations et réalités, entre projet éducatif et volontés locales et partenariales...

Ce constat ne minimise pas les difficultés des centres sociaux urbains, initialement posées comme déclencheurs de la demande, mais mettent en évidence la pluralité des questionnements, et la nécessité, selon nous, de traiter autrement la demande initiale, et tentant de conduire progressivement la mobilisation des acteurs vers ceux et celles initialement en demande.

L'ajustement de la demande et de la proposition :

Au regard du compte rendu de cette première journée de recueil de l'expression des acteurs, la Fédération des centres sociaux réaffirme alors sa volonté de travailler sur les questions de jeunesse, à la fois parce que la thématique est transversale au réseau, mais également – et surtout – parce que les questions de jeunesse représentent aujourd'hui un enjeu essentiel de développement local et social.

Dès lors, nous retrouvons clairement les enjeux de reconnaissance de jeunesse abordés lors de nos deux premières parties. La Fédération affirme à cette époque, avec notre soutien, qu'il est impossible de faire l'économie de cette réflexion concertée sur les questions de jeunesse dans une société où la projection dans l'avenir est plus qu'incertaine et dans un contexte où les jeunes peinent à construire leur propre place dans la cité. Dans ce positionnement, se trouve alors appuyée notre positionnement sur la place incontournable des analyses contextuelles.

La proposition que nous avons faite au cours des mois qui ont suivi ce premier temps de regroupement et d'écoute de la demande, n'est donc plus spécifique aux territoires urbains, mais concerne tous les centres sociaux soucieux de réfléchir à la politique jeunesse de leur association. Deux questions génériques de départ ont alors fondé la démarche que nous avons proposée :

- Qu'est-ce qu'une politique jeunesse en 2013, au regard des évolutions sociétales, individuelles et conjoncturelles ? Quels en sont les enjeux majeurs ?
- Quelles sont les spécificités de la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne sur ces questions ? Comment ce champ s'imbrique-t-il dans le projet global de la fédération ?

La démarche proposée s'inscrit dans le champ global de la Recherche Intervention : « *La Recherche Intervention est une intervention visant à la fois l'amélioration d'une problématique managériale et le développement de nouvelles connaissances* »²³⁸. Nous avons fait ce choix pour plusieurs raisons. D'une part, la production attendue du travail entrepris relevait clairement du pragmatisme du changement social : des transformations de pratiques, professionnelles et bénévoles, devaient dès le départ, constituer un objectif à atteindre.

D'autre part, l'approche collaborative, parce qu'elle constitue l'essence même de notre propre posture, mais aussi parce qu'elle illustre bien les enjeux du courant d'éducation populaire dont il est question tout au long de ce travail, nous a d'emblée semblé incontournable ; Enfin, la posture du chercheur en recherche intervention, éclairée par l'encadré ci-dessous, nous a paru en adéquation avec le double besoin repéré dans la demande, celui de la proximité mobilisatrice et de la distance universitaire éclairante.

Lorsqu'il introduit son article sur la fabrique du social, Alain Penven décrit de la façon suivante, les raisons qui expliquent l'émergence fortes de ce type de recherche, mais également, les postures des uns et des autres, professionnels, bénévoles, chercheurs, au sein même de la collaboration envisagée : « *Face à la montée des incertitudes et l'émergence de questions sociales nouvelles que les dispositifs classiques ne parviennent à traiter, des acteurs se mobilisent pour chercher, inventer, expérimenter de nouvelles formes d'intervention prenant appui sur les ressources des territoires et des réseaux. Nous observons depuis quelques années, au plan local, la constitution de groupes ou réseaux de réflexion et de recherche qui mettent en œuvre des démarches de recherche-action pour observer des pratiques, analyser des enjeux sociaux, définir de nouvelles modalités d'intervention sociale. Ces approches empiriques et participatives s'inscrivent le plus souvent dans des logiques expérimentales, militantes et interinstitutionnelles. Dans la construction de leurs questionnements et l'invention de pratiques sociales novatrices, ces acteurs mobilisent généralement des pratiques d'observation sociale, de recherche-action fondées sur l'engagement, l'analyse des situations et la mutualisation des savoirs. Partant d'un phénomène social qu'ils construisent en problème social, ils tentent d'inventer des réponses en conduisant des expérimentations sociales. Pour réaliser ce travail coopératif, ils n'inscrivent pas leur démarche en référence à des disciplines et à des normes académiques mais sollicitent pour des appuis méthodologiques et théoriques des chercheurs professionnels qui saisissent l'opportunité de conduire une recherche de « plein air » qui leur permet, non seulement de répondre à une demande sociétale, mais aussi de cueillir des données de qualité sur les questions sociales émergentes et d'engager aussi des formes*

²³⁸ Paul PREVOST - Université de Sherbrooke / QUEBEC - Professeur associé en développement local - Faculté d'administration

d'intervention sociologique originales. »²³⁹ Dans le travail que nous présentons ici, nous nous retrouvons pleinement dans cette description, à la fois sur le plan des enjeux qui nous paraissent suffisamment nouveaux pour obliger à construire des réponses expérimentales, mais également parce que la coopération, sur les questions qui nous animent, nous semble pertinente, relevant elle-même des concepts d'engagement et de participation que nous étudions.

La proposition faite à la FCSB a été construite en mettant en exergue cet aspect méthodologique de la démarche. Le texte suivant a été remis aux acteurs :

Note de cadrage méthodologique :

« ...au sein des recherches collaboratives, la recherche-intervention se positionne comme une méthodologie transformative qui présente des spécificités par rapport à d'autres approches collaboratives... La recherche-intervention [...] s'inscrit bien dans ce cadre de la recherche collaborative puisqu'elle vise à coproduire des connaissances avec les acteurs de l'organisation en interagissant avec eux. Les connaissances créées alimentent alors une nouvelle « théorie du cas unique » qui est une théorie « à moyenne portée », en apparence locale et contextuelle et, en filigrane, porteuse d'un questionnement plus large. Cependant à la différence d'autres recherches collaboratives qui ne sont pas systématiquement transformatives, la recherche-intervention coproduit des connaissances avec le terrain étudié en le transformant [C'est le postulat initial de la RI, qui] précise que c'est un changement qui permet de révéler la réalité d'un phénomène...

Incontestablement, la recherche intervention présente des convergences avec la recherche-action, mais elle s'en distingue sur un point fondamental concernant la conception que chacune des deux méthodologies se fait de la transformation.

...si l'on définit le changement comme une transformation intentionnelle d'un système par un groupe d'acteurs qui peut inclure le chercheur, le changement peut être analysé sous deux dimensions : son degré de formalisation qui indique à quel degré les changements réalisés ou prévus par le chercheur sont formellement définis ; son degré de contextualisation qui indique à quel point les changements réalisés par le chercheur sont intégrés au contexte. Une formalisation est complète lorsque les changements prévus sont formalisés en détail ; une contextualisation est complète lorsque le changement est parfaitement adapté à l'organisation indépendamment de son degré de formalisation. Selon cette grille d'analyse, la recherche-action, dans sa forme canonique, est tournée vers la contextualisation du changement mais pas vers sa formalisation. Cette méthodologie vise en effet à préparer un groupe au changement au travers des processus participatifs et démocratiques qui vont aider les acteurs à se libérer de l'emprise des structures. A eux par la suite de transformer l'organisation comme ils le souhaitent, éventuellement indépendamment du chercheur. La recherche-intervention vise quant à elle la formalisation et la contextualisation du changement. Elle cherche à transformer effectivement l'organisation dans ses structures et ses comportements, et non à préparer des changements futurs. »²⁴⁰

²³⁹ PENVEN (Alain), La fabrique du social, croisement des savoirs et apprentissages coopératifs, <https://sociologos.revues.org>.

²⁴⁰ CAPPELLETTI (Laurent), La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion ? Crises et nouvelles problématiques de la valeur, Nice, 2010, p. 2-22.

Ce cadre général étant posé, la démarche que nous avons proposée peut être résumée par le schéma suivant, en 6 points :

1. Mobilisation des centres et élaboration concertée des enjeux et des attendus

A partir de la proposition méthodologique présentée aux acteurs, il importe de permettre à chaque association de se positionner vis-à-vis de la démarche. La recherche intervention relève d'un engagement mutuel du chercheur accompagnant et des équipes, et celui-ci doit être pris au regard de l'implication de chacun dans la problématique de recherche. Un premier temps de rencontre est envisagé pour que le point de départ de la recherche soit bien identifié et que les enjeux et objectifs soient définis en concertation.

- ⇒ Identification des situations problématiques (en référence à la première rencontre de Mûr de Bretagne en janvier 2013)
- ⇒ Analyse des situations et apports sociologiques nécessaires à la compréhension
- ⇒ Perspective de changement
- ⇒ Construction des outils d'investigation

2. Phase d'état des lieux au sein des Centres engagés dans la démarche

Temps de travail individuel avec chaque centre engagé afin de recueillir les éléments nécessaires à la compréhension de la politique jeunesse de l'association

- ⇒ Rencontre avec le (la) directeur(rice) et avec les professionnels de la jeunesse
- ⇒ Rencontre avec le bureau
- ⇒ Travail d'observation sur site
- ⇒ Synthèse en termes de convergences / divergences et en termes d'identité du réseau

3. Restitution et premier séminaire de recherche

Regroupement des acteurs engagés dans la démarche pour partager et s'approprier les résultats de la phase d'analyse des lieux. Ce temps collectif doit permettre à la fois la prise en compte d'un existant objectivé, mais également la délimitation des axes de travail permettant de garantir le changement et l'optimisation. En outre, le collectif devra définir les chantiers qui pourront constituer des lieux d'expérimentation pour la suite de la démarche. Des temps d'approches théoriques seront proposés sur les thématiques envisagées.

- ⇒ Restitution de l'état des lieux relatif à chaque structure engagée
- ⇒ Croisement des données et spécificités des centres sociaux en termes de politiques jeunesse
- ⇒ Définition des scénarii de poursuite des travaux pour parvenir à des pratiques optimisées.

4. Phase d'expérimentation sur sites

Dans la Recherche Intervention, le point de départ est toujours un objet empirique : les problèmes rencontrés ou ressentis et les terrains des acteurs concernés constituent les socles

de l'intervention. Dans notre proposition, l'aller-retour entre le collectif et les associations est permanent. Les associations engagées dans la démarche sont les espaces nécessaires pour construire, tester et ajuster les changements envisagés. Cette phase d'expérimentation s'inscrita thématiquement dans les axes définis précédemment.

- ⇒ Définition des expérimentations pertinentes (quels changements envisager pour quels types de problèmes rencontrés)
- ⇒ Elaboration des procédures d'expérimentation
- ⇒ Mise en œuvre
- ⇒ Construction des outils d'évaluation

5. Restitution et second séminaire de recherche

A ce stade de la recherche, le regroupement du collectif doit permettre de faire avancer le groupe sur ses capacités d'analyse et d'évaluation du changement. Contrairement au premier séminaire, la porte d'entrée est ici celle de l'objet théorique : une approche théorisée sera proposée comme base de réflexion au groupe, et permettra de nourrir l'analyse des expérimentations. Dans un second temps, une synthèse de celles-ci sera mise en œuvre durant ce séminaire.

- ⇒ Apports théoriques et comptes rendus de recherches sur des expériences similaires ou proches thématiquement
- ⇒ Appropriation des données par le collectif et approche comparative avec les expérimentations menées
- ⇒ Travail d'évaluation concertée

6. Synthèse en termes de projet politique de la FCSB

La démarche, dans sa globalité, mérite un travail de formalisation et d'écriture, à la fois pour garder trace de ce cheminement, mais surtout pour nourrir la ré-écriture du Projet Politique Jeunesse de la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne. Cette dernière étape s'ouvre potentiellement vers ce travail d'écriture partagée...

Entre la proposition théorique projetée lors de la construction d'une réponse à une demande institutionnelle et le réalisé, l'écart existe et les ajustements méritent d'être nommés. Ici, pour ce qui nous concerne, les cinq premiers points de la projection n'ont subi que des ajustements à la marge, mais les échanges et productions émanant des deux séminaires ont mis en évidence la nécessité de prolonger la réflexion sur des axes non initialement prévus : une seconde phase de travail a donc été programmée de l'automne 2014 à ce jour.

Cette seconde phase a eu pour objet d'analyser de façon approfondie des expérimentations en cours sur les terrains des centres sociaux membres du groupe, mais elle s'est attachée également à approfondir les questionnements professionnels qui ont émané du travail mené.

Les étapes réalisées avec les sept centres sociaux engagés peuvent se résumer de la façon suivante :

- Apports théoriques / sociologiques : Regards croisés sur les jeunesses (séminaire de juin 2013)
- Rencontres des équipes et des administrateurs (Eté et automne 2013)
- Etat des lieux des situations rencontrées (séminaire de novembre 2013)
- Choix des expérimentations sur site visant à transformer les politiques jeunesse ou les regards portés sur ces jeunesses
- Accompagnement des équipes (1^{er} trimestre 2014)
- Apports méthodologiques et repositionnement des équipes sur les avancées des projets (Séminaire d'avril 2014)
- Problématiques émergentes dans les centres qui ont expérimentés de nouvelles façons de travailler en équipe ou en partenariat (Séminaire de juillet 2014)

La nouvelle feuille de route proposée au groupe de travail - acteurs / chercheur - s'est organisée en septembre 2014 autour de trois axes nouveaux :

- Reconstitution du groupe recherche à partir des sortants et entrants

Le groupe évolue. Les situations rencontrées également. Un premier Centre social – celui de Plélan-Le-Grand – a quitté précocement la recherche, pour des raisons liées à un changement de Direction. Deux autres annoncent également leur départ – les deux centres sociaux vannetais –, la Ville de Vannes ayant décidé de ne pas renouveler son affiliation à la FCSB. Un nouveau Centre rejoint la démarche : celui de Saint Jacques de la Lande, en périphérie rennaise, qui cherche à analyser davantage son action en direction des jeunes.

De fait, la dynamique de groupe doit se reconstruire, non pas à partir d'un redémarrage sur l'état des lieux, mais bien à partir des conclusions de la première année de travail. Le premier séminaire de l'année 2 doit permettre de se reconstruire une feuille de route pertinente, adapté au groupe, et soucieuse des questions directrices de la recherche. Nous retrouvons ici, en début de phase 2, le souci permanent des démarches de recherches collaboratives : associer et impliquer pour que la co-construction soit réelle et pertinente.

- ⇒ Retour sur les avancées des centres présents et regards des nouveaux sur la démarche entreprise
- ⇒ Apports sur les axes clés repérés en juillet : les identités professionnelles, les difficultés partenariales, les perméabilités ou imperméabilités des métiers, les choix politiques...
- ⇒ Perspectives de changement

- Temps fort de présentation des travaux et de partage des questionnements

Lors de la première année de travail, le groupe s'est montré intéressé par la mise en œuvre d'un temps fort d'une journée d'études permettant à la fois de rendre visible les travaux, mais surtout de les confronter à d'autres acteurs, politiques et professionnels, du champ de la jeunesse. Cette intention devait à présent être transformée en action. Le groupe a donc dû s'organiser pour aller à la rencontre des acteurs du champ de la jeunesse, avec d'une part un message politique clair, avec, d'autre part, un questionnement à partager.

- ⇒ Construction de la rencontre (thème central, partenaires...)
- ⇒ Intervenants sollicités
- ⇒ Organisation et modalités de rendus des travaux du groupe

Ce travail a été finalisé lors d'une journée d'étude organisée le 13 février 2015 à l'Université de Bretagne Sud.

Cette journée avait pour but de nous permettre de construire des perspectives en phase avec les enjeux de la démarche. Une journée d'étude permet toujours la confrontation des points de vue, et les intervenants invités nous ont permis également de poursuivre et d'élargir le cheminement. En outre, ce temps fort illustre aussi le fait qu'une politique jeunesse n'a pas vocation à se construire seule et que personne n'est légitime à traiter ces questions isolément.

- ⇒ Restitution des travaux menés dans le cadre de la recherche intervention
- ⇒ Croisement des métiers, des identités, des fonctions
- ⇒ Objectif de visibilité des spécificités de la fédération en matière de politique jeunesse

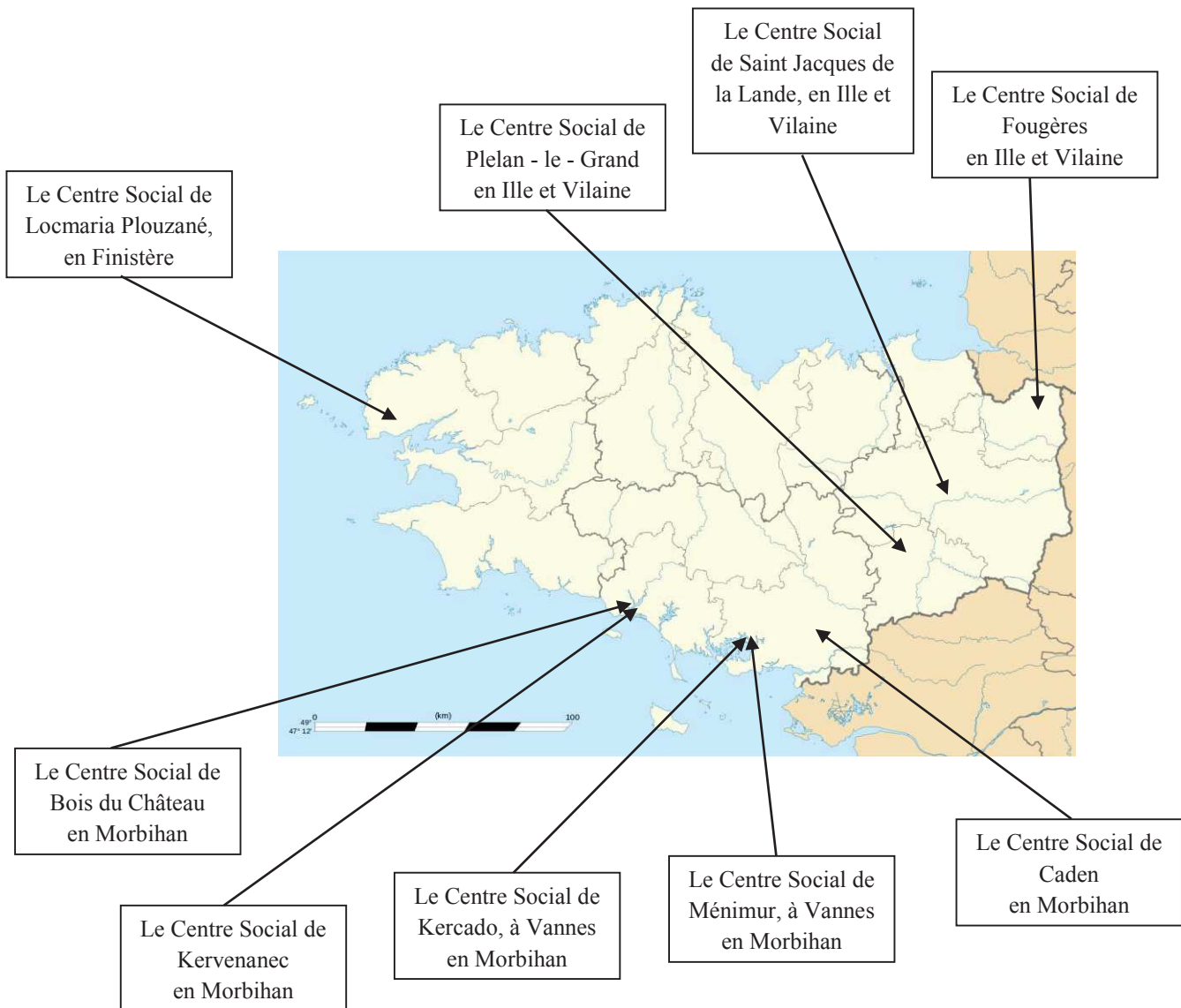
- Séminaire de clôture des travaux

La démarche de recherche appliquée n'a pas vocation à s'inscrire dans la durée : si elle s'est poursuivie en 2014/2015, c'est parce qu'elle a été fédératrice d'une part, qu'elle n'avait pas encore abouti d'autre part, et que les expérimentations demandent du temps et du recul. Cette dernière rencontre visait, pour les centres engagés, le moment de co-construire leur poursuite partenariale. Il s'agissait pour nous ici d'évaluer la production de la recherche en termes d'acquis de connaissances, en termes de positionnements et de choix, en termes d'affirmation d'une politique jeunesse partagée, en termes, enfin, de transformation sociale...

- ⇒ Evaluation de la démarche de Recherche Intervention
- ⇒ Perspectives pour les centres sociaux
- ⇒ Formalisation des travaux : travail d'écriture

1.3. Résultats et analyse du travail mené

Ce sont finalement neuf centres sociaux, répartis sur 3 départements bretons²⁴¹, qui ont intégré la démarche de recherche appliquée :



²⁴¹ On peut imaginer que les Centres sociaux du département des Côtes d'Armor ne se sont pas manifestés notamment parce que leur statut est particulier : ils ne sont ni associatifs, ni municipaux, mais dépendent directement de la CAF, institution donc à la fois gestionnaire et qui donnent les agréments.

Un premier temps de rencontre avec les directeurs et animateurs jeunesse des centres sociaux impliqués dans la démarche a permis de dessiner les contours de notre champ d'étude. Nous avons alors recueilli les questions que se posaient les membres du groupe de travail ainsi formé, qui allait devenir le groupe de pilotage de la recherche, regroupant une douzaine de professionnels et deux membres salariés de la Fédération Régionale des Centres Sociaux. C'est au sein de ce collectif que se sont discutés les enjeux, les finalités, les modalités de la recherche collaborative entreprise.

Lors de ce premier temps de travail prévu dans l'organisation de la recherche, les enjeux différenciés des uns et des autres apparaissent fortement :

- La question du sens est clairement posée : si les secteurs jeunesse ne paraissent pas remis en cause dans les centres, ils s'interrogent cependant sur les finalités et sur la lisibilité des actions proposées. Il s'agit ici, autant de l'utilité des projets et des actions, que de l'utilité même des professionnels en charge de l'accueil des jeunes. Nous repérons dans le groupe ce besoin de redessiner les contours d'un métier somme toute peu identifié... notamment dans un contexte sociétal au sein duquel les comportements se sont modifiés, et où, au regard de ce que nous avons posé dans nos analyses précédentes, les besoins d'accompagnement se sont également transformés.
- La cohérence et la continuité entre le projet social et les projets éducatifs et pédagogiques sont également des préoccupations fortement affirmées. Les articulations sont peu visibles, peu nommées... Les cohérences sont parfois inexistantes... Les espaces jeunes apparaissent, dans les propos de plusieurs participants, comme des lieux « à part », importants mais décalés, autonomes...
- De façon très complémentaire, les notions de cohésion sont également posées ici : cohésion d'une équipe globale, cohésion territoriale, cohésion sociale, cohésion familiale... Dans ce domaine, les relations entre différents secteurs sont interrogées, mais également celles qui concernent les salariés et les administrateurs ; l'image externe donnée par les secteurs jeunes est également objet de questionnements ; les questions relatives aux partenariats potentiels sont aussi posées dans ce cadre générique : mobilisation des élus, complémentarité ou passage de relais avec l'éducation spécialisée, avec l'Education Nationale, place de la famille et relations avec les parents des jeunes accueillis...
- Dernier point : celui des enjeux qui accompagnent la démarche : au-delà de s'interroger sur son propre projet jeunesse, on trouve bien ici le désir de porter un projet politique qui permette d'affirmer un point de vue sur la – les – jeunesse(s), qui permette d'accompagner les instances décisionnelles et politiques du centre, qui permette aussi de dire son identité, sa spécificité...

Suite à ce temps de co-construction des enjeux, il s'agissait pour nous de confronter ces ressentis aux réalités des équipes. Nous sommes donc partis à la rencontre de ces équipes que nous avons rencontrées en deux temps : l'équipe professionnelle d'une part, le bureau associatif d'autre part. Les rencontres se sont construites sur la base d'entretiens collectifs semi directifs, interrogeant tour à tour les contenus du projet jeunesse de chaque centre, ses raisons d'être dans l'association, les contributions salariées et bénévoles en direction de ce secteur, les représentations de jeunesse portées par les professionnels et pas les administrateurs et la place de ce secteur jeunesse dans le centre.

La première analyse que nous souhaitons présenter de ce travail émane de l'état des lieux mené dans les centres, via ces rencontres qui, au total, ont regroupé près de 35 professionnels et 50 administrateurs. Chaque contenu de rencontre a été étudié et l'analyse de contenu présentée dans les lignes suivantes a été organisée en neuf points :

1. Des représentations de jeunesse peu optimistes

Lorsque nous avons interrogé les administrateurs sur la façon dont ils pourraient qualifier aujourd'hui les jeunes, les propos ont été peu amènes : « *désœuvrés* » est le terme qui revient le plus, « *oisifs* », « *paumés* », « *perdus* », « *sans but* »... sont également des termes présents chez les administrateurs comme chez les professionnels.

Cependant, tous attirent l'attention sur l'hétérogénéité des publics et sur la difficulté à qualifier. Ces tendances laissent à penser que l'exercice est effectivement difficile : qualifier aujourd'hui les jeunes pour les administrateurs interrogés, revient à faire un choix : celui d'un groupe connu du centre, avec des « *gamins* » plutôt « *chouettes* », « *respectueux* », « *sympas* »... ou celui de ceux que l'on n'arrive pas à capter, le ou les groupes « *qui trainent devant de centre* »²⁴², sans y rentrer, ceux qui ne correspondent pas aux jeunes attendus sur les projets, ceux qui sont en conflits avec le centre, en provocation vis-à-vis de ses usagers...

La définition d'une jeunesse est impossible pour nos interlocuteurs, même sur un quartier donné ; ce qui montre bien sa diversité conformément à nos hypothèses de départ. Mais ce qui est intéressant ici, c'est que nous retrouvons, dans les propos, une distinction sur l'axe fréquente / ne fréquente pas le centre ; « *on les connaît / on ne les connaît pas* ». La méconnaissance de certains jeunes engendre des représentations plus négatives, notamment parce que les comportements d'incivilités ne sont pas interprétés de la même façon pour tous. Les seuils de tolérance sont plus élevés pour ceux que les répondants connaissent, administrateurs et professionnels confondus, ceux qu'ils ont suivis petits, qui fréquentent la maison depuis toujours... Ces seuils sont nettement moins élevés pour ceux qui sont externes

²⁴² Les propos en italique dans le texte sont extraits des rencontres menées.

à la structure, plus récents dans le quartier, moins intégrés dans les espaces formalisés du centre et des autres associations du quartier ou du territoire communal.

La question de la représentation est une question essentielle dans cet état des lieux. Elle détermine, la plupart du temps de façon très inconsciente, la manière dont on porte collectivement un regard sur un groupe social. Les professionnels de la jeunesse n'échappent pas à la règle, et s'ils regrettent fortement la stigmatisation dont sont souvent victimes les populations jeunes, ils portent eux-mêmes des représentations qui ne montrent qu'une facette de la réalité : la leur. La représentation sociale est inhérente à nos fonctionnements humains et, dans notre recherche, elle joue incontestablement un rôle majeur. Il importe donc que nous nous y intéressions sans cependant pouvoir garantir que nous soyons en mesure de la transformer.

2. La jeunesse comme une évidence...

« *La jeunesse, c'est dans les gènes de la maison...* » ! Parole d'administrateur qui résume bien le propos des élus associatifs rencontrés : la jeunesse est souvent la première pierre des centres, celle qui a initié leur histoire, le premier secteur du point de vue chronologique... Pour cette raison, « *accueillir des jeunes* », c'est une évidence, mais pas toujours déclinée dans ses modalités.

On se trouve ici davantage dans le registre du « *Il faut qu'on...* », plutôt que dans celui des propositions concrètes. Cette posture s'explique aisément chez les administrateurs que nous avons rencontrés : les envies sont présentes, notamment parce que « *la jeunesse, c'est l'avenir...* », « *On ne peut pas faire sans les jeunes...* », mais le souvenir – douloureux – de certains échecs est également présent dans les propos : « *On a tout essayé, mais ils ne viennent pas...* » ; « *C'est démoralisant de faire pour eux et de voir qu'il n'y a personne au rdv !* ».

Du côté des administrateurs, nous avons senti de l'attachement aux secteurs jeunes des structures, mais, étonnamment, peu ou pas d'implication. D'un côté, c'est le secteur qui paraît donner sens au projet, c'est partiellement la raison d'être des centres, mais de l'autre, les administrateurs n'y sont pas directement associés ; ils semblent même souvent en être très éloignés.

Les hypothèses que nous avons suggérées en termes de peur, de méconnaissance, de défiance également, trouvent ici un écho dans les propos des élus associatifs interrogés : « *Si c'est pour les petits, on sait faire... Mais les jeunes, ils faut des pro...* ». Ce que nous avons le plus entendu, c'est effectivement la nécessité, pour accueillir et prendre en charge des jeunes, de pouvoir se référer à des professionnels « *qui, eux, savent faire* ». La question des métiers, précédemment abordée dans l'analyse des propos des élus locaux sur le dispositif « *On s'lance* », revient ici sous une autre forme. Dans l'analyse précédente, par faute de moyens la plupart du temps, les élus étaient prêts à superposer les fonctions des animateurs enfance,

jeunesse et sportifs. Ici, les administrateurs pointent la spécificité des publics jeunes : pour eux, ceux-là plus que les autres, nécessitent un accompagnement relevant de compétences professionnelles.

3. Des projets jeunesse peu nommés, peu décrits...

Nous avons interrogé tous nos interlocuteurs – administrateurs et professionnels – sur les axes des Projets Jeunesse dans les structures. Deux objectifs à cette question : connaître les ambitions des uns et des autres sur ces questions ; percevoir la façon dont les orientations jeunesse étaient – ou non – incluses dans le Projet Social du Centre. Dans notre recherche, ce questionnaire nous intéresse particulièrement parce qu’il atteste ou non de la capacité des encadrants de jeunes à se projeter sur le devenir de ceux et celles qu’ils ont l’ambition d’accueillir ou d’accompagner. C’est bien le sens des actions qui est ici interrogé.

Très clairement, les projets jeunesse ne sont pas appropriés, ni par les administrateurs, ni par les professionnels. Si les uns et les autres affirment pourtant des convictions fortes, elles s’inscrivent dans le registre des « *évidences certainement partagées* »... mais aucun lien n’est fait avec les écrits du Projet Social, autrement nommé, dans certains centres Contrat de Projet.

Les orientations exprimées relèvent toutefois de thématiques sans doute abordées dans le Projet du Centre : solidarité, éducation à la citoyenneté, ouverture culturelle, autonomie, responsabilité... mais en recueillant les propos, nous avons davantage eu le sentiment que les répondants évoquaient une culture commune des centres sociaux – voire des acteurs de la jeunesse –, mais rarement un projet spécifique, singulier, pensé sur un territoire donné, en direction d’une population ciblée. En l’occurrence, et pour faire référence aux axes transversaux de notre travail, il ne s’agit aucunement, dans ce que nous avons entendu, d’une politique jeunesse.

Ce constat ne remet pas en cause le sens donné au projet. Il interroge en revanche le collectif et la garantie d’une action cohérente et concertée. De longue date, le monde des travailleurs sociaux et socioculturels s’attache davantage à une culture orale qu’à une culture formalisée de l’écrit : nous avons retrouvé ici très fortement cette caractéristique, qui, selon nous, brouille les cartes de la lisibilité des finalités associatives. Mais, lorsque les écrits sont présents, il apparaît clairement qu’ils ne sont ni partagés, ni appropriés par les équipes.

Le Projet Social, qui pourrait constituer la référence commune et la ligne directrice de l’action, est aujourd’hui, chez ceux et celles que nous avons rencontrés, un outil non approprié, non utilisé, non connu... Des modalités de travail concerté sont sans conteste à explorer sur ce champ, permettant à la fois de se doter d’un cadre collectif de travail, mais offrant surtout la possibilité aux acteurs de la jeunesse de travailler à la mise en œuvre

d'accompagnements qui soient pensés dans le cadre d'une projection partagée, et non dans l'immédiateté des situations rencontrées.

Au-delà des outils servant potentiellement le partage et la transversalité, il s'avère que le débat sur le sens est nécessaire dans les équipes. Quand un professionnel évoque, sur le secteur jeunes, une ambition à « *sortir des déterminismes* », il va de soi qu'il ne parle pas du même projet que celui qui choisit le terme de « *responsabilisation des jeunes* ».

La dimension est différente, l'orientation également, la place même du jeune n'est pas la même... Redonner du sens, aujourd'hui, aux choix politiques dans les centres, c'est sans doute se forcer à « *l'explication de texte* » ! Que met-on derrière les mots, que partage-t-on des représentations que l'on porte de la jeunesse, des jeunes ; pourquoi choisit-on de porter telle ou telle ambition aujourd'hui ?

Selon notre travail, il s'agit là d'un point de passage obligé pour qui entend mettre en œuvre une politique jeunesse sectorielle *a minima*, intégrée, au mieux.

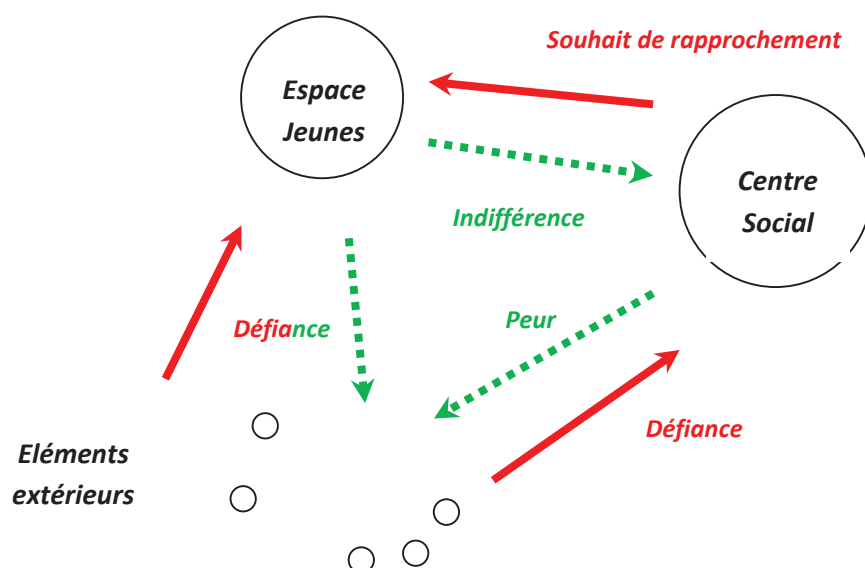
4. La question des places et des territoires...

Nous avons observé la façon dont les choses s'organisaient dans les structures, du point de vue de l'aménagement des espaces et de l'organisation spatiale. Il nous semblait effectivement important de pouvoir comprendre concrètement comment pouvaient s'opérer les rencontres, si tant est qu'elles avaient lieu.

Sur ce point, les fonctionnements des centres sont variables, mais une récurrence nous interroge cependant : à plusieurs reprises, nous avons constaté que les jeunes sont les seuls qui ne fréquentent pas les mêmes espaces que les autres usagers de la structure. « *Ce sont les seuls qui ne passent pas par la porte d'entrée...* » nous a-t-on fait remarquer.

Nous avons le sentiment, en faisant la synthèse de nos rencontres, qu'entre l'envie de « *faire ensemble* » et les possibilités de rencontres réelles, le fossé est large. Les parallèles ne peuvent se rencontrer...

Schématiquement, nous avons résumé de la façon suivante les postures que nous percevions :



Dans un espace partagé – le territoire –, au sein duquel l’ambition est de « *mieux vivre ensemble* », il est essentiel de comprendre les postures relationnelles : ici, le sentiment de défiance, entre individus et structures et entre « intérieur et extérieur », est fort. Le seul centre qui n’évoque pas cette sectorisation des espaces est celui de Locmaria Plouzané, qui, au contraire, estime, que l’accès semble facile dans la structure et que les jeunes comme les adultes y pénètrent sans difficulté.

Les attentes réciproques des uns vis-à-vis des autres – les adultes adhérents de la structure et les jeunes adhérents et non adhérents – ne sont pas nommées (hormis parfois la structure vis-à-vis des jeunes déjà inscrits en son sein). Nous avons perçu, dans la crainte exprimée de certains administrateurs notamment, une difficulté à dépasser les provocations verbales ou gestuelles de jeunes « *de l’extérieur* », qui pourtant ne sont pas, géographiquement très éloignés des portes du centre. Nous avons repéré également un manque important de compréhension des discours réciproques : l’expression « *dialogue de sourds* » aurait ici tout son sens, tant il est clair que l’on ne parle pas la même langue.

Peut-être sur ce point, serait-il intéressant de travailler collectivement – administrateurs et professionnels – à la prise de conscience que la rencontre jeunes / adultes ou extérieur / intérieur de la structure, ne peut s’opérer de cette façon, c’est-à-dire sans espace formalisé, sans lieu dédié. Peut-être est-elle également difficile à imaginer sur l’espace Centre Social, qui, de façon observable, est bien l’espace de certains seulement : c’est ailleurs qu’il va sans doute falloir la construire...

5. Les conditions d'intégration des jeunes dans les centres...

Outre, la question précédente, de permettre la rencontre pour permettre l'intégration, il nous a semblé intéressant d'essayer de comprendre les conditions dans lesquelles les jeunes étaient « attendus » dans les centres sociaux... Nous voulions mieux comprendre ce que les adultes, professionnels et bénévoles, attendaient d'eux, pour éclairer davantage le questionnement auquel nous avons fait référence à plusieurs reprises de la nécessaire expérimentation des jeunes pour cheminer ; expérimentation hors des chemins préformés des adultes, mettant ainsi parfois ces derniers en posture de déséquilibre.

Le point de vue des administrateurs :

Nous retrouvons ici un axe de réflexion qui n'est pas propre aux centres sociaux, mais qui traverse bien fréquemment le champ associatif dans sa globalité. L'intégration des jeunes dans les structures est souhaitée, mais dans des sentiers préétablis par leurs aînés. En outre, nous avons bien senti, dans les propos des administrateurs interrogés, qu'il est compliqué d'imaginer la présence des jeunes autre part que dans les instances déjà existantes. « *On voudrait bien qu'il y ait des jeunes au CA, mais ils ne veulent pas venir... Et quand ils viennent, ils ne restent pas...* » ; « *On leur a proposé des ateliers ou des clubs de jeunes, mais ils ne veulent rien faire parce qu'ils ont le sentiment d'être encadrés s'ils viennent...* ».

Nous avons fait le choix, dans notre première partie, de nous arrêter sur le fait que les jeunes n'agissent probablement pas aujourd'hui de la même façon que leurs aînés avant eux. C'est bien le regret exprimé des élus associatifs interrogés ici, qui n'évoquent pourtant pas, même en termes d'hypothèse, la possibilité de les voir participer de façon différente, ailleurs, au sein d'instances autres qu'ils seraient en mesure d'imaginer.

Le point de vue des professionnels :

Si les professionnels s'accordent à dire qu'il importe de partir des besoins des jeunes, il n'en reste pas moins qu'ils constatent la difficulté de l'expression des besoins. Pour intégrer un collectif dont les contours ne conviennent que partiellement – par exemple une association dotée d'un Conseil d'Administration « *traditionnel* » –, il faut bouger les lignes des structures traditionnelles et les professionnels constatent bien aujourd'hui le regard peu motivé que portent beaucoup de jeunes sur le fonctionnement quotidien des structures, y compris parfois sur le fonctionnement proposé des espaces qui leur sont dédiés.

« *Qu'est qu'on va aller faire à l'AG ? Je sais même pas ce que c'est une AG moi. Je comprends rien quand ils discutent. C'est nul. Ça sert à rien...* » résume un animateur jeunesse lorsqu'il imite les réponses des jeunes quand le président de son Centre lui a demandé d'inviter les jeunes à l'Assemblée Générale de l'association. « *Je ne peux pas les*

trainer de force à ces AG ! » rajoute-t-il. Clairement, l'instance pourtant essentielle aux yeux des administrateurs, n'a aucun sens aux yeux des jeunes dont parle ici le professionnel.

A contrario, plusieurs administrateurs évoquent leurs diverses tentatives d'intégration, sans succès aucun, et générant légitimement du découragement : « *On voudrait qu'ils viennent. On leur a proposé. On a expliqué l'importance du bureau, du CA. On leur a dit que c'était important qu'ils prennent le relais petit à petit et qu'on serait là pour les accompagner. Rien à faire. Ils ne viennent pas.* » Et c'est peut-être justement parce qu'est évoqué ici un mode d'accompagnement qui ne leur convient pas que les jeunes déclinent l'invitation. Dans nos analyses, nous mettons en évidence que l'accompagnement est justement autre chose qu'une invitation à reproduire ce que les autres font déjà.

Ce qui permet de faire se rejoindre les points de vue des professionnels et ceux des bénévoles, c'est la question du « *déséquilibre* » que nous avons évoqué à plusieurs reprises dans notre travail. De façon résumée – donc réductrice –, nous pourrions dire que les administrateurs sont prêts à intégrer à la condition que l'arrivée des jeunes ne mette pas en déséquilibre leur propre fonctionnement (activités, habitudes, instances de décisions et de rencontres...) ; Les professionnels, de leur côté, affirment que l'arrivée des jeunes n'est possible que si les administrateurs et usagers des Centres acceptent de se trouver un temps en déséquilibre...

Pourtant ce déséquilibre est sans doute inhérent à l'arrivée d'individus dans un système qu'ils n'ont pas initié.

6. Le regard des secteurs jeunes à l'interne des équipes professionnelles...

Nous avons mis en évidence des différences de postures entre administrateurs et professionnels, mais nous nous sommes également intéressés à la façon dont les secteurs jeunes étaient perçus à l'interne même des équipes. Bien évidemment, les réalités sont encore une fois à dimension variable, et la synthèse ne traite que des récurrences. Ceci étant, les regards portés par les professionnels des autres secteurs – secteur enfance ; secteur famille ; secteur administratif ; secteur culturel – sur les équipes et les espaces jeunes posent un certain nombre de questions.

Nous n'avons pas rencontré toutes les équipes professionnelles et notre synthèse ici ne concerne pas tous les centres. En effet, dans certaines structures, les professionnels ont des emplois du temps qui ne leur permet quasiment pas de travailler sur les mêmes temps. Dans d'autres, les équipes sont peu nombreuses et l'organisation mise en place ne prévoit pas de réunion de concertation. Aussi, nous sommes-nous arrêtés à un recueil de parole sur les centres au sein desquels les réunions globales des salariés étaient coutumières et, de fait, nous nous sommes entretenus avec les centres sociaux suivants :

- Centre social de Caden (6 personnes)
- Centre social de Bois du Château, à Lorient (6 personnes)
- Centre social de Kervenanec, à Lorient (8 personnes)
- Centre social de Ménimur, à Vannes (21 personnes)
- Centre social de Fougères (5 personnes)

Les secteurs jeunes, s'ils paraissent importants à tous, en termes d'enjeux et en termes de sens, sont toutefois perçus comme des « *espaces décalés* » dans les cinq associations que nous avons rencontrées : « *Ils sont à part... On sait qu'ils sont là, mais on ne travaille pas réellement ensemble* » ; « *Le secteur jeunes, c'est le plus présent, mais le plus à part* » ; « *Les jeunes ne veulent pas se mêler aux autres, et les autres ne s'en portent pas plus mal, alors ils ne rentrent pas dans le hall* ».

Ce décalage ressenti a surpris les professionnels en charge de ces secteurs durant les rencontres, non conscients de la représentation que leurs collègues avaient de leur champ d'exercice. Il a mis en évidence, en tous les cas, des difficultés à se dire les choses, ou tout au moins, des manques dans les possibilités de se les dire.

Les secteurs que nous avons étudiés sont peu perméables. Ils se respectent, aux dires de leurs protagonistes respectifs, mais ne s'autorisent pas à des prises de positions de l'un sur l'autre. On oscille ici entre le « *non-dit* »... et le « *J'en sais rien* » ! Les sourires et les regards en disent pourtant longs dans les équipes et ces indicateurs étaient importants lors de nos rencontres.

Ce qui est souvent mis en exergue par les professionnels hors secteur jeunesse, ce sont les modalités différentes de fonctionnement. En outre, ces différences sont également nommées par les professionnels jeunesse, mais pas de façon identique. Les termes de liberté, d'accueil informel, d'horaires décalés... ne résonnent pas de la même façon lorsqu'ils sont prononcés par ceux qui décrivent leurs propres pratiques, et par ceux qui sont contraints à d'autres fonctionnements – plus formalisés eux –.

La communication et la transversalité ne sont ici pas de mise et pour que l'accueil des jeunes puisse s'inscrire dans les enjeux politiques des associations, il faudra manifestement travailler en ce sens. L'idée n'est évidemment pas que tous les espaces deviennent perméables, mais bien davantage que les cohésions et les cohérences puissent s'installer et qu'elles puissent générer des réflexions et des accompagnements de qualité.

Notons également, sur ce point, la passerelle avec le 3^{ème} axe : les projets jeunesse sont méconnus des équipes et sont peu explicités par leurs porteurs, ce qui ne facilite pas cette transversalité. Sont interrogées ici les modalités de réunion d'équipe. La transmission d'informations ne permet pas l'appropriation des orientations politiques et, par les propos recueillis, on peut pourtant dire que la plupart des réunions sont informatives plutôt que politiques.

7. Les partenariats...

La question des partenariats a été différemment posée aux administrateurs et aux professionnels. Pour les premiers, il s'agissait d'interroger davantage les représentations associées aux partenariats : « *Pensez-vous que les professionnels de la jeunesse travaillent avec les autres acteurs sociaux ou jeunesse du territoire ?* ». Pour les seconds, il s'agissait surtout de connaître la nature réelle des partenariats établis et leurs raisons d'être : « *Qui sont vos partenaires privilégiés en matière de jeunesse ? Pouvez-vous décrire les modalités de ces partenariats ?* »

Les administrateurs sont convaincus d'un maillage étroit sur les territoires : « *Oui, ils se connaissent tous entre eux. Ils gèrent les mêmes gosses...* » ; Les professionnels nomment des partenaires possibles, mais vont très vite sur les questions relatives à la difficulté de travailler ensemble. « *On devrait travailler beaucoup plus ensemble, mais les relations sont parfois compliquées...* »

Dans ce domaine, ce sont les identités professionnelles de chaque acteur qui nous ont questionnées. En effet, pour travailler ensemble, il paraît essentiel de pouvoir se nommer, se dire, exprimer son identité professionnelle, ses modes de pensées et de fonctionnement, ses ambitions... Si cette possibilité existe certainement à titre individuel – chacun de ceux que nous avons rencontré était en capacité de dire pourquoi et comment il agit auprès et avec des jeunes –, il est en revanche difficile aujourd'hui de nommer une identité plus institutionnelle ou structurelle. A quel titre parle-t-on ? Quel projet collectif porte-t-on ? La mise en œuvre de partenariats efficaces et intéressants doit incontestablement passer par la réaffirmation d'une identité de Centre ou de Fédération en termes de politique jeunesse. Nous confortons bien ici ce qui a initialement poussé les responsables de la Fédération à engager la présente recherche : la difficulté de spécifier une politique jeunesse au sein même des Centres affiliés et de la Fédération elle-même.

Nous avons fait le choix de rapprocher, dans cette synthèse, la question des partenariats de celles des dispositifs jeunesse : nos interlocuteurs professionnels répondent de façon identique aux deux axes. Les dispositifs ou les institutions cités par les professionnels (Contrat Enfance Jeunesse, Projet Educatif Local, Prévention, Mission Locale...), s'ils présentent, pour les répondants, un intérêt certain, sont pourtant vécus comme subis. Les missions des uns et des autres n'étant pas clairement posées, il est de fait complexe de jouer les complémentarités, et encore plus difficile de coproduire de l'action ou de la matière éducative.

L'enjeu est, sur ce point, clairement exprimé par un directeur de structure : « *Nous devons réfléchir collectivement au type de réponse commune que nous pourrions construire...* »

Dans les centres que nous avons rencontrés, force est de constater que nous sommes loin de cette construction collective...

8. Jeunesse et familles...

Ce n'est pas partout une évidence que de faire d'emblée du lien entre les Politiques Jeunesse et le projet Familles ; plus globalement entre les jeunes et les familles. Dans tous les entretiens que nous avons eus avec des administrateurs et des bénévoles, le thème de la famille et/ou des parents a été abordé, ce qui apparaît conforme aux spécificités globales des centres sociaux, telles que nous les avons présentées en première partie de ce chapitre.

Nous tenons sans doute ici un axe de réflexion à approfondir : comment construire un projet jeunesse qui soit à la fois respectueux du besoin d'entre soi des jeunes mais également orienté vers la place des parents et celle des familles ? La question est d'autant plus importante qu'elle fait écho à l'un des points d'analyse des deux matériaux présentés en chapitre deux et trois de la partie précédente : celui du recueil de la parole des jeunes sur le territoire communautaire de la CCPLCL et celui de l'évaluation du dispositif « *On s'lance* ». Dans ces deux analyses, les parents étaient cités comme des interlocuteurs privilégiés, accompagnateurs potentiels, présents dans les besoins de confidences, dans les échanges sur les projets, dans les moments de difficultés...

Cette donnée réinterroge le fonctionnement des équipes en interne : partout où nous avons rencontré, durant les recueils de parole des équipes, les référents des secteurs Familles, ils expriment – frileusement parfois –, que les questions de jeunesse pourraient – devraient ? – les concerner également. On sent bien qu'il pourrait y avoir là plus de transversalité qu'il n'en existe actuellement.

9. La nécessité de reposer des principes et des concepts...

Cette dernière partie de l'état des lieux des centres rencontrés relève davantage de préconisations que d'un recueil de paroles à proprement parler. Les axes des entretiens que nous avons menés étaient ceux du sens d'une part, des modalités de fonctionnement d'autre part.

Si les entretiens ont été riches du point de vue de la rencontre et des échanges, nous avons le sentiment, en construisant cette synthèse, d'un déficit d'ancrage. En croisant plusieurs constats, analysés dans les points précédents, – celui de la difficulté à qualifier les publics, à nommer le projet, à coproduire, à réfléchir collectivement... –, nous nous interrogeons sur l'appartenance commune des structures au champ plus générique et plus politique de l'Education Populaire.

Jamais ou quasiment jamais, elle n'est nommée, alors même qu'elle constitue un socle de notre problématique. Souvent en revanche, elle est illustrée. « *Nous voulons que les jeunes soient acteurs de leurs projets* » ; « *Nous ne faisons pas pour les jeunes, nous faisons avec eux.* » ; « *Le secteur jeune doit faire partie du centre parce que c'est de l'éducation différente de l'école. C'est important l'éducation ailleurs.* »

Si l'une de nos interrogations initiales était bien celle de la spécificité d'une politique jeunesse dans les centres sociaux, nous constatons aujourd'hui que, malgré la qualité de ce qui est produit – des projets de jeunes, des actions, des accompagnements, des rencontres... –, la projection plus globale est difficile à nommer et encore plus à formaliser. Un travail de construction de sens ou d'affirmation de sens politique est clairement à conduire pour rendre visible ce qui est en jeu dans les secteurs jeunes des centres sociaux.

La synthèse analytique de cet état des lieux a grandement interrogé les acteurs du comité de pilotage sur la place que peuvent faire les habitants d'un territoire aux jeunes. La question des administrateurs des centres est également posée, notamment sur leur dotation en outils pédagogiques ou conceptuels pour comprendre la jeunesse qu'ils sont censés accueillir d'une part ; la mission qu'ils confient à leur secteurs jeunesse d'autre part. Le groupe de travail réuni autour de cette recherche affirme bien le fait que les représentations sont fortes et stigmatisantes et qu'il est de fait nécessaire de s'en distancier et de construire les outils *ad hoc* pour le faire.

Des pistes de réflexion sont alors proposées au sein du collectif :

- Il est nécessaire de travailler sur la communication et sur l'explicitation des actions menées dans les centres en direction des jeunes : c'est la condition de la lisibilité des secteurs jeunes.
- Pour tendre vers une « *déstigmatisation* », il est nécessaire d'informer, de former, de parler des jeunes, de donner des repères sur les processus de socialisation des jeunes
- Les animateurs jeunesse doivent être en capacité de nommer et d'expliquer leurs pratiques professionnelles. Pour ce faire, elles doivent être inscrites dans un cadre collectif de référence, au sein duquel les objectifs éducatifs seront formalisés
- Les professionnels comme les administrateurs ont besoin de comprendre les mécanismes en jeu dans les équipes, d'un point de vue relationnel et d'un point de vue stratégiques, pour mieux pouvoir initier des transversalités au sein même de leur projet associatif
- Dans ce projet, il sera nécessaire d'afficher des singularités et/ou des uniformités permettant de comprendre les points de coopération et de collaboration possibles entre les secteurs et les espaces non perméables.

Dans la démarche de recherche-intervention, l'élaboration partagée de ces pistes illustre les modalités de travail retenues. Le groupe de travail s'est approprié les analyses que nous avons

proposées à partir de l'état des lieux des centres, et il a pu élaborer les réponses qui lui semblait adaptées. Bien sûr, dans ce type de collaboration, la question de la démarche entreprise, au-delà de son intérêt interne au groupe, se pose en permanence :

- Qu'allons-nous faire de nos travaux ?
- Quelle validation attendons-nous d'eux ?
- Quels sens pouvons-nous donner à nos pistes de travail en interne au groupe de recherche ? en interne aux instances des structures ? en externe, auprès des élus locaux, des institutionnels... ?

C'est à partir de ce questionnement que nous avons entrepris de travailler, avec les acteurs engagés, sur deux axes définis en concertation :

1. La question de l'interconnaissance qui semble un point névralgique des capacités à travailler ensemble : interconnaissance au niveau du maillage humain (professionnels, parents, jeunes, administrateurs, élus locaux, partenaires...) et interconnaissance au niveau des métiers (animateurs, éducateurs, chargés d'insertion, assistants sociaux, enseignants...). Pour ce faire, le comité de pilotage souhaite que se mette en œuvre, conformément à la démarche proposée initialement, des expérimentations au sein même des centres sociaux engagés (espaces partagés, espaces de coordination...)
2. La question de la visibilité et la lisibilité des politiques menées dans les centres sociaux en matière de jeunesse et des actions des secteurs jeunesse pour concrétiser ses politiques : explicitation des pratiques professionnelles, rencontres et observations de terrain, transformation des représentations par la mise en débat...

Au terme de cette première phase de travail, nous avons souhaité que chaque centre membre de la démarche puisse se mettre en dynamique de changement, tant au regard de l'analyse rendue de l'état des lieux collectif, que par rapport à son propre projet associatif, pour ne pas cantonner les uns et les autres à une même démarche collective dont le sens serait alors amoindri. Divers projets ont alors vu le jour, et chaque équipe a tenté de ramener vers le groupe, des éléments d'analyse permettant de discuter les transformations ainsi amorcées.

Quelques exemples d'expérimentations au sein des centres engagés :

- Une coordination jeunesse a été mise en place au Centre Social de Kervenanec à Lorient qui « se veut être un lieu permettant aux élus, acteurs institutionnels et associatifs et à la population de se rencontrer, de croiser des points de vue, de confronter des pratiques afin d'initier la mise en œuvre d'actions les plus en adéquation possible avec les problématiques identifiées et d'accompagner de façon plus efficiente les jeunes dans leur parcours vers l'autonomie »²⁴³.

²⁴³ Courrier d'invitation à la première rencontre de la coordination jeunesse de Kervenanec. Avril 2014

- Des espaces de concertation Professionnels / Administrateurs ont été proposés au Centre Social de Bois du Château à Lorient, dont l'objectif annoncé était de s'accorder sur le cadre dans lequel était attendu le secteur jeunesse, au regard des administrateurs du Centre.
- Des commissions jeunesse partagées entre les différents acteurs éducatifs du territoire ont été mises en place par le Centre Social de Caden
- Un temps fort de rencontre festive a regroupé jeunes et parents de cultures diverses au Centre Social de Kercado
- Une observation systématique d'un espace partagé entre jeunes et adultes a été proposée au Centre Social de Locmaria Plouzané

Notre objet n'est pas ici de mener une évaluation systématique des expérimentations entreprises, mais leur existence nous permet cependant de donner du sens à notre démarche de recherche. La production attendue de ce travail relève bien, à la fois de la production concertée de connaissances, mais également de la capacité à transformer : sans conteste, les membres associés ici ont eu une volonté forte de transformation, qu'il sera nécessaire, à terme, de mesurer précisément. Pour l'heure, les actions sont en cours. Certaines devront s'inscrire dans la durée pour produire des changements sensibles. D'autres n'ont pas été finalisées. Mais force est de constater que le changement a été amorcé partout. Le tableau suivant rend compte de l'analyse – en cours et donc seulement partielle – menée à partir de ces différentes expérimentations.

Constats...	Volontés...	Réalisé...	Ce que les expérimentations ont produit...	Questionnements...
<p>Des baisses de fréquentation dans les espaces dédiés</p> <p>Des espaces jeunes « confisqués » ou « détournés » par un groupe unique</p> <p>Des locaux fermés parce que devenus ingérables ou peu sécurisés</p>	<p>Se faire connaître en tant que Centre auprès des jeunes</p> <p>Présenter l'espace jeunes comme outil et non comme fin en soi</p> <p>Permettre la prise de conscience du champ des possibles</p> <p>Communiquer autrement pour s'adapter au mieux aux modalités de communication des jeunes</p>	<p>Des interventions en établissements scolaires sur la notion de projet et sur les attentes</p> <p>Mise en œuvre d'une commission jeunesse sur plusieurs centres</p> <p>Pages facebook créées et places des parents reconnues sur ces pages</p>	<p>Les lignes bougent et les fonctionnements traditionnels sont réinterrogés</p> <p>Les expérimentations ont permis de se réadapter aux besoins</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les espaces dédiés restent-ils pertinents aujourd'hui ? Les baisses de fréquentation sont-elles conjoncturelles ou structurelles ? - Comment nommer l'utilité sociale des secteurs jeunes ?
<p>Les partenariats professionnels autour de l'accueil et de la prise en charge des jeunes sont complexes à construire et à pérenniser</p> <p>D'autres partenariats « habituels », anciens, inscrits dans une routine de fonctionnement...</p>	<p>Trouver des appuis affirmés dans les Conseil d'Administration et chez les partenaires institutionnels</p> <p>Rendre lisibles nos propres projets</p>	<p>Mise en place d'une coordination jeunesse de quartier</p>	<p>Les binômes salariés / administrateurs sont en train de bouger : les administrateurs sont repositionnés dans leurs rôles politiques.</p> <p>Les élus mesurent à nouveau les enjeux et s'engagent fortement sur les questions de jeunesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce qui peut aujourd'hui faire sens commun pour ceux et celles qui ont en charge des jeunes sur un territoire donné ? - Comment travailler ensemble et au regard de quel projet partagé ?
<p>Relations difficiles, tendues, avec quelques groupes de jeunes. Espaces squattés et confisqués. Provocations...</p>	<p>Comprendre les aspirations et les besoins des jeunes, y compris au travers de comportements inadmissibles...</p>	<p>Procédures d'alerte, cellules de veille, appel aux forces de police...</p>	<p>Nécessité de réinterroger la place d'un public au sein d'un projet global</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles postures des professionnels de la jeunesse et plus globalement quelle posture des centres sociaux ?

				<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité d'identifier clairement notre place et notre légitimité
Projet illisible de certains partenaires jeunesse (ex : équipe de prévention)	Volonté de mise en place d'un observatoire de la jeunesse		Conviction réassurée d'avoir quelque chose à dire aux potentiels partenaires	<ul style="list-style-type: none"> - Comment garantir en amont une interconnaissance des acteurs ? - Comment peut-on mettre en place une communication partenariale pertinente ? Comment peut-on éviter les non-dits qui génèrent des crispations ?
Des populations jeunes tellement différenciées que la nécessité de scinder les groupes d'âge se fait sentir	Mieux connaître les aspirations ? Mieux comprendre les envies ?	Questionnaires en direction des jeunes Propositions d'activités 11/15 ans	Oblige à se questionner sur l'objectivité de nos regards pour récolter de la parole	<ul style="list-style-type: none"> - Que fait-on de l'expression des attentes, des envies ? Quelle place pour le choix des jeunes lorsqu'il ne s'inscrit pas dans la logique de l'offre du centre ? - Comment inscrire un projet global dans une réalité si plurielle ?
Les familles toujours présentes dans les propos des centres sociaux sur la jeunesse	Travail avec les parents, avec les familles	Beaucoup de travail en équipe et de réflexion sur une transversalité accrue	Impact visible sur la réflexion autour de l'Utilité Sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Nécessité d'un maillage territorial pour que la « porte d'entrée familles » soit partagée et pertinente
Des secteurs jeunes « à part », en dehors de la maison, du centre Des secteurs parents également cloisonnés : pas de propositions parents / ados	Volonté de proposer des temps de rencontre, des croisements, des espaces de paroles... Volonté de proposer des expériences qui ne soient pas forcément des demandes, mais qui, selon les regards de professionnels, peuvent relever des besoins.	« Cafés parlottes » en bas des immeubles Groupes de paroles Théâtre forum	Les expérimentations (ex : coordination jeunesse) remettent les questions de jeunesse dans les équipes et font tomber un certain nombre de sectorisations	<ul style="list-style-type: none"> - Il nous faut encore croiser nos définitions des politiques jeunesse : de quoi parlons-nous et vers quoi tendons-nous ? - Est-on certains de partager des valeurs communes dans nos politiques jeunesse ? - Si certains affirment qu'ils n'auraient pas imaginé

	Créer ou recréer du lien entre jeunes et parents		Les transversalités se sont développées depuis le début de la démarche	leurs projets ailleurs que dans un centre social, il nous faut être capable de donner les raisons de ce choix
Facilités plus fortes de partir d'un objet dont le contour est défini (les écrans, le numériques...) plutôt que de partir d'une vision politique ou idéologique commune			Mettre en œuvre des projets sur lesquels toute l'équipe de centre social eut se mobiliser	- Nécessité de bien définir ce que l'on veut faire ensemble et pourquoi on le fait
Perception difficile du rôle des collectivités territoriales dans les projets ou dans le suivi des projets jeunesse	Remettre tous les acteurs autour d'une même table pour potentiellement co-construire... un projet, un maillage, un partenariat...		Amorce d'un travail sur les représentations des acteurs (ex : éducation nationale, mission locale...) : les expérimentations ont permis de faire se confronter des points de vue.	- Redéfinir en quoi et sur quoi la co-construction est possible - Qui est légitime à accompagner des réflexions concertées en matière de jeunesse ?
Problème d'isolement de certaines familles, difficultés de communication avec des parents...	Faire se rencontrer des habitants, des jeunes, des parents...	Temps de rencontre convivial, repas. Projet qui part volontairement du secteur jeune lui-même	Regard différent sur le centre et sur le secteur jeune. Mise en déséquilibre des habitudes, qui permet de percevoir ce que l'on ne voyait plus	-
La mobilisation des habitants est possible lorsque le professionnel est en capacité d'aller chercher, d'aller chez les gens, de nommer des savoir-faire dont le quartier a besoin...	Valoriser les jeunes dans leurs ancrages familiaux Favoriser les relations avec les familles		Changement amorcé des représentations des professionnels sur les familles, des familles sur le centre	-

Au regard des travaux menés et en rapport avec nos objectifs premiers, il nous a paru important, en amorçant la seconde phase de notre recherche, de nous interroger sur la spécificité de la politique jeunesse de la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne – question initialement posée par les acteurs en demande de la démarche –.

Nous arrivons clairement ici à l'idée que, si certains termes clés fédèrent... ils mériteraient d'être collectivement définis : dans les analyses de contenu menées au terme de chaque rencontre de l'état des lieux des centres, en interrogeant les professionnels et les administrateurs, quatre termes montrent une forte récurrence :

- Citoyens
- Participation
- Humanisme
- Dignité

Si les termes fédèrent, c'est probablement parce qu'ils sont très fréquents dans tous les supports de communication de la Fédération :

« Les centres sociaux fédérés réfèrent leur action et leur expression publique aux trois valeurs de la charte fédérale : la dignité humaine, la solidarité, la démocratie. »

« La Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de Bretagne s'inscrit pleinement dans le projet national des centres sociaux : la citoyenneté active par la participation, l'égalité, l'éducation, et la lutte contre l'exclusion. »

« Dignité, solidarité, démocratie sont les valeurs communes qui mobilisent les adhérents. »

« Le projet « centre social » vise à placer l'homme au centre de l'action pour l'aider à prendre part aux décisions le concernant, dans le cadre d'une démocratie participative. »

« Les activités ne sont pas la simple réponse à un désir de consommation : elles engagent les habitants à participer à des réalisations concrètes. »

« Le Centre Social construit son action grâce à la participation des habitants par la prise d'initiatives dans divers domaines. C'est un facteur de transformation sociale. »

« Faire participer accroît les chances de rencontres interculturelles et alimente la richesse associative. Les centres sociaux et socioculturels contribuent à la citoyenneté. »²⁴⁴

Un problème de lisibilité et de clarté de la politique fédérale est pourtant soulevé, le groupe de travail estimant que la clarification des termes récurrents dans les propos constituerait un maillon indispensable à l'élaboration d'orientations collectives pour les centres.

Si les questions posées en amorçant cette recherche relevaient de la spécificité de la politique jeunesse des associations affiliées à la Fédération, la réponse du groupe est aujourd'hui qu'il n'existe pas de spécificité parce que la jeunesse n'est pas « spécifiquement » regardée. Elle est pourtant à part, elle n'intègre pas le tout fédératif, mais son acceptation comme « une

²⁴⁴ Op. Cit. Pacte fédéral et Projet fédéral de la FCSB.

évidence dans la maison », n'a pas, à ce jour, donner lieu à la justification aujourd'hui nécessaire pour donner du sens politique.

Se pose ici la question de l'écriture spécifique d'un projet jeunesse. Le flou ressenti, voire l'invisibilité dont parlent les membres du groupe de recherche, sont déplorés par les professionnels. La population jeunesse est vue dans sa globalité et aucune ligne politique singulière ne semble aujourd'hui élaborée. Ce travail est à conduire selon les acteurs engagés dans la recherche. Des suites sont à créer, à imaginer, sur la base de ce qui a été expérimenté dans les centres depuis un an et demi.

La politique jeunesse de la Fédération est l'élément qui pourrait rendre visible, valoriser, expliciter, auprès des administrateurs notamment, les actions portées par les différents secteurs jeunes. Nous retrouvons ici le besoin de mettre en forme le projet politique pour qu'il constitue un cadre de travail collectif. Ce cadre de référence devrait, aux dires des acteurs, rendre ses membres plus forts, leur permettre d'aller vers les élus locaux et vers les institutionnels pour rendre leur action plus légitime. Or, à ce jour, la Fédération est jugée frileuse par ses propres protagonistes et ne donne pas assez d'écho au travail local selon eux.

La question de la contextualisation et de l'actualisation d'une politique jeunesse fédérale est également posée, et elle croise, pour le coup, celle que nous avons posée dans l'état des lieux concernant les administrateurs. Les transformations sociales et sociétales sont à prendre en compte si l'on ne veut pas prendre le risque d'une politique vieillissante, difficile à lire car décontextualisée. De ce point de vue là également, les choses sont aujourd'hui à construire et à formaliser : sans formation ni réflexion permettant de se distancier de ses propres représentations et prénotions, les publics jeunes ne pourront pas être accompagnés de façon adéquate car ils seront observés au prisme d'indicateurs non pertinents. Les capacités des centres à réfléchir un projet approprié sont avérées, elles ont été exprimées durant ce travail, les choix aussi sont exprimés. Il reste à présenter, à mettre en œuvre, collectivement, à faire vivre un quartier avec ses jeunes, à co-construire le vivre ensemble pour qu'il ne reste pas une image d'Epinal ... Lorsque la Fédération se positionne solidement, de façon argumentée, estiment ses membres, cela permet aux professionnels de réaffirmer le sens de leurs actions. *« La construction de ce lien entre les positions fédérale et les associations affiliées doit être collective : elle doit prendre la mesure des possibles, elle doit être porteuse d'un diagnostic, d'un combat pour des valeurs, pour des choix, pour des postures... »* nous dit un directeur de centre.

Nous avons interrogé le groupe de recherche sur sa projection. *« Si le projet politique jeunesse devait être redéfini... sur quelles grandes lignes l'adosseriez-vous ? »* Les réponses suivantes, retranscrites ici intégralement, ont été recueillies :

- *« Accompagner les jeunes vers une autonomie leur permettant de rester maîtres de leurs parcours présents et futurs. Leur permettre d'être responsables de leur chemin.*

- *Se faire confiance pour accompagner des jeunes et leur faire confiance pour qu'ils construisent*
- *Développer le collectif, la coopération... Croire en l'intelligence collective*
- *Ne pas omettre la question liée au plaisir de faire ensemble, de vivre des expériences. Ne pas omettre non plus celle de l'utopie qui permet de se projeter et d'avancer*
- *Redéfinir la notion de liberté, forte en éducation populaire, et qui mérite aujourd'hui de s'y pencher, dans un cadre social très contraint et formaté. C'est bien ici de la redéfinition du concept d'émancipation qu'il s'agit.*
- *Travailler à la capacité de dire, d'exprimer, de mettre des mots sur des idées, des envies, des colères, des émotions...*
- *Un projet jeunesse doit être en mesure de révéler des potentialités et de rendre visibles des voies qui paraissaient fermées »²⁴⁵*

Aujourd'hui, pour mener à bien les transformations inhérentes aux paramètres mis en évidence lors des phases de recherche, ce sont des outils dont les professionnels ressentent le besoin. Il ne s'agit pas d'un chantier linéaire. Il doit être construit en partenariat et en réseau si ses acteurs veulent pouvoir trouver des marges de manœuvre.

Sans ces orientations et outils, le sentiment est fort d'impression de « *bricolage* ». Ce sentiment génère de la tension et crée du déséquilibre et le changement social escompté devrait pouvoir redonner de l'équilibre.

Le groupe de recherche se montre vigilants sur les composantes des changements escomptés : « *Il faut se méfier de la tentation d'enfermer les pratiques jeunesse dans un territoire – quartier ou commune – parfois déconnecté de leur réalité* » met en garde un directeur de centre. La question des espaces est également liée à celle des métiers, des projets, des perméabilités...

La question des espaces géographiques croise également celle des publics différenciés englobés dans la catégorie jeunesse : les équipements de quartier, de proximité, ont-ils prioritairement vocation à travailler avec des publics en difficultés ? La question est complexe puisque, clairement, nous l'avons maintes fois évoqué, il existe plusieurs jeunesse. Le centre social serait-il le premier acteur susceptible de gérer les déviances ?

Force est de constater qu'il importe aujourd'hui de se questionner sur les limites de l'éducation et de l'animation. C'est un projet collectif qui doit être priorisé sur les territoires. Or, ce projet n'est pas toujours en lien avec les commandes institutionnelles.

Quel projet politique peut-on définir pour « conditionner » la commande, plutôt que de la subir ? C'est cette question, très souvent posée dans le groupe de recherche par les

²⁴⁵ Propos recueillis lors du dernier séminaire du comité de pilotage. Janvier 2015.

professionnels des centres, qui nous permet de réaffirmer un préalable de valeurs. Mais aujourd'hui, force est de constater que le cadre n'est pas partagé.

De ce cadre nécessaire pourrait naître une cohérence accrue, que l'on pourrait alors ramener aux jeunes : les notions de solidarité, d'action collective, d'éducation peuvent aisément constituer les piliers fondateurs de ce cadre qui doit être maillé.

Dans ce cadre pourrait alors être définis :

- Des axes de cohérence des pratiques bénévoles et professionnelles
- Des places et rôles : Qui prévient ? Qui agit ? Qui accompagne ?
- Des volets complémentaires d'action : protection, bienveillance, éducation...

Chapitre 2 : Des accompagnements éducatifs à revisiter

Une fois posés dans nos premières parties, tant du point de vue conceptuel qu'à partir des matériaux divers que nous avons analysés, les éléments de réflexion et d'analyse que nous avons mis en exergue, sur les jeunes et sur les contextes dans lesquels ils s'inscrivent, nous ne pouvons que nous interroger sur les adultes qui ont l'ambition de les accompagner.

Nous percevons aisément, sur ce point, la façon dont notre recherche-intervention, présentée dans la chapitre précédent, est passée d'une préoccupation centrale « *jeunesse* », à un objet reconstruit « *accompagnement de jeunesse* ». Ce glissement n'est pas anodin tant, dans nos travaux, la réciprocité relationnelle jeune / adulte-éducateur influence fortement les constructions des uns et des autres et leurs capacités à « *faire ensemble* » et « *vivre ensemble* ».

Nous nous sommes penchés sur les outils, les démarches, les méthodes que nous avons su – ou non – imaginer, sur les objectifs de l'accompagnement des jeunes, et, de façon corollaire, sur les postures éducatives qui nous paraissaient les plus appropriées.

Autrement dit, avant même de pouvoir nommer les modalités d'un accompagnement pertinent des jeunes, nous avons tenté de comprendre la spécificité de la nécessité d'être accompagné dans le cadre collectif d'une association de jeunes, ou, plus largement, dans le cadre même d'une politique jeunesse territoriale.

2.1 Une définition souvent restrictive des politiques jeunesse

Pour Jean-Claude Richez, dont nous avons déjà cité les travaux, une politique jeunesse est avant tout une politique qui pose la question du contrat entre les générations²⁴⁶. Si nous admettons cette conception, nous devons de fait penser une politique jeunesse autre que celle qui consiste à multiplier des mesures ou des dispositifs.

Aujourd'hui pourtant, à l'échelle de nombreuses collectivités et dans bon nombre d'espaces accueillant des jeunes, le glissement est bien présent. Peut-être, pour le dépasser, avons-nous besoin de décliner les déclarations d'intention exprimant le désir d'agir pour les jeunes parce

²⁴⁶ Propos recueillis dans le cadre du groupe de travail visant à revisiter le Projet Associatif du Réseau National des Juniors Associations (RNJA). Mai 2007.

qu'ils sont l'avenir de la société, de la cité, de la commune, en termes plus pragmatiques, plus opérationnels : que devons-nous mettre en place pour laisser les jeunes se construire une place dans la cité, quels aménagements concrets cela suppose-t-il, quels espaces, quels accompagnements, quels moyens cela nécessite-t-il ? Nous revenons bien ici à l'une des facettes de notre problématique, celle de la nature même des accompagnements pertinents.

L'insuffisance de l'éducation citoyenne

Nous ne pouvons pas réduire la politique jeunesse à une politique éducative. Au préalable, il est nécessaire de reconnaître un espace public pour la jeunesse, des espaces d'autonomie, d'expression, éventuellement de concertation et de participation.

Nous constatons, au moment où les institutions créent des lieux, des instances de participation que la première raison avancée relève de la volonté d'association de certaines franges de la population à l'élaboration des politiques publiques qui les concernent. Mais cette association ne produit que rarement de la participation réelle, car les modalités de mobilisation et d'implication ne sont pas respectées.

La seconde raison invoquée est alors celle de l'éducation à la citoyenneté. Il nous semble très réducteur de vouloir superposer éducation citoyenne et politique de jeunesse, l'une relevant d'un espace d'apprentissage, l'autre d'un espace de liberté et de reconnaissance.

Si nous insistons sur le fait que la citoyenneté ne se décrète pas, et que par là même elle s'acquiert, s'apprend, se structure... elle ne peut toutefois constituer la seule porte d'entrée d'une politique jeunesse ambitieuse et soucieuse de construire avec les jeunes d'un territoire une nouvelle façon de vivre ensemble.

En d'autres termes, si l'éducation à la citoyenneté est une nécessité, elle ne peut se passer de ce qu'elle doit produire : de la prise de risque, de l'envie d'agir, de l'expérimentation...

Le mimétisme adultes / jeunes dans les propositions

Il nous semble essentiel de sortir des modèles qui, quelles qu'en soient les intentions louables, privilégient des propositions calquées sur des réalités antérieures. Un collectif de jeunes qui ne serait que la copie conforme de ce qui se joue dans une association adulte n'aurait que peu de sens et peu de portée éducative.

Une politique jeunesse en ce sens doit être autre chose qu'un accompagnement qui permettrait à des jeunes de ressembler aux adultes qui les précèdent sur les bancs des espaces de démocratie ou de participation.

L'enfermement des initiatives jeunes dans des prérogatives de service jeunesse

Nous avons beaucoup insisté, au fil de ce travail, sur la nécessité d'une réelle politique de reconnaissance comme préalable à la mise en œuvre d'une politique jeunesse. Qui dit reconnaissance dit également juste mesure du sens et du produit des projets menés par des jeunes ou des collectifs de jeunes.

Le cloisonnement des services institutionnels susceptibles d'être les interlocuteurs de jeunes porteurs de projets génère pourtant un découpage qui fait des projets de jeunes des objets spécifiques dont la nature – artistique, culturelle, sportive... – est effacée, au profit de leur étiquetage jeunesse. Nous devons tenir compte de ce que produit cette dérive de cloisonnement chez les jeunes qui demandent reconnaissance.

Notons ici, comme illustration à notre propos, un propos rapporté par Jean-Claude Richez²⁴⁷, certes anecdotique, mais qui, selon nous, révèle amplement cette difficulté de définition et de cadrage des politiques jeunesse : « *Quand des artistes sollicitent un rendez-vous dans une collectivité en vue de faire reconnaître leur travail et potentiellement de recueillir des fonds, ils sont d'emblée orientés vers un élu, souvent adjoint au maire, et qui a en charge les questions culturelles et artistiques. Lorsque des jeunes présentent une création artistique et qu'ils sollicitent la collectivité pour soutenir leur projet, ils sont orientés vers l'adjoint en charge de l'enfance jeunesse* ».

La question du choix d'une entrée thématique, voire spécialisée, ou d'une entrée public, anonymisée, est cruciale pour ce qui est du positionnement des politiques jeunesse. Et les exemples ne manquent pas dans les collectivités locales pour alimenter le paradoxe...

2.2 De l'accompagnement de proximité à l'accompagnement distancié

Aujourd'hui, l'évolution des contextes engendre une nécessaire évolution des modalités d'accompagnement. Quelle place pour les acteurs, professionnels et bénévoles dans cet accompagnement, quelle place pour les décideurs politiques, quelle place pour les

²⁴⁷ *Op. Cit.* Travaux du RNJA

mouvements d'éducation populaire qui ont constitué la plupart du temps, nos terrains de recherche ?

Lorsque nous faisons l'effort d'être à l'écoute de ces jeunes qui ont le souhait de vivre des expériences collectives, qui ont envie d'être ensemble, d'échanger, de discuter, d'avoir un espace à eux, plutôt que de les enjoindre à agir, nous percevons alors une multiplicité d'attentes, d'envies qui émergent, qui s'expriment parfois entre les lignes, et qui viennent petit à petit alimenter ce fait d'être ensemble.

Dans cet espace de « vivre ensemble », nous pouvons être à l'écoute de tout ce que les jeunes ont envie de faire. A partir du moment où les adultes ont reconnu ce droit des jeunes à être ensemble, et à partir du moment où ce collectif a produit du projet, les jeunes sont alors en demande de réactivité de la part des associations, des collectivités, des familles...

Ce qui pose aussi un certain nombre de questions : « c'est difficile parfois de se positionner « en soutien de » lorsque l'on n'a pas été associé au préalable » nous disait un animateur rencontré dans le cadre des entretiens menés lors de l'évaluation du dispositif expérimental « On s'lance ». Pourtant, dans notre démonstration, la reconnaissance et la confiance passent aussi par-là : par le respect de l'envie, par le temps donné pour construire l'idée, puis par la mise à disposition de soutiens techniques, de soutiens méthodologiques, d'espaces d'expérimentation. Ce préalable de la reconnaissance et de l'écoute constitue selon nous un postulat de toutes les démarches d'éducation populaire.

Cette posture-là suggère des modalités d'accompagnement des jeunes et des politiques jeunesse très différentes de celles que nous avons connues durant les dernières décennies. Faisons à nouveau ici référence aux travaux de Jacques Ion, déjà cité précédemment. Ce sociologue mène depuis plusieurs années une réflexion sur l'engagement et il s'est attaché à mettre en évidence les processus qui ont engendré les évolutions actuelles des rapports entre individus et groupes, et entre vie privée et vie militante, montrant ainsi la façon dont se sont inversés les déclencheurs du militantisme : le réseau vertical, qui donnait sens à la structure associative locale, dépérit, laissant place au groupe de proximité qui s'auto-légitime par la spécificité de son terrain d'action. Jacques Ion parvient à la définition d'une nouvelle forme d'engagement. Auparavant qualifié de militant, il se transforme, au fil des évolutions décrites, en engagement distancié, qu'il nommera ensuite engagement affranchi : « *Le militantisme tel qu'il s'est exercé depuis un siècle n'est peut-être qu'une modalité parmi d'autres de l'engagement, et de nouvelles formes de participation sociale sont en gestation, correspondant à l'évolution des rapports entre la société et l'individu* »²⁴⁸.

Nous nous sommes risqués, dans nos travaux, à faire un parallèle aux démonstrations de Jacques Ion. Il nous semble qu'aujourd'hui, l'accompagnement des jeunes sur les

²⁴⁸ *Op. Cit.* ION (Jacques), *La fin des militants ?*, p. 12.

collectivités, sur les territoires, n'est plus un accompagnement d'inclusion dans le projet, mais nécessairement un « *accompagnement distancié* ». Qu'est-ce que cela suppose ? C'est, dans un premier temps, imaginer que les jeunes, entre eux et sans l'adulte sont capables de faire de belles choses. C'est également imaginer, malgré tout, que, quelle que soit la capacité de création collective d'un groupe de jeunes, ce groupe, à un moment, est susceptible d'avoir besoin du soutien de l'adulte pour, ou comprendre le contexte dans lequel il s'inscrit, ou échanger avec un point de vue différent, ou solliciter un soutien technique quelconque.

L'accompagnement distancié signifie aussi que l'adulte – ou les acteurs éducatifs au sens plus large du terme – sont convaincus de l'idée que ce qui se passe dans un collectif de jeunes à un quelconque rapport avec des questions éducatives, et donc avec les questions de sens et de valeurs.

C'est reconnaître le groupe comme un espace au sein duquel une démarche éducative est pertinente. Quand nous nommons ici une démarche éducative, nous pensons entre autres à l'apprentissage de la citoyenneté, à la transmission d'un certain nombre de valeurs, à la capacité de chacun à comprendre son environnement... Peut-être est-il trivial – mais essentiel – que l'adulte redise parfois : « *ce que vous êtes en train de faire là, en termes de valeurs, ça peut vouloir dire ça* »... non pas en regardant les valeurs sensées être portées, mais bien en regardant les pratiques pour pouvoir les traduire dans le débat ultérieur par des valeurs partagées.

La notion d'accompagnement distancié, pour nous, porte également l'idée de transmission éducative. Poser la question de l'engagement des jeunes en termes d'éducation, c'est sans doute réfléchir à ce que l'adulte souhaite transmettre lorsqu'il a la volonté d'éduquer. Se pose ici la question de la possible projection évoquée précédemment.

Autrement dit, quelles ambitions avons-nous pour la (les) jeunesse (s) dans le contexte social, économique, politique actuel ? Jean-Philippe Pierron, nous l'avons évoqué, développe, avec d'autres, l'idée qu'on ne se situe plus, aujourd'hui, dans un mode de transmission de l'héritage, transmission historique légitimée par l'ancienneté et le statut, mais bien plus dans une transmission par expérimentation, espace de confrontation et de mise en débat. « *Mon hypothèse est la suivante : si on admet que l'éducation partagée n'est pas uniquement un langage institutionnel, opportuniste, lié à un moment particulier, et si on admet qu'il y a une crise de la transmission, ce qui se joue est l'invention d'une nouvelle modalité de la transmission. C'est-à-dire que nous passons actuellement d'une transmission par tradition à une transmission par expérimentation. Qu'est-ce qu'une tradition ? Ce mot vient du latin tradere, qui signifie traverser le temps, c'est un véhicule pour traverser le temps ensembles, avec ses dérives, elles peuvent devenir coercitives... La crise de l'autorité est celle de l'autorité de la tradition. Ce qui fait qu'il ne suffit plus de dire : ça s'est toujours fait comme ça, donc c'est comme ça ! Que se passe-t-il quand tout peut faire signe ? Comment aider les*

*plus jeunes à déterminer ce qui fait sens dans l'ensemble des signes ? Mon hypothèse est donc de passer à une transmission par expérimentation. »*²⁴⁹

Jean-Claude Richez, dans l'avant-propos d'un ouvrage intitulé « *Quand les jeunes s'engagent...* » met clairement cette évolution en évidence : « *Aujourd'hui, il n'y a plus de transmission de l'héritage dans sa forme traditionnelle. Il ne s'impose plus comme allant de soi, mais passe par une mise en débat, en discussion, en expérimentation. L'acquisition d'une capacité à délibérer, à juger, à choisir, à négocier devient essentielle. C'est une capacité de mise à distance critique vis à vis des cadres sociaux, des groupes d'appartenance et des rôles assignés à l'individu, capacité qui s'ancre dans une évaluation de l'environnement. »*²⁵⁰

L'idée n'est pas neuve, mais elle mérite de s'y arrêter : nous nous sommes situés un temps dans « *une culture de codes* », au sein de laquelle chacun avait sa place à prendre, de façon prédéterminée, et accompagné, pour ce faire, par un adulte légitimé par son ancienneté et sa connaissance antérieure. Nous sommes aujourd'hui, *a contrario*, dans une « *culture de communication* » au sein de laquelle tout peut faire sens.

Les parcours ne sont plus prédéfinis, l'avenir est forcément incertain ou peu balisé. Cette évolution du contexte engendre inévitablement des besoins différents : pour comprendre le monde dans lequel ils évoluent et pour pouvoir s'y engager, les jeunes ont aujourd'hui besoin d'espaces d'expérimentation.

C'est de ces espaces – qui peuvent se décliner thématiquement – que l'adulte accompagnateur peut aujourd'hui s'emparer : expérimenter le débat pour se construire un point de vue propre, expérimenter les espaces culturels pour se forger une image du beau, de l'abstrait, de l'expression artistique, expérimenter la différence pour savoir mieux l'intégrer à sa propre existence...

Exprimer l'évolution de l'éducation en ces termes, c'est, d'après Jean-Philippe Pierron, rajouter un savoir fondamental à l'apprentissage de tout un chacun : Lire, écrire, compter... et savoir trier, savoir sélectionner les informations, savoir s'appuyer sur des repères porteurs de sens. « *Transmettre dans notre culture où tout peut faire signe, mais où tout ne fait pas sens, c'est apprendre à discriminer. Il y a quatre savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter et savoir jeter. Apprendre à hiérarchiser. On ne reçoit plus le monde à travers des hiérarchies pré-définies, et donc toute la question est comment refaire pour soi ce travail d'évaluation. Comment par exemple choisir à travers une multitude d'écrits, les auteurs que tout un chacun doit avoir lu ? Il faut que l'enfant construise lui-même sa hiérarchie...* »²⁵¹

²⁴⁹ *Op. Cit.* PIERRON (Jean-Philippe), L'éducation partagée : mythe ou réalité.

²⁵⁰ BECQUET (Valérie) DE LINARES (Chantal), Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires, Avant-propos : Jean Claude RICHEZ, L'Harmattan. Paris, 2005.

²⁵¹ *Op. Cit.*

Le champ d'engagement potentiel, souvent associatif ou municipal, est tantôt perçu comme un espace public, tantôt comme une sphère privée par les jeunes. Et si cette distinction ne peut constituer une réelle clé de lecture, elle doit être cependant repensée pour que nous puissions bien comprendre les enjeux des comportements collectifs des jeunes dans et hors des associations ou des organisations potentiellement censée les accueillir.

La reconnaissance des jeunes et de leurs projets demande aux adultes accompagnateurs de prendre de la distance vis-à-vis de leurs propres clés de lecture, de se décaler, de sortir de leurs propres registres. En termes d'écoute, ce n'est pas simple, cela suppose de savoir dépasser les formes et les mots utilisés. Nous avons approfondi cette question afin de dessiner plus précisément les contours d'un accompagnement qui se voudrait respectueux des besoins que nous venons d'identifier, garant de la responsabilité éducative des adultes vis-à-vis des jeunes, et utile à la formation citoyenne de ces derniers.

Les principes incontournables des modalités d'accompagnement

L'accompagnement des jeunes, tels que nous venons de le qualifier, n'a de sens que si sa mise en œuvre répond à des principes qui garantissent sa cohérence. Nous avons identifié dans notre réflexion, une modalité d'observation et deux prescriptions qui, selon nous, valident notre parti pris.

Des valeurs à nommer au regard des pratiques

Pour éclairer la question méthodologique de la définition des valeurs, Jacques Ion dit la chose suivante : « *Dans ma façon de travailler, je mets l'accent sur les pratiques et non sur les valeurs. Comment faites-vous plutôt que pourquoi faites-vous. Je privilégie ainsi l'observation après avoir abandonné les questionnaires. Il s'agit d'ethnographie relationnelle.* »²⁵²

Peut-être avons-nous besoin de réfléchir à ce mode d'observation pour dépasser la logique souvent préconisée des valeurs préalables partagées : les registres lexicaux évoluent au rythme des conjonctures. Pour décrire le sens qu'ils souhaitent donner à leurs projets, il y a fort à parier que les jeunes générations n'emploieront pas les termes que leurs aînés privilégiaient. Dans le premier matériau que nous avons exploité – celui recueilli auprès des jeunes adhérents de la Ligue de l'enseignement - FOL 29 –, la non appropriation du vocable militantisme était bien de cet ordre-là.

²⁵² *Op. Cit.* ION (Jacques), « Militer autrement », Université de Bretagne Occidentale, Brest, Cours public du 9 mars 2004.

Cet état de fait ne suffit pas à affirmer une divergence de fond, et si les valeurs ne sont pas exprimées de façon similaire, il importe de regarder si les pratiques servent des causes partagées.

En d'autres termes, nous pensons important que l'adulte puisse parfois faire l'effort de traduction en évoquant le sens potentiel des pratiques observées par lui et mises en œuvre par des jeunes. Son regard peut alors se porter directement sur ce que les jeunes produisent et pas sur les valeurs censées être portées, pour pouvoir les transposer dans le débat ultérieur en valeurs explicitées et potentiellement partagées.

Le respect de jeunes décideurs et acteurs de leurs projets

Si nous insistons sur ce point, c'est parce qu'il nous semble essentiel : l'accompagnement de quelque acteur éducatif que ce soit ne s'inscrira jamais dans une démarche de soutien à l'initiative de jeunes s'il ne pose pas comme postulat de départ la reconnaissance des jeunes comme acteurs de leurs projets.

L'expression « être acteur » suppose à la fois la capacité d'agir, mais surtout, en amont, la capacité de faire des choix et de s'inscrire dans une démarche de construction. L'adulte qui observe, qui accompagne... n'aurait sans doute pas opéré les mêmes choix, il n'aurait pas emprunté les mêmes voies pour élaborer, il n'aurait probablement pas posé les mêmes hypothèses.

Le principe du respect de jeunes décideurs et acteurs impose d'occulter ses propres schémas pour laisser émerger des stratégies nouvelles qui, certes, se heurteront à des obstacles non pressentis, mais qui, via un accompagnement distancié, réactif et adéquat, parviendront sans doute quand même aux objectifs visés.

L'explicitation et la transparence comme principes de fonctionnement

Pour Jean Claude Richez, il faut penser l'accompagnement sous forme d'un contrat tacite ou explicite, mettant en évidence des règles : le projet va peut-être échouer, on ne va pas pouvoir l'accompagner nécessairement jusqu'au bout. La reconnaissance implique qu'à chaque sollicitation, l'adulte ou l'institution répondent – c'est la marque symbolique du fait de prendre en compte –, mais prendre en compte et reconnaître, ne signifient pas cautionner, valider, réussir : c'est éventuellement s'opposer.

L'institution n'est pas obligée de suivre, mais elle est obligée, à partir du moment où elle s'est engagée dans ce dialogue avec les jeunes, de répondre et de rendre compte à chaque

étape du processus. « *L'idée de contrat me semble très importante. Le contrat implique que l'on réponde à toutes les interrogations, à toutes les impasses, à toutes les difficultés... et impose d'explicitier clairement les positionnements, les divergences, les refus...* »²⁵³

Les modalités de ce contrat sont pour nous à discuter de façon très différenciée : ce qui nous importe dans ce choix relève surtout de l'obligation d'explicitier des réponses, des soutiens ou des oppositions, des regards portés sur des actions, des évaluations...

Si cette mise en mots n'est pas réelle, nous revenons alors à notre point de départ : celui de la non reconnaissance des jeunes en tant que citoyens acteurs, porteurs d'une expression libre, légitimes à participer, à prendre des initiatives, à s'engager dans l'espace public.

2.3 La nécessaire perméabilité des cadres et des espaces

Notre tour d'horizon des modalités d'accompagnement à redéfinir ne pourrait être complet si nous ne nous attachions pas également aux espaces et aux acteurs qui ont en charge d'accueillir les jeunes

La difficulté de perméabiliser les cadres et les espaces

La difficulté que nous pointons ici d'élargir les regards pour garantir la cohérence et l'intégrité des individus n'est pas nouvelle. Elle émane sans doute de la nécessité de créer les conditions d'une éducation partagée possible au sein de laquelle chaque acteur, parce qu'il a défini son rôle et parce qu'il reconnaît les autres, est légitime à agir. En revanche, pour construire une telle configuration, la perméabilité des espaces, des structures, des institutions est nécessaire.

Nous avons donc besoin de nous pencher sur la façon dont s'organisent la communication et la co-éducation au sein même des collectifs de ceux et celles qui ont l'ambition d'accompagner les jeunes, afin de pouvoir assumer des missions éducatives qu'aucun acteur n'est légitime à porter seul.

Cette transversalité ne doit bien évidemment pas devenir une superposition des rôles et fonctions des uns et des autres, mais bien une combinaison cohérente d'espaces différents au sein desquels les jeunes évoluent, se socialisent, et confrontent des références et logiques diverses qui seront pour eux autant de repères sociaux lisibles.

²⁵³ *Op. Cit.* Propos de Jean Claude RICHEZ recueillis dans le cadre du RNJA

Dans nos travaux les plus récents, ceux qui concernent la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne, les derniers axes de travail relèvent particulièrement de cette question de l'intersection potentielle des espaces et des missions. Si les uns et les autres – administrateurs et professionnels notamment, mais également acteurs différenciés du champ de l'éducation et de l'animation – ne peuvent organiser leurs propres complémentarités, on peut supposer que les productions coopératives seront infructueuses.

La nécessité de revisiter le concept de projet éducatif

Nous avons manifestement besoin de redéfinir le vocable du Projet. S'il n'est qu'un prétexte de dialogue entre jeunes et institution, il ne peut se revendiquer en tant que tel. En outre, s'il dépasse le cadre même de l'action concrète, en englobant le vécu collectif du groupe, il retrouve une légitimité. De la même façon que nous avons pointé la transformation nécessaire des « *politiques d'animation jeunesse* » en « *politique jeunesse* », il nous semble important de repenser le projet dans une dimension plus large que celle de l'action concrète.

L'injonction au projet, présente dans une grande majorité d'organisations en charge de publics jeunes, doit également nous interroger sur les publics les plus enclins à répondre de cette façon : en entrant par le projet – et par les compétences nécessaires à la formalisation du projet – nous prenons le risque de ne regarder que la jeunesse qui globalement maîtrise un certain nombre de concepts et d'outils méthodologiques.

Or, si notre ambition d'adultes est bien de nous adresser à tous, nous devons aussi penser le rapport à l'engagement chez des jeunes qui ne s'inscrivent pas d'emblée dans un souci de « *produire de l'action* ». Nous devons réfléchir à la façon dont nous pouvons accompagner l'émergence de l'initiative et ne pas regarder uniquement ceux qui ont d'ores et déjà compris ce qu'il fallait dire pour qu'on les prenne en compte. Nous avons besoin aujourd'hui de rendre visible le champ des possibles en matière de prise d'initiatives et de projets, afin d'ouvrir les portes plus largement. L'analyse de l'évaluation du dispositif expérimental « *Imagin'Action* », est en ce sens, intéressante à prendre en compte.

Le regard des jeunes sur la notion de projet

Dans un article publié dans la revue *Empan*, les rapporteurs de la Commission Insertion Albi évoque le terme de projet de la façon suivante : « *La notion de projet, devenue au gré des dispositifs successifs une norme sociale, n'a pourtant pas toujours été nécessaire pour avancer. Elle constitue actuellement dans les institutions le fil conducteur d'une politique du court terme qui renvoie à l'échec tous ceux qui, à l'instant, n'ont pas intégré les prérequis du projet. Ramener le jeune dans la règle du jeu du projet, réveiller ou favoriser une motivation, permettre de travailler un projet professionnel, voire un projet de vie... tels sont*

les leitmotivs qui font pression sur le jeune et qui finissent souvent par provoquer malentendu et abandon. Inadéquates et parfois inappropriées pour certains, nos propositions (on pourrait dire nos réponses à des questions non posées), confortent chez le jeune le sentiment d'une incompréhension des services, ce qui consolide le phénomène d'attirance/rejet »²⁵⁴ ou de défiance vis-à-vis des institutions, sur laquelle nous sommes venus en seconde partie de cette recherche.

« Toujours dans la même logique et pour se défendre de ces échecs, les institutions ont renforcé des dispositifs de coordination, certes indispensables, mais qui peuvent aussi devenir l'alibi des travailleurs sociaux, en créant une sorte de force technique répressive à l'encontre des jeunes les plus récalcitrants, pour les faire rentrer... dans le projet ! Le paradoxe est alors que ces instances techniques de coordination n'échappent pas, elles non plus, aux tensions et résistances inhérentes à toute perspective de projet. »²⁵⁵

Cet extrait d'un travail mené dans le Tarn par un collectif de professionnels du travail social nous interroge sur les représentations portées par les jeunes de la notion de projet. Nous avons le sentiment qu'il est nécessaire de dépasser les vocables et les représentations pour analyser la façon dont les jeunes, dans leur diversité, vivent ou conjuguent aujourd'hui le concept du projet.

Jacques Ion parle, dans ses travaux, d'une notion qu'il nomme idéalisme pragmatique, « c'est-à-dire d'une part la recherche de résultats concrets, même partiels, d'autre part et simultanément, l'idée que les moyens de la lutte ne peuvent être contradictoires avec les fins qu'elle se donne »²⁵⁶. Pour lui, dans la façon dont aujourd'hui les individus agissent, il y a effectivement un souci de réaliser des objectifs concrets, ici et maintenant, mais, et chez les adultes, et chez les jeunes, cette préoccupation n'est pas dissociée de fins plus lointaines. Selon lui, ce qui a peut-être évolué dans les modalités de mise en œuvre du projet, c'est l'harmonie entre les fins et les moyens, et c'est peut-être là qu'il y a rupture entre les jeunes et les générations précédentes.

²⁵⁴ *Commission Insertion Albi - À la recherche de l'auteur du projet* Revue Empan n° 45, Erès, L'inédit du projet, 2002, p. 29-32 Depuis 1994, à l'initiative de la mission Jeunes du Tarn-Nord, des animateurs d'associations socioculturelles, des directeurs de structures socio-éducatives, des représentants des collectivités locales, certains services spécialisés de l'état, des chargés d'insertion par l'économie, et un organisme de formation, se retrouvent autour de l'examen de situations de jeunes issus du territoire de la couronne albigeoise. Une double perspective anime ce projet : le développement, d'une meilleure coordination entre les acteurs et d'une interconnaissance des contextes et des pratiques institutionnelles. Cet espace-projet qui procède plutôt d'échanges informels (sans enjeu entre les différents intervenants), a pris le nom de Commission Insertion, et se réunit mensuellement, à tour de rôle chez chacun des partenaires.

²⁵⁵ *Op. Cit.* Commission Insertion Albi - Contribution coordonnée par Alexis Carcenac, Mission jeunes du Tarn Nord.

²⁵⁶ ION (Jacques), FRANGUIADAKIS (Spyros), VIOT (Pascal), *Militer Aujourd'hui, Autrement*, Paris, 2005.

Le projet : espace de réflexion et d'action, cadre de référence collectif et partenarial

La notion de projet a été galvaudée et peut-être serait-il pertinent de la réhabiliter, notamment parce que nous pensons qu'elle relève à la fois d'une vision large des faits, qui permet de les appréhender de façon non simpliste, qu'elle autorise une projection nécessaire à la prise de décision réfléchie, et qu'elle suggère une démarche pertinente de construction d'une action porteuse de sens.

Autrement dit, nous pensons que le concept du projet constitue bel et bien celui dont nous avons besoin pour finaliser l'action et la rendre cohérente, parce qu'il se décline en convictions et en désirs ; parce qu'il a vocation à faire fructifier les idées et les façons de regarder les faits ; parce qu'il impose une traduction des demandes en besoins et une contextualisation des actions envisagées ; parce qu'il offre aux protagonistes un cadre de référence commun et une ligne d'horizon partagée ; parce qu'il génère de la transformation ; parce qu'enfin, il permet de se retourner, de regarder le changement produit et d'évaluer le chemin parcouru.

Avant même d'être un cadre d'organisation de l'offre d'activités ou d'animations en direction des jeunes d'un territoire, une politique jeunesse doit alors, selon nous, se définir comme une affirmation de principes et de conditions permettant aux jeunes de s'exprimer et d'agir dans des espaces qu'ils considèrent comme les leurs. En ce sens, un certain nombre de pré-requis nous paraissent essentiels :

- La notion d'expression libre et autonome comme enjeu essentiel

« Si l'on parle de reconnaissance, nous dit Hélène Mathieu, Ancienne Inspectrice Générale de l'Education Nationale, il faut savoir de quelle reconnaissance on parle. Je pense que la chose la plus essentielle – et qui fait le plus peur –, c'est la reconnaissance de la faculté de libre d'expression des jeunes. Tout ce qui relève de l'expression autonome est très important, et c'est là aussi où les institutions sont les plus mal armées. La reconnaissance de ce droit se situe, selon moi, en amont des politiques d'éducation. »²⁵⁷

Reconnaître la légitimité du discours du jeune, lui donner sa liberté de penser et de dire, de construire le cheminement de ses idées sans être contraint de se plier aux modèles de raisonnement de ses aînés... tels sont les enjeux que nous souhaitons pointer ici.

En outre, cette faculté n'est pas d'emblée opérationnelle : elle se construit, s'affine, rencontre des obstacles. Mais elle ne peut, en tout état de cause, pas se développer tant que l'espace n'est pas donné pour oser dire...

²⁵⁷ Groupe de travail RNJA déjà cité dans les pages précédentes

- Le droit à l'expérimentation et à l'erreur

Dans des approches pédagogiques innovantes pour approcher le domaine des sciences, on ne parle plus de « droit à l'erreur » mais de « devoir d'erreur », autrement dit, de la nécessité de l'erreur pour avancer : nous partageons ce point de vue sur d'autres champs expérimentaux que ceux des domaines scientifiques *stricto sensu*.

Le doute, la formulation d'hypothèses, la prise de risques... sont autant d'attitudes qui permettent à ceux qui les adoptent d'expérimenter, de se tromper, d'apprendre, de progresser... de se remettre en questions, de ne jamais considérer une solution comme définitive... Lorsqu'il parle de l'espace scolaire, Philippe Meirieu nous dit « *L'École est un lieu où l'on se donne les moyens de perdre du temps pour comprendre et pour apprendre, sans être efficace tout de suite. Elle est un lieu où l'on a droit à l'erreur, et même où l'erreur est encouragée, parce que faire une erreur c'est se donner les moyens de ne plus la faire, de l'analyser, de la comprendre et d'éviter cette erreur lorsqu'on sortira de l'école.* »²⁵⁸

Cette posture ne doit pas être l'apanage de l'école, qui bien souvent peine à la mettre en œuvre : elle doit nous guider dans nos propres propositions en directions des jeunes. Mais une fois encore, elle suppose un accompagnement *ad hoc* que nous avons tenté de définir dans cette partie de notre travail.

- La construction d'une pensée autonome

Les principes que nous venons d'évoquer participent d'une même finalité : celle de la construction d'une pensée autonome. C'est parce que nous aurons été capables d'offrir aux jeunes des espaces d'expérimentation, au sein desquels ils auront pu se tromper, innover, proposer, exprimer, agir... qu'ils seront à même de prendre du recul, de porter sur les faits des regards critiques, d'argumenter leurs choix, de mettre en cohérence des idées et des actes. La mise à distance que requiert l'élaboration d'une pensée autonome ne peut s'opérer que lorsque le jeune perçoit qui il est, dans quel contexte, avec quelles aspirations...

²⁵⁸ Lire à ce propos l'interview de Philippe MEIRIEU « Une école ouverte à une communication réelle » <http://www.ac-creteil.fr/Medialog/ARCHIVE46/meirieu46.pdf>.

Chapitre 3 : L'engagement comme garant de l'estime et de la construction de soi...s'il est accompagné de façon pertinente...

Tout au long de nos travaux, nous avons oscillé entre ce que l'engagement des jeunes pouvait produire pour une société et pour des groupes sociaux et ce qu'il pouvait générer pour l'individu lui-même. En effet, au fil de notre recherche, notre questionnement a évolué et nous a conduits à interroger non seulement les modalités de participation comme des leviers de constructions collectives dans un contexte donné, mais surtout, comme des incontournables de la construction d'une identité propre, singulière, de jeune.

C'est sur cet axe que nous avons choisi, dans ce dernier chapitre, d'insister. Nous voulons traiter, en guise d'aboutissement de nos recherches à ce jour, de ce que les capacités d'actions, d'initiatives, d'engagement des jeunes – au sens cette fois le plus large de la pluralité de l'acceptation – peuvent induire en termes de construction identitaire.

Alors même que nos questions initiales relevaient d'un glissement potentiel entre bénévolat et militantisme, d'une continuité comportementale, nous parvenons à la conviction que, lorsque les conditions environnementales, sociales et humaines, politiques et institutionnelles, sont pensées pour les jeunes de façon pertinente, elles leur offrent une nécessaire reconnaissance. C'est cette reconnaissance telle qui peut alors suffisamment nourrir leur construction identitaire pour qu'ils aient envie d'agir et qu'ils parviennent, le plus souvent, à mener à bien leurs projets.

Nous évoquerons ici à la fois les enjeux de cette construction intrinsèque du jeune, mais aussi les enjeux de cohérence auxquels sont obligés leurs accompagnateurs adultes.

3.1 L'entre soi adolescent comme espace de construction incontournable

Nous avons validé, au début de cet écrit, la nécessité du collectif adolescent pour trouver, à terme, une identité propre. C'est notamment sur les travaux de François de Singly que nous avons alors adossé nos réflexions, lorsqu'il évoque ce « *nous générationnel* » que nous avons défini comme essentiel dans les processus de construction de jeunesse. Revenons un temps sur cette exigence pour aller plus avant dans l'élaboration d'une conception des politiques

jeunesse qui soit en adéquation avec ce besoin. « *Les associations sont de plus en plus des rassemblements d'acteurs davantage que des structures organisationnelles* » écrit Jacques Ion ²⁵⁹. Si les associations ne sont plus des lieux prisés pour leurs organisations structurales, sans doute restent-elles néanmoins, comme nos travaux l'ont démontré, des espaces d'engagement potentiels au sein desquels le collectif peut se construire et s'expérimenter. « *Le collectif [...] est moins un agrégat qu'un lieu de rencontre d'individualités, venant y chercher d'autres qui pourraient leur ressembler, venant y confronter des identités jamais définitives, sans rôle préétabli* » poursuit Jacques Ion Nous avons cherché ici à mieux comprendre la nature des espaces au sein desquels les jeunes pouvaient chercher à se construire.

Les espaces sociaux autonomes des jeunes et leur rapport à l'espace public

Dans notre travail, nous avons pour l'heure très peu évoqué la question de l'espace public, dont relèvent pourtant bon nombre de nos axes de travail, particulièrement celui de la participation des jeunes et celui de leur place dans notre démocratie. Jacques Ion couple la notion d'espace public avec celle d'espace social d'autonomie, les différentes catégories sociales ayant toutes des espaces relativement marqués à l'intérieur desquels circulent des valeurs. Ces espaces seraient, selon l'auteur, des lieux nouveaux du point de vue de leur utilité, remplaçant ceux, plus institutionnalisés dont nous avons démontré, dans les chapitres précédents, qu'ils ne fonctionnaient plus. « *Le risque est donc bien plus grand aujourd'hui pour l'individu de ne point pouvoir se situer dans l'espace social. Sommé de se définir, il est à la fois apparemment davantage maître de son destin mais aussi sans cesse contraint de le redéfinir. A ce jeu de la définition de soi, tout un chacun n'est évidemment pas logé à la même enseigne. Ce sont précisément les plus vulnérables, parce qu'ils ne disposent pas des ressources économiques, sociales et symboliques qui aident à la construction de l'identité individuelle, qui sont les plus affectés par cette mise en demeure à être autonome.* »²⁶⁰

Au regard des travaux de Jacques Ion, nous nous sommes interrogés sur la façon dont fonctionnent ces nouveaux espaces sociaux, tant virtuels que réels. Notre objet n'est pas d'étudier ici leur existence, dont nous constatons, avec l'auteur, l'émergence, mais davantage de comprendre en quoi ils constituent potentiellement une réponse à cette nécessité contextuelle de se construire autrement que dans des espaces jadis « *instituant* », structurant au sens où les institutions existent pour structurer le social.

Nous avons besoin, au terme de nos travaux, de pouvoir nommer précisément ce qui se joue à l'intérieur de ces espaces sociaux – construction identitaire, sentiment d'appartenance, valorisation et estime de soi... – et ce qu'ils doivent produire en termes de capacités de leurs

²⁵⁹ ION (Jacques), *S'engager dans une société d'individus*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 29.

²⁶⁰ *Ibid* p 72-73.

membres à intégrer l'espace public dans sa globalité – confiance en soi, légitimité, assurance... –.

Ce travail permet de mieux comprendre le sens – et la nécessité – du respect d'un entre soi pour se construire, dans une société qui allie cette exigence de chacun à élaborer sa singularité – principe d'individuation que nous avons exploré précédemment – et parallèlement à trouver l'espace autonome dans lequel il pourra la faire vivre, aux côtés d'autres. « [L'individu], écrit Jacques Ion, doit se valoriser à partir de ses particularités, de ce qu'il a en propre, et moins par ses rôles, statuts, par ce à quoi il appartient. »²⁶¹

Le dépassement de soi dans le collectif

Ce qui fait l'intérêt du collectif, c'est en partie l'idée de constituer un lieu de convivialité : c'est là ce qui est mis en évidence dans les travaux sur les valeurs portées par les jeunes et spécifiquement ceux, déjà cités, d'Olivier Galland. Les pairs ont ici un rôle essentiel. Ceci dit, l'individu, s'il recherche un temps donné la fusion du groupe, ne s'y perd pas pour autant. Le collectif, parce qu'il est un espace de confiance, d'appartenance et de sécurité, va permettre à chacun des jeunes qui le constitue de s'autoriser des comportements qu'il aurait été difficile de mettre en œuvre à l'extérieur du groupe.

Le regard porté par les pairs sur un membre de leur groupe permet à ce dernier d'être en confiance et donc de s'exprimer, « *de s'essayer* »... voire de se dépasser. Cet état de fait engendre, en termes d'initiatives et d'engagement, des énergies fort intéressantes.

Pour Hélène Mathieu, il y a, dans ce collectif, deux choses à l'œuvre²⁶² : d'une part, une auto-organisation dans la reconnaissance mutuelle, dans la confiance dans l'intellectuel collectif, et c'est là, selon elle, un parti pris d'auto-éducation collective ; d'autre part, un enjeu véritable en termes d'intérêt général, si l'on imagine que l'association des individus constitue au départ une somme d'intérêts particuliers, et que la réunion place la préoccupation à un niveau d'intérêt supérieur.

Le droit de concevoir et de créer hors du sillon des aînés

Outre la reconnaissance nécessaire du collectif comme espace social d'autonomie des jeunes, nous devons également reconnaître que permettre à des jeunes de trouver et de prendre leur

²⁶¹ Ibid. p. 78.

²⁶² Op. Cit. Propos d'Hélène MATHIEU, recueillis dans le cadre du travail précité du RNJA.

place, suppose de ne pas leur imposer de suivre les traces prédéfinies de la génération précédente.

Il faut certainement accepter un temps le déséquilibre engendré par la place construite et appropriée par d'autres, dont les points de vue sont exprimés différemment, dont les intentions se concrétisent autrement... Mais ce déséquilibre est inévitable, compte tenu de l'ensemble des paramètres que nous avons décrits dans notre recherche. Les mutations des modalités et contenus de transmission en font une quasi-obligation lorsqu'on souhaite associer des jeunes. Les valeurs sociétales peu partagées, le sens équivoque du monde social sont également des paramètres qui obligent les plus anciens à « se mettre en déséquilibre » pour laisser les plus jeunes construire et prendre leurs places.

Il ne nous paraît possible de co-construire que si chaque acteur est légitime à participer, et pour ce faire, les jeunes ont besoin de dire la place qu'ils entendent prendre dans les divers espaces d'engagement, plutôt que de se voir attribuer une place qu'on leur aura faite ou pire, qu'on leur aura laissée...

Pour accepter ce déséquilibre engendré par l'ouverture aux plus jeunes, il faut également probablement que les adultes qui souhaitent accompagner les jeunes dans ces démarches soient en capacité de clarifier leurs propres projets associatif, politique, de société... En d'autres termes, il est sans doute plus aisé d'ouvrir son projet à d'autres lorsque le collectif qui l'a bâti et qui le porte sait très clairement ce qui, dans ce projet, est de l'ordre du négociable et ce qui en constitue ses valeurs fondatrices, sur lesquelles, par essence, il sera plus difficile de transiger.

Nous retrouvons ici la dialectique entre les fins et les moyens avec comme supposé précédemment, une hypertrophie contemporaine des outils au détriment de la construction complexe d'une fin partagée.

Peut-être est-il également intéressant, à ce stade de la réflexion, de se questionner sur les objectifs intergénérationnels si souvent prisés par bon nombre d'acteurs éducatifs et sociaux aujourd'hui. Si l'on ne peut remettre en cause l'intérêt de la mixité, quelle qu'elle soit, il est probablement parfois important de décaler dans le temps ses mises en œuvre afin de respecter la nécessité d'un apprentissage et d'une construction dans l'entre soi que nous venons d'évoquer. « *Au nom de l'intergénérationnel*, explique Jean-Claude Richez, lorsqu'il est interrogé dans le cadre du projet politique du Réseau National des Juniors Associations, *on a fait de la négation de la reconnaissance de l'espace pour les jeunes, et ça en rupture avec toutes les leçons de l'anthropologie qui mettent en évidence l'importance, dans ce moment qu'est la jeunesse, de la séparation. Le prérequis avant de parler d'intergénérationnel, c'est de parler de la reconnaissance d'un espace autonome pour les jeunes, d'un espace séparé.*

Après, la question qui se pose dans toute société, c'est de savoir comment on gère la séparation et comment on gère la continuité. »²⁶³

3.2 Des travailleurs sociaux et éducatifs dont les missions doivent être clairement précisées

« Coordinateur social, agent de médiation, animateur socio-culturel, éducateur de prévention, responsable d'équipement, agent de proximité, conseiller d'insertion, chef de projet, coordinateur social, chargé de développement local... on n'en finirait pas de décliner les noms de ces métiers de l'intervention sociale qui agissent et interagissent possiblement au sein d'un même espace et devraient être amenés à œuvrer de concert, à l'adresse d'un public, de jeunes notamment, souvent par les temps qui courent, bien mal lotis pour une part conséquente d'entre eux. » C'est ainsi qu'Alain Vilbrod introduisait la journée d'étude qui a clôturé les travaux présentés en début de cette partie de notre travail²⁶⁴ : la recherche intervention menée avec la Fédération Bretonne des Centres Sociaux. Pour que l'engagement – sous ses multiples formes – puisse effectivement être porteur pour les jeunes, encore faudrait-il que les adultes éducateurs – quelle que soient leurs identités différenciées – veuillent et sachent travailler de concert. La réalité est souvent bien différente...

Arrêtons-nous un temps sur les travaux d'Alain Vilbrod pour tenter une ouverture, certes audacieuse, entre les constructions identitaires des jeunes – dont la qualité influence sans nul doute leur capacité à agir et à s'engager – et les constructions identitaires professionnelles des intervenants sociaux – dont les modalités d'accompagnements des jeunes constituent une *condition sine qua non* des constructions des premiers –.

Peut-être les animateurs, éducateurs, coordinateurs... et autres professionnels de l'enfance et de la jeunesse ne se reconnaissent-ils pas totalement dans la définition même du travailleur social, et pourtant, si l'action sociale se définit bien prioritairement par ce qui va contribuer à la cohésion sociale, nous pouvons affirmer avec force certitude que l'éducation – formelle, non formelle, spécialisée... – en est bien l'une des déclinaisons.

Si, dans les propos d'Alain Vilbrod, les populations cibles de l'action sociale ne sont pas spécifiées, le raisonnement se superpose aisément à nos propres cheminements : « *Le*

²⁶³ *Op. Cit.*

²⁶⁴ VILBROD (Alain) L'identité incertaine des travailleurs sociaux : retranscription de la communication faite à la journée d'étude Jeunesses(s) : tous acteurs co-organisée par la Fédération des centres sociaux et socio-culturels de Bretagne et le LABERS-UBS, à Lorient le vendredi 13 mars 2015.

*travailleur social construit un monde qui a (ou qui va reprendre) un sens pour des sujets qui aspirent à retrouver une identité, à être reconnus et donc aussi à se doter d'une capacité d'action dans le monde, capacité elle aussi reconnue et donc susceptible de faire sens à son tour. »*²⁶⁵ Qu'en est-il alors quand le travailleur social visant l'insertion sociale du jeune ne regarde, chez ce dernier, que la facette susceptible de se conformer aux attentes des institutions en charge des jeunes en recherche d'emploi ? Qu'en est-il quand les protagonistes de l'accompagnement social, institutionnellement découpé, en oublient qu'ils sont aux côtés d'un être global, d'une entité singulière, unique ?

C'est bien la question des périmètres d'action des uns et des autres qui est ici posée, et, au sein même de ces périmètres identifiés, la question plus délicate encore, des intersections qui rendent possible la cohérence de l'accompagnement.

Dans la recherche intervention analysée précédemment, plus que d'arriver d'emblée à des pistes réflexives sur les caractéristiques des jeunes et sur les modalités *ad hoc* de soutien, d'encadrement et d'accompagnement, nous avons incontestablement achoppé sur la définition même des métiers et sur l'impossible rencontre des acteurs. Les replis identitaires professionnels semblent ici bien de mise et les histoires professionnelles des uns ne semblent pas croiser celles des autres. Pourtant, les populations bénéficiaires sont incontestablement les mêmes.

« *Au sein de bien des métiers qui élargissent à la catégorie " travail du social " , écrit encore Alain Vilbrod ²⁶⁶, le besoin d'histoire, de la part des professionnels qui y sont engagés, se fait de plus en plus sentir. »* La revendication d'une filiation voit le jour, y compris dans des professions qui affirment leur volonté paradoxale de sortir des sillages de leurs prédécesseurs. « *En travaillant la mémoire de sa profession, en y reconnaissant ses racines, on établit ses propres fondations. »*²⁶⁷. Au-delà du besoin d'histoire, Alain Vilbrod évoque trois autres facteurs qui pourraient expliquer que les croisements tant attendus tardent à se produire : les formations, les valeurs portées, et les statuts. Et de conclure sur une question qui nous anime dans nos propres travaux : « *Comment alors se sortir de ces réticences à échanger sur les fondements de son action, et concomitamment à dépasser les différences cultivées qui parfois parasitent le dialogue entre gens de métiers différents du social ? »* ».

Pour lui, « *il s'agit bien de réaliser un double mouvement, de transformation des actions individuelles en savoirs partagés et de production de nouveaux savoirs collectifs pour l'action. Le premier processus s'opère quand les participants décrivent, les uns après les autres, leurs façons de travailler et le rapporte à leur « culture professionnelle » . Le second processus consiste en un questionnement collectif sur les changements à apporter, ce*

²⁶⁵ VILBROD (Alain), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, L'Harmattan, Paris 2003.

²⁶⁶ *Ibid.* VILBROD (Alain), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*.

²⁶⁷ *Ibid.*

questionnement devant viser à la construction d'un nouveau cadre de perception collectif du travail, à une nouvelle forme de pensée collective à propos du travail, au-delà de quant à soi identitaires. »

C'est, nous l'espérons, le travail entrepris dans la recherche collaborative que nous avons menée avec la Fédération des centres sociaux et dont nous pouvons aujourd'hui espérer qu'elle produise en effet, par ce double mouvement, de nouvelles façons de travailler collectivement et de nouveaux regards d'accompagnateurs sur les jeunes en attente.

3.3 Conscientiser ses potentiels plutôt que d'entendre nommer ses incompétences

Un numéro de la revue Philo-magazine paru en juin 2014, faisait sa une sur l'interrogation ô combien complexe de l'amour de soi nécessaire ou non pour vivre sa vie et nous permet de nous interroger sur la définition même de l'estime de soi, concept sur lequel nos travaux s'achèveront.

Si l'auto-adoration, telle que Narcisse l'incarne, peut s'avérer être un véritable piège en amenant un sujet à se noyer dans son propre reflet, l'estime de soi ne peut revêtir la même coloration périlleuse. C'est bien plutôt l'exclusivité du prisme réducteur de l'égoïsme et de l'orgueil dans la perception de l'estime de soi qui incarnerait un véritable danger...

En raisonnant de la sorte, on omettrait assurément l'essentiel : nul ne semble en capacité de se tourner vers autrui s'il n'est pas animé par une certaine estime de soi. Néanmoins, il est clair que l'estime de soi peut revêtir différents visages eux-mêmes, subdivisés en différentes colorations selon les modalités considérés.

L'honnête sympathie envers soi-même se trouve en effet diamétralement opposée à l'amour de soi immodéré qui illustre souvent paradoxalement un trop peu d'estime de soi source de bien des ravages. Cependant, on ne saurait réduire ce spectre de l'amour de soi à ces deux extrêmes que tout oppose. Effectivement, les sagesse orientales nous invitent souvent à prendre le problème par l'autre bout. Elles esquissent un certain retournement de l'opposition qui invite l'individu à s'aimer juste assez pour, finalement, s'oublier.

Durant les années 1960, l'estime de soi s'est vue revêtir un certain voile révolutionnaire en s'arrachant aux exigences altruistes et sacrificielles habituelles pour mettre au jour un impératif inédit tenant en deux mots : « Aime-toi ».

Aujourd'hui, cette coloration libératrice a laissé place à un sentiment poli et lissé qui s'est peu à peu normalisé. Le côté moralisateur supplante désormais l'insubordination patriotique. Au travail, dans les magasins, dans la rue ou même dans notre propre domicile, toutes nos

activités sous désormais sous-tendues par une certaine exigence qui veut que l'on fasse preuve d'assurance et que l'on s'accorde finalement la première place. Tout amour altruiste semble dorénavant subordonné à un premier impératif : l'amour de soi. Le foisonnement actuel de publications axées sur l'écoute de soi et la nécessité de savoir prendre soin de son être propre illustrent bien la mutation contemporaine d'un moi qui se soustrait actuellement à son statut de détestable pour devenir profondément admirable. Dans notre société, aujourd'hui, l'estime de soi semble déverrouiller de nombreuses portes censées mener tout droit vers la réussite et l'épanouissement personnel.

Aujourd'hui en effet, ne pas réussir à s'aimer soi-même peut rapidement s'imposer comme un échec fatal aux lourdes conséquences. En se soustrayant à cette exigence d'ego-amour qui régit notre organisation sociale, le risque d'auto-conviction de notre incapacité à aimer autrui devient considérable, voir, immanquable.

Dès lors, l'estime de soi peut se teinter d'une sombre nuance au sein de laquelle se reflètera la course effrénée à l'amour-propre et cette épreuve exaltée fait inévitablement écho aux propos de Jean-Jacques Rousseau dans son « *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* »²⁶⁸, œuvre à laquelle nous faisons référence au démarrage même de nos réflexions.

Effectivement, l'auteur dépeint dans cet ouvrage un « *sentiment relatif, factice, et né dans la société, qui porte chaque individu à faire plus de cas de soi que de tout autre, qui inspire aux hommes tous les maux qu'ils se sont mutuellement...* ». Cet amour de soi néfaste pousse alors inévitablement à la concurrence et au conflit. S'esquissent ici les contours d'une vision peu attrayante de l'estime de soi qui semble tacitement rejoindre la thèse kantienne d'une fantasmagorie sociale. Selon le philosophe allemand, le lien social dépend plus de l'opinion d'autrui que du travail d'autrui. Jean-Jacques Rousseau également, en dépeignant les traits d'une société où « *chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé* »²⁶⁹, met au jour la genèse du prix de l'estime publique à travers un nouvel imaginaire des regards.

Cette distorsion singulière entre l'être et le paraître pourrait donc, d'une certaine manière, se glisser à la base d'une estime publique atypique dépeinte par ces philosophes. Néanmoins, cet amour propre né de l'image que l'on se fait de la manière dont autrui nous perçoit contraste diamétralement avec une autre variété d'estime évoquée par Jean-Jacques Rousseau. En effet, si ce dernier insiste sur les vices campant au sein de cet amour-propre fantasmagorique, il ne manque néanmoins pas de célébrer une autre modalité de l'estime, l'amour de soi.

Face à l'amour-propre, l'amour de soi est bien plus spontané, bien moins voué à l'affrontement et à l'antipathie. Ce « *sentiment naturel qui porte tout animal à veiller à sa propre conservation* » incarne un amour de soi qui ambitionne bienveillance et précaution de soi-

²⁶⁸ *Op. Cit.*

²⁶⁹ *Op. Cit.*

même sans toutefois tendre vers la comparaison avec autrui. Cette dualité rousseauiste se trouve parfaitement résumée dans cette assertion lourde de sens dans nos propres travaux : « *Je montrerai que c'est à cette ardeur de faire parler de soi, à cette fureur de se distinguer [...] que nous devons ce qu'il y a de meilleur et pire parmi les l'homme.* »

On perçoit ici très justement l'ambivalence qui cimente tout sentiment d'estime de soi et qui conditionne certainement sa richesse unique puisque c'est finalement bien grâce à ces passions peu sympathiques en elles-mêmes que l'être humain peut progresser...

Nous sommes ici dans une approche philosophique qui, certes, donne une dimension large au concept même d'estime de soi, mais il nous semblait important de faire ce détour pour percevoir, dans les constructions humaines et particulièrement dans celles des plus jeunes de notre société, ce que cette dimension d'amour de soi avait de singulier et d'incontournable.

Dans une conférence que Claire Leconte donnait en 2013 aux professionnels lillois, animateurs et éducateurs, et concernant les enfants plutôt que les jeunes, elle affirmait la chose suivante : « *Pour les professionnels intervenant sur les autres temps que scolaires, une formation spécifique est nécessaire aussi, outre celle qu'ils auraient en commun avec les futurs enseignants, sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre devant un groupe d'enfants qui ont souvent besoin de ces temps-là pour déstresser, pour se décontracter tout en prenant plaisir à découvrir de nouvelles activités. Ils doivent aussi apprendre à mettre en place une organisation permettant qu'au cours de ces activités, les enfants apprennent à découvrir en eux de nouvelles compétences, de nouvelles potentialités, mais apprennent aussi à respecter l'autre et à respecter les lieux et matériels mis à disposition tout comme ils le font en classe. C'est ce qui permet, entre autres, de donner de la cohérence entre ces différents temps, mais c'est aussi ce qui permet de développer chez chaque enfant son estime de soi, la confiance en soi et encore un mieux vivre ensemble.* »²⁷⁰

Nous citons ici ce propos tant nous l'estimons proche de nos propres conclusions. Ce n'est pas la technicité de l'homme qui lui permettra de se dépasser et de mieux vivre en société, mais c'est bien la façon dont il construira son rapport au monde et son rapport à soi qui l'autorisera à agir dans son environnement. Ce sont les enfants et les jeunes qui sont en premier lieu concernés par les propos de Claire Leconte qui poursuit : « *En tant que professeur de psychologie de l'éducation, je sais à quel point il est important de considérer l'enfant comme un être global et non comme une juxtaposition d'enfants différents, qui serait*

²⁷⁰ Claire LECONTE Les propos auxquels nous faisons ici référence sont regroupés sur le site : <http://www.claireleconte.com>

tantôt élève, tantôt enfant de sa famille, tantôt enfant du centre de loisirs ou de l'accueil périscolaire. C'est aux adultes que revient la responsabilité de donner de la cohérence entre les structures, les adultes et les lieux différents auxquels l'enfant est confronté dans sa journée. C'est à ce prix que son développement sera harmonieux. »

Nous sommes là au croisement de la question identitaire professionnelle – ou parentale – de l'adulte et ce celle du développement harmonieux de l'enfant.

Conclusion...

La Direction départementale de la Cohésion Sociale du Maine-et-Loire, en rendant compte d'une recherche appliquée menée sur son territoire en 2012, définissait de la façon suivante l'accompagnement de jeunes : « *Accompagner signifie créer les conditions pour qu'un jeune exerce sa capacité et son pouvoir d'agir sur sa propre situation, dans son propre environnement. Il n'y a donc pas de démarche standardisée et ce qui a été développé ou qui s'est avéré efficace à un moment donné ne peut être reproduit pour un autre. Les besoins des personnes ne se comprennent que dans des environnements, des territoires de vie qui disposent (ou non) de ressources en matière de services, d'emplois, de logements, de vie sociale et qui peuvent être facilitateurs ou obstacles à la réalisation des objectifs d'un projet de vie ou d'un projet personnalisé. Mais c'est parce que le pouvoir d'agir d'une personne ne peut se penser sans l'articulation des ressources de la personne et des ressources de son environnement que la solution ne pèse jamais entièrement sur ses seules épaules. L'accompagnement se trouve donc en tension entre individualisation et territorialisation.* »²⁷¹

Au terme de nos travaux, ce concept est clairement la pierre angulaire de notre cheminement. Dans son ouvrage « Ce qu'accompagner veut dire »²⁷², Maëla Paul revient largement sur l'étymologie du terme afin de mieux appréhender le concept : « *a- /variante ac, issue de ad ; cum (co-)signifiant avec ; pagner, du latin panis : pain* »²⁷³. Dans l'accompagnement, la posture du *ad* importe pour exprimer le mouvement vers son interlocuteur et le but partagé. La locution *cum* procède du « *faire ensemble* » et de la nécessité de simultanéité temporelle et physique. Le radical *panis* évoque l'idée d'un contenu censé nourrir la relation.

Dans un article publié dans la revue « Recherche en soins infirmiers », Maëla Paul exprime clairement la difficulté de dessiner clairement les contours du concept d'accompagnement aujourd'hui : « *L'accompagnement est ainsi sous tension car il renvoie « chacun » à un regard critique sur ce qu'il fait « au juste » quand il accompagne alors qu'il ne peut résulter que d'une construction « collective », autrement dit, mis au travail dans chaque institution où il est mis en œuvre.* »²⁷⁴

Nous retrouvons, dans cet extrait, la délicate question que nous avons souvent abordée au cours de notre travail, de l'individu et du collectif d'une part ; de la construction identitaire de chacun au travers de l'interprétation qu'il a du regard de l'autre. C'est dans cette double tension que se construisent, selon nous, les pistes de réflexion que nous avons construites au fil de notre recherche.

²⁷¹ DDCS du Maine-et-Loire, Accompagner les jeunes vers l'autonomie dans le dispositif Ville, Vie, Vacances, Décembre 2012. http://www.resovilles.com/media/downloads/ressourcesdoc/publication_vvv.pdf

²⁷² PAUL (Maëla), Ce qu'accompagner veut dire, *Carriérologie*, Vol 9, n° 1, 2003.

²⁷³ *Ibid.* p. 128.

²⁷⁴ Paul (Maëla) « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient » in *Recherche en soins infirmiers*, n°110, 2012.

Revenons sur notre cheminement et sur la façon dont la problématique a évolué au fil de nos travaux : initialement, nous avons souhaité nous questionner sur une possible continuité entre l'adhésion des jeunes à une association, leur action bénévole, et, à terme, leur militantisme. C'est alors au sein des associations affiliées à la Ligue de l'enseignement du Finistère que nous avons recueilli le matériau qui allait nous servir à poser nos premières analyses. Nous pourrions résumer nos avancées partielles de la façon suivante :

Nous avons constaté que si la désaffection des jeunes en direction du tissu associatif d'éducation populaire que nous étudions, via la Ligue de l'enseignement - FOL 29, était quantitativement réelle, le détachement procédait davantage de la forme que du fond. Nous avons alors validé l'hypothèse d'un éloignement sensible des structures associatives verticales, de type fédératif, au profit d'adhésion à des réseaux plus horizontaux, de proximité. Dans nos travaux, nous avons associé ce glissement structurel à un besoin accru de parler en son nom propre et à un désaveu vis-à-vis des structures qui ne reconnaissaient pas cette nécessité. En d'autres termes, cette première étape de recherche nous a permis d'associer les engagements de jeunes à des espaces leur offrant réellement des places à prendre ou à construire, au sein desquelles ils estimaient pouvoir s'épanouir, se développer... pour et par eux-mêmes.

L'analyse des mutations sociétales profondes et rapides touchant les environnements sociaux, humains, culturels des jeunes nous est alors apparue comme un levier explicatif important de cette transformation du rapport des jeunes à leurs potentiels espaces d'engagement. En outre, nous avons trouvé nécessaire d'étudier d'une part, les influences de ces contextes sur la façon dont pouvaient se construire les jeunes, individuellement et collectivement. Nous avons également cherché à comprendre ce qui pouvait expliquer le fait que les envies et façons d'agir ne soient plus de même nature et de même visée que ce qui valait pour leurs aînés.

Au regard des matériaux recueillis lors d'un diagnostic territorial jeunesse sur la Communauté de Communes du Pays de Lesneven Côte des Légendes, nous avons pu analyser la façon dont les jeunes se percevaient eux-mêmes, tant du point de vue de leur jeunesse et de leur appartenance à une classe d'âge donnée, que de celui de leurs projections dans l'avenir, que nous avons alors qualifié d'incertain. Nous voulions à ce moment de notre recherche, comprendre comment lier les enjeux des politiques publiques jeunesse, soucieuses de répondre à des besoins identifiés, et la nature même de ces besoins, parfois très éloignés de ceux précités. C'est bien ici l'écart entre ce que nous projetons pour les jeunes et ce que les jeunes peuvent nous dire d'eux-mêmes qui nous intéressait. Et, pour faire lien avec l'analyse précédente, nous voulions également vérifier si, dans la façon dont les jeunes étaient en capacité de nommer leurs jeunes et leurs environnements, ils faisaient également référence aux espaces au sein desquels ils pouvaient se rencontrer et agir.

L'un des axes importants que nous avons validé dans cette partie de notre travail découle de la façon dont les jeunes se positionnent dans et hors de leurs groupes de pairs. A la fois, le

groupe est nommé comme un incontournable des constructions de jeunesse et en ce sens, c'est en son sein que les jeunes veulent s'épanouir ; à la fois il est regardé comme potentiellement éloigné quand il s'agit de nommer ses difficultés spécifiques, et, en ce sens, les jeunes savent s'en distancier. En tout état de cause, à ce moment de nos travaux, nous nous sommes éloignés des logiques de continuité et de rupture des trajectoires d'engagement, pour, préalablement, poser les bases des constructions identitaires des jeunes. Celles-ci apparaissaient en effet pouvoir constituer l'une des conditions essentielles des possibilités d'engagement et de participation des jeunes.

Le troisième matériau analysé nous a permis de poursuivre dans cette direction. Non seulement les collectifs de jeunes représentent bien les espaces au sein desquels peuvent se développer des « *envies d'agir* » fortes parce que le groupe est porteur de dynamique collective, mais ce groupe constitue probablement l'espace au sein duquel le jeune prend conscience de ses capacités à agir, à s'engager, à participer.

Dans cette troisième étude, menée lors de l'évaluation du dispositif « *On s'lance* » initié par la CAF du Nord-Finistère, la question de l'accompagnement de ces collectifs de jeunes est posée de façon déterminante pour la suite de notre recherche. Cette préoccupation avait déjà été abordée en amont de l'analyse de nos différents matériaux, via l'approche du dispositif « *Imagin'action* », que nous avons choisi de mobiliser comme un point de questionnement et d'ouverture plutôt que comme un matériau susceptible d'être exploité exhaustivement.

Au travers de l'expérimentation « *Imagin'Action* », nous avons mis en évidence les différences de ressentis et d'aboutissements qu'avaient les jeunes vis-à-vis du dispositif, en fonction des modalités d'accompagnement qui leur étaient proposées. Clairement, l'analyse de ce projet nous permettait de dire que les jeunes, lors de leurs phases d'insertion professionnelle notamment, partaient bien d'un point de départ propre à chacun et déterminant la nature du parcours à suivre. Dans notre démonstration, nous avons alors cherché à montrer que les besoins d'être accompagnés étaient définis davantage par ce point de départ à identifier précisément, que par le point d'arrivée, souvent déterminé par les institutions elles-mêmes, traditionnellement en charge des questions d'insertion.

La question de l'accompagnement est alors devenue centrale, parce qu'elle nous a permis, à la fois, d'identifier la place possible de l'adulte auprès des jeunes ou des collectifs de jeunes, et, de fait, de repositionner notre problématique au cœur d'un domaine éducatif plus large, mais également parce qu'elle attestait du fait que, pour pouvoir agir, les jeunes avaient incontestablement besoin d'une altérité complémentaire de leurs groupes de pairs et susceptible de leur proposer des cadres de références autres. Ce point, dans nos recherches, s'est largement inspiré des travaux de Jacques Ion et de François de Singly.

Nous pourrions considérer, qu'au terme de ce cheminement, nous avons répondu à notre questionnement de départ, en entérinant d'une part le fait que le domaine des initiatives de

jeunes était incontestablement lié à celui des accompagnements adultes mis en œuvre par les acteurs éducatifs des territoires ; d'autre part, en validant d'autre part le fait que, via le groupe de pairs, à la fois sécurisant et stimulant, les jeunes trouvaient là des espaces privilégiés d'action qui leur permettaient de se construire et que cette construction elle-même leur permettait d'exister dans les collectifs. Un processus en boucle, pourrait-on dire, était alors mis en évidence.

Nous avons souhaité, pour finaliser notre réflexion, compléter notre recherche par une démarche plus collaborative, appliquée au terrain spécifique des centres sociaux de Bretagne. Ce choix procède de notre conviction que le regard croisé des acteurs, professionnels de jeunesse et administrateurs élus des instances associatives concernées, pouvait enrichir notre travail d'un point de vue nouveau, plus pragmatique, plus empirique, et empreint d'une volonté forte d'aboutir à des perspectives de transformation sociale.

La recherche intervention menée avec la Fédération des Centres Sociaux de Bretagne nous a permis, en ce sens, d'analyser les convergences et les divergences des regards portés sur les jeunes accueillis dans ces structures associatives et de resituer, dans une politique jeunesse à définir, les modalités d'accueil des jeunes, les orientations portées, les enjeux exprimés...



C'est avec cette recherche que s'achève notre travail doctoral et nous avons tenté, pour finaliser sa formalisation, de mettre en perspective les principaux enseignements que nous en retirons.

1. Des contextes sociétaux qui n'autorisent plus la mise en œuvre de politiques publiques verticales

Dans son discours inaugural de la Chaire Jeunesse Bretagne, Patricia Loncle rappelait les faits suivants : « *Concernant les questions politiques, les jeunes européens votent globalement peu, sont peu inscrits dans les partis politiques ou dans les syndicats et peu présents dans les associations nationales à représentation verticale. En France, ils ont faiblement recours au vote et fortement recours à la participation protestataire (via les manifestations ou les pétitions). Si l'on ne peut pas dire qu'ils se désintéressent de la politique ou que leur engagement décline, bien au contraire, on peut s'interroger sur leur capacité à influencer sur la décision politique et à faire prendre en compte les difficultés sociales qui sont les leurs.*

Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'on s'intéresse aux jeunes subissant des difficultés sociales puisque l'on sait que ce sont précisément ceux-là qui votent le moins et qui sont les moins représentés dans les manifestations traditionnelles. Ces constats sont alarmants à différents titres : ils révèlent l'existence d'inégalités inter et intra générationnelles fortes. De plus, ils soulèvent des problèmes sur les équilibres de places entre les générations (du point de vue des mandats électifs, par exemple, mais plus globalement dans l'ensemble des lieux de décision comme les syndicats ou les associations). Il y a donc, selon nous, une urgence particulière à s'intéresser aux politiques de jeunesse, à leurs contenus, aux processus de prise de décision, à leurs mises en œuvre territoriales, aux jeux d'acteurs qui les composent, etc. pour esquisser des pistes qui permettraient de les renforcer. »²⁷⁵ Nos travaux nous permettent de nous inscrire formellement dans cette logique en affirmant d'une part l'urgence à repenser les politiques jeunesse dans un contexte sociétal peu amène pour les jeunes et dans une configuration sociale que chacun peut contribuer à construire.

Nos travaux nous autorisent à penser que les jeunes, au travers de leurs expériences, de leurs projections, de leurs désirs... sont au cœur de la construction des politiques qui leur sont dédiées et que c'est à partir de leur parole qu'il faudrait agir plus qu'à partir des représentations parfois stigmatisantes de ceux et celles qui oublient parfois qu'il est impossible de se mettre dans la tête de l'autre...

2. Des constructions identitaires qui ne s'inscrivent plus dans des espaces sociaux assignés

« Une réflexion sur les politiques publiques de la jeunesse est alors l'occasion de nous projeter vers un autre temps que celui de l'immédiat et d'adopter une autre posture que celle de la gestion des destins privés. Elle nous appelle à des devoirs anthropologiques et politiques qui sont ceux de l'accueil et de la mise en possession du monde des nouveaux venus, de l'organisation des rapports entre les générations comme entre les sexes, de la mise en débat des choix collectifs. Elle nous rappelle aussi la condition centrale de notre démocratie qui est celle de l'égalité, dont le modèle de développement que nous avons adopté paraît chaque jour nous éloigner un peu plus sur le plan national comme international. Les politiques publiques doivent alors dépasser leur fonction d'accompagnement voire de soulagement face aux distorsions que crée l'aventure collective - à laquelle elles se sont souvent trouvées réduites - pour porter des ambitions de restructuration et de rééquilibrage en réintroduisant le sens de l'avenir et de l'Autre qui sont nécessaires au projet

²⁷⁵ LONCLE (Patricia), Recherche et politiques de jeunesse : quels apports pour la décision et la pratique ? Discours inaugural Chaire Jeunesse Bretagne, 2012.

démocratique dont la plupart des jeunes sont en attente. En donnant pour titre à notre rapport « *Jeunesse, le devoir d'avenir* », c'est cette exigence que nous voulons mettre au premier plan. » C'est ainsi que se concluait la préface d'un rapport de la commission « *Jeunesse et Politiques publiques* », présidée par Dominique Charvet en 2001 et intitulé « *Jeunesse, le devoir d'avenir* ». ²⁷⁶

Ce devoir d'avenir, dont nous parlent les auteurs, nous interroge dans nos travaux. Certes, nous avons insisté sur les modalités différentes de construction des jeunes hier et aujourd'hui et nous avons validé, avec Jacques Ion, le fait que les appartenances géographiques, familiales, statutaires... ne suffisaient plus aujourd'hui à verbaliser une identité porteuse de sens.

Notre recherche ne nous permet cependant pas de répondre à une question qui se pose probablement de façon inédite dans notre société. A plusieurs reprises, dans notre travail, nous nous sommes référés aux réflexions du philosophe Jean-Philippe Pierron qui évoque la situation présente de cette façon : « *Ce que l'on peut dire, c'est que la petite modalité spécifique de notre temps, par rapport à d'autres cultures, où le pôle de conservation était assuré lui-même, c'est que pour nous, il ne l'est plus. Nous sommes dans une culture où nous n'avons plus de grands récits fondateurs, fait que nous pouvons résumer par cette formule dadaïste : « du passé faisons table rase »... On veut tout recommencer comme si on était les fils ou les filles de personne. La caractéristique étonnante de notre culture, c'est que le pôle de l'innovation prend le dessus, et paradoxalement ce sont donc parfois les jeunes qui servent de modèles aux plus anciens, voire, et là c'est inquiétant, qu'on attende des jeunes qu'ils assument la responsabilité d'un monde que les plus anciens ne veulent pas porter* ».

Ce qui nous nommons inédit sur ce point, c'est bien le fait que les adultes éducateurs dont nous avons tenté, dans notre recherche, de définir les missions, se trouvent dans la situation où les contenus mêmes de leurs transmissions sont potentiellement remis en cause par ceux et celles qu'ils ont justement l'ambition d'éduquer. Nous nous trouvons ici dans un paradoxe que les défenseurs des théories de Développement Durable ont largement su verbaliser. Comment accompagner des jeunes vers la construction d'un monde qui sera leur avenir, en leur donnant des conseils, des soutiens, des cadres, qui, pour la génération adulte, n'ont pas fonctionné... Notre monde est en crise. Son fonctionnement actuel, du point de vue climatique, égalitaire, humain, environnemental... est partout jugé non durable. Mais nous devons cependant, dans ce monde fragilisé, accompagner les plus jeunes pour qu'ils en

²⁷⁶ Commissariat Général du Plan. Jeunesse, le devoir d'avenir. Rapport de la commission « Jeunes et politiques publiques » Président : Dominique Charvet. Rapporteurs : Pierre-Jean Andrieu, Francine Labadie, Marc-Olivier Padis, Michel Théry. Coordinateur Michel Mirandon. 2001, p. 15

reconstruisent un, plus durable, régi par davantage de cohésion, porteur d'autres valeurs fédératrices...

Nous souhaitons, dans cette conclusion, exprimer notre frustration à n'avoir pas de pistes avérées pour répondre à cette question éminemment sociale et sur laquelle les recherches collaboratives et tout autre innovation sociale au sens où les décrits Alain Penven, pourrait sans conteste nourrir le débats.

3. Des accompagnements éducatifs nécessaires, mais distanciés

En miroir à l'engagement distancié de Jacques Ion, nous avons voulu faire référence à un accompagnement que nous avons décidé de nommer « distancié » lui aussi. Lorsque Jacques Ion évoque le terme pour qualifier l'évolution des modalités d'engagement qu'il décrit dans ses travaux, il parle de la distance qui s'est progressivement construite entre les individus et leur objet de militance. Dans ses travaux, « *l'engagement distancié* » deviendra rapidement « *l'engagement affranchi* ».

Dans notre recherche, nous nous sommes interrogés sur ce qui pouvaient faire la pertinence des modalités d'accompagnement que les adultes étaient susceptibles de proposer aux jeunes. Nous avons voulu démontrer que les besoins des jeunes aujourd'hui, au regard notamment de leurs façons de se construire dans *des* groupes sociaux autonomes, ne relevaient pas d'un accompagnement de proximité et de permanence – qui alors, donnerait le sentiment de méconnaître la liberté nécessaire à l'expérimentation –, mais un accompagnement d'écoute et de réactivité, que nous avons dénommé « *Accompagnement distancié* ».

Nos recherches nous conduisent à penser que cette modalité de la mise à distance de l'accompagnement pour respecter les entre soi adolescents, mais, parallèlement, cette réactivité possible par une écoute attentive et par une reconnaissance de l'intérêt de ce qui se joue dans les collectifs de jeunes, sont possiblement l'alpha et l'oméga des politiques jeunesse, l'amont et l'aval des cadres pertinents d'épanouissement des jeunes.



Bibliographie

Ouvrages :

AGHULON (Maurice), « La fabrication de la France, problèmes et controverses », in *L'autre et le semblable*, sous la direction de M. SEGALIN, Presses du CNRS, Paris 1989.

ARENDT (Hannah), *La crise de la culture*, Poche, Paris, 1989.

BALANDIER (Georges), *Le détour. Pouvoir et modernité*, Editions Fayard. Collection Espace Du Politique. Paris, 1985.

BANTIGNY (Ludivine), *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesses en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Editions Fayard. Septembre 2007.

BARTHELEMY (Martine), *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 2000.

BECQUET (Valérie) DE LINARES (Chantal), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, Avant-propos : **Jean Claude RICHEZ**, L'Harmattan. Paris, 2005.

BENJAMIN (Walter), *Expérience et pauvreté*, trad. Cédric Cohen Skalli, préface Elise Pestre, Paris, Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot », 2011.

BORDET (Joëlle), *Oui à une société avec les jeunes des cités ! Sortir de la spirale sécuritaire*, Editions de l'Atelier. Février 2007.

BOUDON (Raymond), *Déclin de la Morale ? Déclin des valeurs ?*, PUF, Paris, 2002.

BOUDON (Raymond), *Le juste et le vrai*, Fayard, 1995.

BOURDIEU (Pierre), *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris, 1984.

BOURDIEU (Pierre), *Le sens pratique*, Coll. Le sens commun, Paris, 1980.

BROMBERGER (Christian), « Ethnologie, patrimoine, identités: Y a-t-il une spécificité de la situation française ? » in *L'Europe entre cultures et nations*, sous la direction de D. Fabre, Ed MSH Paris, Cahier n°10, 1996.

CACERES (Bénigno), *Histoire de l'éducation populaire*. Le Seuil. Coll. Peuples et Cultures. Paris. Novembre 1964.

CASSIRER (Ernst), *La philosophie des Lumières*, Fayard, Paris, Octobre 1990.

CAPPELLETTI (Laurent), *La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion ?* Crises et nouvelles problématiques de la valeur, Nice, 2010.

CHAR (René), *Feuillets d'Hypnos* (1946)

- COMTE-SPONVILLE (André)**, *Valeur et vérité ; Etudes cyniques*, PUF, 1994.
- DUBAR (Claude)**, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris, 2000.
- DUBET (François)**, *La galère : jeunes en survie*, Fayard, Paris, 1987.
- DURKHEIM (Emile)**, *De la division du travail social*, Paris, 1930. (Texte de 1893)
- ELIAS (Norbert)**, *La société des individus*, Fayard, Paris, 1991 (publication en 1939 et traduction française en 1973 et 1977).
- ELIAS (Norbert)**, *L'identité de cour*, Flammarion. Coll Champs Essais. Octobre 2008.
- ENGELS (Friedrich)** Préface à la 1ère édition allemande de *Socialisme utopique et socialisme scientifique [Le développement du socialisme de l'utopie à la science]*, trad. fr. E. Botigelli, éd. sociales, Paris, 1977.
- FARRUGIA (Francis)**, « Ferdinand Tönnies, Communauté et Société », in *Psychologie Sociale : repères historiques et principaux concepts*, sous la direction de DORAÏ (Mohamed), In Press, Paris, 2002.
- FERRAND BECHMAN (Dan)**, *Le métier de bénévole*, Economica, Paris, 2000.
- GALLAND (Olivier) ROUDET (Bernard)**, *Des valeurs et des jeunes ; Tendances en France depuis 20 ans*, L'Harmattan. Coll. Débats Jeunesses. Mai 2005.
- GALIMARD (Pierre)**, *11 à 15 ans : mutations, conflits et découvertes de l'adolescence*, Dunod, Paris, 1997.
- GARCIN-MARROU (Isabelle)**, *Des « jeunes » et des « banlieues » dans la presse de l'automne 2005 : entre compréhension et relégation*, Ed. Eres. Coll. Espaces et Sociétés, Paris, 2007.
- GOFFMAN (Erving)**, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris, 1975.
- GOFFMAN (Erving)**, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1 La Présentation de soi, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1973
- Groupe de recherche Quart Monde Université**, *Le croisement des savoirs : quand le quart monde et l'Université pensent ensemble*, Editions Quart Monde / Editions de l'atelier, Paris, 1999.
- HAVARD DUCLOS (Bénédicte)**, (NICOURD) **Sandrine**, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Payot, Paris, 2005.
- ION (Jacques)**, *La fin des militants ?*, Editions de l'Atelier, Paris, 1997.

ION (Jacques), *L'engagement au pluriel*, Publications de l'Université de Saint Etienne, 2001.

ION (Jacques), *S'engager dans une société d'individus*, Armand Colin, Paris, 2012.

ION (Jacques), FRANGUIADAKIS (Spyros), VIOT (Pascal), *Militer Aujourd'hui*, Autrement, Paris, 2005.

JODELET (Denise), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.

KANT (Emmanuel), *Idée de l'histoire universelle du point de vue cosmopolite*. Quatrième proposition.

KANT (Emmanuel), *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Le Livre de Poche, Coll. Classiques de la philosophie, Paris, 1993.

KANT (Emmanuel), *Traité de pédagogie*, F. Alcan. Paris. Traducteur Jules Barni. 1886.

LATOURET (Bruno), *Nous n'avons jamais été modernes*, La Découverte, « Poche / Sciences humaines et sociales », Paris, 2006 (éd. originale, 1991).

LAVILLE (Jean-Louis), SAINSAULIEU (Renaud), *Sociologie de l'association : des organisations à l'épreuve du changement social*, Desclée de Brouwer, Paris, 1997.

LEBAILLY (Philippe), *La violence des jeunes, comprendre et prévenir*, Editions ASH, Paris, 2001.

LONCLE (Patricia), *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, L'Harmattan, Coll Débats Jeunesse, Paris, 2008.

LONCLE (Patricia), « Evolution des politiques locales de jeunesse », in *Agora Débat Jeunesse n° 43 Politiques locales de jeunesse*. L'Harmattan, 2007.

MAITRON (Jean), *Dictionnaire Biographique du mouvement ouvrier français*, Editions Ouvrières, Paris, 1964.

MAYOL (Pierre), *Les enfants de la Liberté*, L'Harmattan, Paris, 1997.

MORIN (Edgar), *Culture adolescente et révolte étudiante*, Annales, n° 24, Paris, 1969.

OGIEN (Albert), *Sociologie de la déviance*, Ed PUF, Paris 2012.

PENVEN (Alain), *L'ingénierie sociale, Expertise collective et transformation sociale*, Erès, Toulouse, 2014.

PETER (Jean-Michel), *L'engagement bénévole des jeunes sportifs : crise ou mutation*, L'Harmattan, Agora Débat Jeunesse, Paris, 2009.

POUJOL (Geneviève), *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Editions ouvrières, Paris, 1981.

POUJOL (Geneviève), ROMER (Madeleine), *Dictionnaire Biographique des Militants – XIXè – XXè siècles – De l'éducation populaire à l'action culturelle*, L'Harmattan, Paris, 1996.

ROBICHAUD (Suzie), *Le bénévolat. Entre le cœur et la raison*, Editions JCL, Québec, 2003.

ROKEACH (Milton), *The nature of human values*, Free Press, 1973.

ROUSSEAU (Jean-Jacques), *De l'inégalité parmi les hommes*, Librio, Paris, Décembre 1999.

ROUSSEAU (Jean Jacques), *Du contrat social*, Livre I, chapitre VI, Garnier - Flammarion, Paris, 1966.

SCHNAPPER (Dominique), *La France de l'intégration, sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, Bibliothèque des Sciences Humaines, Paris, 1991.

SIMMEL (Georg), *Les pauvres*, PUF, Paris, 1998. (Première publication en 1907).

SIMMEL (Georg), « Comment les formes sociales se maintiennent » in *Sociologie et Epistémologie*, PUF, Paris, 1981. (Publication du premier mémoire en 1896 - 1897)

SIMONET (Maud), *Le travail bénévole : engagement citoyen ou travail gratuit ?*, La dispute, Paris, 2010.

SINGLY (François de), *Les adonassants*, Ed Armand Colin, Coll. Individu et Société, Paris, Juillet 2006.

THIESSE (Anne-Marie), *La création des identités nationales*, Éditions du Seuil, Paris, 1999.

TÖNNIES (Ferdinand), *Communauté et Société*, PUF, Paris, 1946.

TOURNEMIRE (Pierre), *La Ligue de l'Enseignement*, Milan, Paris, 2000.

VANDENBERGHE (Frédéric), *La sociologie de Georg Simmel*, La Découverte, Paris, 2001.

VAN METER (Karl), *La sociologie*, Larousse, Paris, 1992.

VILBROD (Alain), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, L'Harmattan. Le travail du Social, Paris, 2003.

VULBEAU (Alain), *Les inscriptions de la jeunesse*, L'Harmattan, Paris, Décembre 2002.

WEBER (Max), *Economie et Société / 1*, les catégories de la sociologie, Agora, Paris, 1995. (première édition allemande 1921)

WEBER (Max), *Economie et Société / 2*, l'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie, Agora, Paris, 1995.

WEBER (Max), *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Ed Presses Pocket. Coll. Agora, Paris, 1991.

WINKIN (Yves), *Anthropologie de la communication*, Seuil. Coll. Points Essais. Paris, 1999 (réédité 2001).



Articles et rapports d'étude :

BOUVIER (Pierre), « Vers de nouvelles cohésions », *Socio-anthropologie*, n°2 « Communauté et/ou ensemble populationnel », 1997.

DAVOUST (Laurence), « Bénévolat et Militantisme des jeunes : de l'adhésion à l'engagement », Rapport FNDVA, Octobre 2004.

DAVOUST (Laurence), « Une jeunesse plurielle dans une société en profondes mutations », *J24 : le journal de la confédération des Maisons des jeunes et de la culture*, Novembre 2008

DAVOUST (Laurence), « Quand l'économie sociale et solidaire se penche sur les Politiques Enfance Jeunesse ». Revue *Hopala ! La Bretagne au Monde*, Mars 2013, n° 42.

FERRAND BECHMANN (Dan), Etude CESOL / RNJA, *La pratique associative des jeunes mineurs au Réseau National des Juniors Associations*, Paris, Mai 2003.

GALLAND (Olivier), « Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, 2001.

HAVARD DUCLOS (Bénédicte), *Entre philanthropie et syndicalisme Militants et mal-logés de l'association Droit Au Logement (DAL)* Thèse de Doctorat de Sociologie, Université de Versailles - Saint Quentin en Yvelines, 2002.

ION (Jacques), « Militer autrement », Université de Bretagne Occidentale, Brest, Cours public du 9 mars 2004.

LEMIEUX (Cyril), Philosophie et Sociologie, le prix du passage. *Sociologie* 2/2012 (Vol. 3).

LONCLE (Patricia), Recherche et politiques de jeunesse : quels apports pour la décision et la pratique ? Discours inaugural Chaire Jeunesse Bretagne.2012.

LONCLE (Patricia), Jeunes en TTTrans, Transversalité, transitions, transformations, Projet de recherche-action, EHESP, Ville de Lorient, Morlaix Communauté, Communauté de communes de Moyenne-Vilaine-Semnon, Juillet 2015

PARSONS (Talcott), « *Age and Sex in the Social Structure of the United States* », in *American Sociological Review*, 1942.

PAUL (Maëla), Ce qu'accompagner veut dire, *Carriérologie*, Vol 9, n° 1, 2003.

PAUL (Maëla) L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique *L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient* in « Recherche en soins infirmiers », n°110, 2012.

PIERRON (Jean Philippe) L'éducation partagée : mythe ou réalité. Intervention dans le cadre des Neuj Pro 2006 – CG Allier – Vichy.

PIGEASSOU (Charles), PRUNEAU (Jérôme), « Regards sociologiques sur la dynamique du lien social dans les sociétés de joutes languedociennes », *Corps et Culture*, n°3 « Sport et Lien social » 1998.

PROUTEAU (Lionel), « Les figures du bénévolat », *Recherches et Prévisions*, n° 63, Mars 2001.

RICHEZ (Jean Claude) « Les présupposés d'une politique de jeunesse », article paru en 2007 dans la revue *Territoires*

SCHWARZ (Shalom) « Are the universal aspects in the structure and contents of humans values ? *Journal of Social Issues*, 1994, vol 50 n° 4.

TETARD (Françoise), « Jeunesse et Education Populaire : les années 1944 - 1962 » *Pour*, l'Harmattan, 1990.

TETARD (Françoise), Entretien avec la revue *Esprit*, Mars 2002.

VILBROD (Alain), « Des professionnels en terrain de connaissance », *Actes du 7ème forum de printemps*, Collège coopératif en Bretagne « Professionnels et bénévoles », 1999.

VILBROD (Alain), L'identité incertaine des travailleurs sociaux : retranscription de la communication faite à la journée d'étude « Jeunesses(s) : tous acteurs » co-organisée par la Fédération des centres sociaux et socio-culturels de Bretagne et le LABERS-UBS, à Lorient le vendredi 13 mars 2015



- *La situation du bénévolat en France en 2010. France Bénévolat, 2010.*
- *INSEE Première*, n° 920, Septembre 2003.
- *Politis*, « L'éducation Populaire », n° hors série, Février / Mars 2000.
- *Les idées en mouvement*, « S'engager avec la Ligue de l'enseignement », Janvier 2004.
- *L'école des parents*, « Quand l'adolescent appelle... », Hors Série n°1, Mars 2003.
- *L'école des parents*, « Jeunes : engagés ou désengagés ? », Hors Série n°2, Septembre 2003.
- *Revue Lien Social*, *Les travailleurs sociaux doivent-ils être des militants ?*, n°526, avril 2000.
- *Le journal de l'Animation*, « Les 15/20 ans », n° 30, Juin / juillet 2002.
- « L'image des jeunes dans les médias ». Conseil National de la Jeunesse 2000/2003.
- Rapport de la commission « Jeunes et politiques publiques » Président : Dominique Charvet. Rapporteurs : Pierre-Jean Andrieu, Francine Labadie, Marc-Olivier Padis, Michel Théry. Coordinateur Michel Mirandon. 2001.
- Conseil Economique et Social de la Région Bretagne. *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, Rennes, Novembre 2003
- Conseil Economique Social et Environnemental de la Région Bretagne. *Les univers sociaux et culturels des jeunes en Bretagne - La participation des jeunes : un tremplin d'estime de soi...* Article en annexe 2 - Juin 2011
- Conseil Economique et Social de la Région Bretagne. Rapporteurs : CARIO (Andrée), LEMESLE (Jean), *Les jeunes de 16 à 25 ans : une chance pour la Bretagne*, Rennes, Novembre 2003, p.XI de la synthèse.
- IRIV, « Le bénévolat et le volontariat : un atout pour les jeunes, une chance pour les associations », Paris, Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1998.
- *Sciences Humaines*. Mensuel n° 79 - Janvier 1998. « Les valeurs en questions »
- *Commission Insertion Albi* - À la recherche de l'auteur du projet Revue Empan n° 45, Erès, L'inédit du projet, 2002.
- « *La mobilisation des acteurs* ». Familles Rurales 29, UFCV du Finistère, Ligue de l'enseignement-FOL29, Francas du Finistère, Antenne MJC du Finistère. Document de synthèse des Rencontres GIJ. Décembre 2006.



Textes officiels :

- Instruction n° DJEPVA/MCEIJVA/2010/408 du 2 décembre 2010 relative à la mise en œuvre et l'implication des services déconcentrés dans l'année européenne du bénévolat et du volontariat, 2011.
- Décret n° 2010-485 du 12 mai 2010 relatif à la mise en œuvre du service civique, publié au JO du 13 mai 2010
- Loi n° 2010-241 du 10 mars 2010
Service civique volontaire : vote de la loi par le Sénat Proposition de loi, Sénat, 27 octobre 2009
<http://www.senat.fr/petite-loi-ameli/2009-2010/37.html>
Dossier législatif
<http://www.senat.fr/dossier-legislatif/ppl08-612.html>
- Texte sur le service civique. 2015. <http://www.service-public.fr/actualites/008002.html>
- Protocole d'accord régissant le Groupe Interinstitutionnel Jeunesse du Finistère, initialement signé en 2005, puis renouvelé en 2008 et 2012.
- Rapport et Projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'instruction publique, en avril 1792.
- Rapport Langlais « Pour un partenariat renouvelé entre l'état et les associations » Juin 2008



Ressources numériques :

CHAUVEL (Louis), « les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social » : <http://louis.chauvel.free.fr/ofceralentissementgenerationnel5.pdf>

DORE (Antoine), « Jacques Ion, *S'engager dans une société d'individus* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2012, mis en ligne le 12 novembre 2012. URL : <http://lectures.revues.org/9794>

FRETIGNE (Cédric), « A la croisée des démarches : socio-anthropologie et sociologie de la vie quotidienne », *Esprit critique*, <http://www.espritcritique.org>, Automne 2003.

GRASSIN (Jean-Marie), FAHEY (Joseph), Dictionnaire International des Termes de Littérature, <http://www.ditl.info/index.php>.

LECONTE (Claire) <http://www.claireleconte.com>

LIOCOURT (Bertrand), « Histoire de l'éducation populaire », Site Web de l'association ATTAC 89, Mai 2003.

MEIRIEU (Philippe), Une école ouverte à une communication réelle, <http://www.ac-creteil.fr/Medialog/ARCHIVE46/meirieu46.pdf>

MESURE (Sylvie), Poursuivre le dialogue entre philosophie et sociologie, *Sociologie* [En ligne], N°2, vol. 3. 2012, mis en ligne le 21 septembre 2012. URL : <http://sociologie.revues.org/1319>

PENVEN (Alain), Jalons pour une lecture critique de la contribution de l'économie sociale et solidaire, Juin 2012.

PENVEN (Alain), La fabrique du social, croisement des savoirs et apprentissages coopératifs, <https://socio-logos.revues.org>.

TUMOINE (Sylvie), Ministère Jeunesse et Sports, http://www.jeunessesports.gouv.fr/IMG/pdf/NDI_guidesoutien.pdf

VALASTRO (Orazio Maria) « Homo sentiens : les jeunes et la musique. La renaissance de la communauté dans l'esprit de la nouvelle musique : Compte Rendu Critique de l'essai de Franco FERRAROTTI », *Esprit critique*, <http://www.espritcritique.org>, n°11, Novembre 2000.

VILS (Thierry), LUNCASU (Marian), WAXIN (Marie-France), « Relations industrielles / Industrial Relations » in Développement et validation d'un modèle de structuration des valeurs au travail, vol. 62, n° 2, 2007. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/016090ar>

WEILL (Nicolas), « Hannah Arendt, philosophe d'action » http://www.lemonde.fr/livres/article/2012/06/28/hannah-arendt-philosophe-d-action_1725577_3260.html.



• <http://www.ess-bretagne.org/en-bretagne-/poles-de-developpement.html>. Observatoire Régional de l'ESS en Bretagne

- <http://www.lelabo-ess.org/> Claude-Alphandery
- <http://www.laligue.org/ligue/articles/pdf/3374-1.pdf>) Synthèse du colloque « Les mineurs et les projets associatifs » organisé par l'INJEP en décembre 2006
- <http://associationdemineurs.blog.lemonde.fr/2006/11/08/actes-courants-un-mineur-peut-accomplir-seul-les-actes-de-la-vie-courante/> Blog *Interdit d'association ?*
- <http://associationdemineurs.blog.lemonde.fr/ce-que-dit-la-loi/>
Loi du 1^{er} juillet 1901 en vue de son application aux enfants
<http://associationdemineurs.blog.lemonde.fr/la-loi-du-1er-juillet-1901-appliquee-aux-mineurs/>
- <http://www.toupie.org>
- http://www.fabula.org/actualites/lacunes-et-silences-de-la-transmission-l-heritage-a-l-epreuve-dans-les-ecrits-contemporains-temps-_38326.php.
- <http://www.resam.net/synthese-imagin-action-imagin-actio>. Document de synthèse du Projet Imagin' Action, réalisé en été 2013, suite aux trois années d'expérimentation.
- <http://www.scopepave.org/> Fiche de consignes « Petite histoire / Grande histoire »
- <http://lentreprise.lexpress.fr>. Joséfa Lopez
- www.filmspreparonsdemain.com/ Productions « Préparons demain » « Vivre son adolescence » Réalisation Anne. JOCHUM. 2010
- www.centres-sociaux.fr Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels de France
- http://www.resovilles.com/media/downloads/ressourcesdoc/publication_vvv.pdf DDCS du Maine-et-Loire, Accompagner les jeunes vers l'autonomie dans le dispositif Ville, Vie, Vacances, Décembre 2012.



Annexes

- **ANNEXE 1 : Outils d'investigation Ligue de l'enseignement - FOL 29**
- **ANNEXE 2 : Outils utilisés lors du Diagnostic Jeunesse de la CCPLCL**
- **ANNEXE 3 : Evaluation du dispositif « *On s'lance* »**

ANNEXE 1 : Outils d'investigation Ligue de l'enseignement - FOL 29

FICHE ENTRETIEN

n°

Entretien le2004

Avant de parler spécifiquement de vous, parlons de l'association à laquelle vous adhérez...

➤ Pourriez-vous, en quelques mots, résumer le Projet de l'association dans laquelle vous êtes engagé ?

➤ Pourquoi avez-vous choisi cette association plutôt qu'une autre ?

Membre depuis :

Elu au C.A. depuis :

Membre du bureau :

Fonction occupée :

Depuis :

➤ Qu'est ce qui vous a donné envie de faire partir des instances de décisions de l'association ?

➤ Comment qualifiez-vous les relations que vous avez avec les différents membres de votre association ? Que cherchez-vous dans cette relation (amitié, débats, convivialité, défense...)

Tout le monde ne fait pas partie du monde associatif... Il nous semble intéressant d'essayer de mieux comprendre ce qui déclenche l'adhésion, ce qui la facilite...

➤ Vos parents sont-ils familiers de la pratique associative ?

NON

OUI

Si oui, en tant que :

Pratiquants « clients »

Pratiquants « actifs »

Pratiquants « engagés » → A quel titre.....

➤ Qu'en est-il pour vos amis, votre entourage ?

➤ Enfant, vous souvenez vous avoir participé à des activités associatives ? Avez-vous eu le sentiment d'être « bercé » par un climat favorisant l'engagement, l'investissement...

➤ Selon vous, qu'est-ce qui explique aujourd'hui votre engagement, qu'est-ce qui vous motive, qu'est ce qui a du sens dans votre action ?

➤ Avez-vous un projet professionnel en lien avec votre engagement associatif ? Lequel ?

NON OUI

➤ Votre situation actuelle « de jeune » favorise-t-elle(ou freine-t-elle) votre investissement (plus de temps, des besoins différents...)

On a parlé à plusieurs reprises d'engagement associatif, sans forcément bien définir les choses...

➤ Comment vous considérez-vous par rapport à votre association : bénévole, militant, adhérent ... ?

➤ Quelle différence faites-vous entre les termes «bénévole» et «militant»? Peut-on, selon vous, passer de l'un à l'autre ? Comment ?

➤ Avez-vous le sentiment de partager avec les autres membres de l'association, un certain nombre de valeurs communes ? Lesquelles ?

Notre étude est ciblée sur les 18/26 ans...

C'est intéressant de savoir comment vous-même, qui appartenez à cette classe d'âge, vous vous représentez l'engagement associatif de ces jeunes...

➤ Trouvez-vous les jeunes de votre tranche d'âge (18-26 ans)

Peu Moyennement Fortement

engagés dans le milieu associatif ?

➤ Quelles raisons y voyez-vous ?

➤ Qu'est ce qui, selon vous, donnerait envie aux 18/26 ans de participer plus activement à la vie associative ? Comment pourrait-on mobiliser davantage cette classe d'âge ?

Dernier point enfin qui nous ramène aux questions de départ...

L'association à laquelle vous appartenez est affiliée à la Ligue de l'enseignement - FOL 29.

➤ Que savez-vous de la Ligue de l'enseignement? de la FOL 29 ?

➤ Que signifie pour vous cette affiliation ?

➤ Si on vous dit Education Populaire...

Caractéristiques des huit jeunes interrogés :

	<i>Magali...</i>	<i>Mickaël...</i>	<i>François...</i>	<i>Laurianne...</i>	<i>Andréa...</i>	<i>Souad...</i>	<i>Xavier...</i>	<i>Christelle...</i>
<i>Sexe</i>	F	M	M	F	F	F	M	F
<i>Age</i>	25	23	20	22	21	24	23	22
<i>Statut</i>	Salariée	Etudiant	Etudiant	Salariée	Etudiante	Etudiante	Etudiant	Etudiante
<i>Domaine</i>	Auxiliaire de vie	Géographie	Sciences	Secrétariat	Tourisme	Histoire	Anglais	Droit
<i>Situation</i>	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Couple
<i>Commune de résidence</i>	Plouguerneau	Brest (semaine) Elliant (we)	Brest	Landerneau	Brest	Pont l'Abbé (semaine) Brest (we)	Plouzané	Brest
<i>Type d'association</i>	Patronage laïque	Amicale laïque	Patronage laïque	Association sportive	Patronage laïque	Journal de quartier	Amicale laïque	Maison de quartier
<i>Fonction / Activité</i>	Animatrice		Choriste et Chef de choeur	GRS	Danse adhérente puis animatrice		Entraîneur Basket	Animatrice danse
<i>Responsabilité associative</i>	Membre du CA et Responsable Commission Enfance	Vice Trésorier		Entraîneur	Secrétaire adjointe	Membre du CA	Membre de la commission technique et animation	Membre du CA
<i>Ancienneté dans l'association</i>	4 ans	2 ans	5 ans	7 ans	6 ans	5 ans	15 ans	10 ans

ANNEXE 2 : Outils utilisés lors du Diagnostic Jeunesse de la CCPLCL

Grille d'entretien semi directif en direction des responsables associatifs et municipaux

Questionnaire n°.....

Elu

Responsable associatif

Salarié municipal

Autre :

Nom et Fonction de la personne rencontrée :

1. Fiche signalétique Association : *(Pour les responsables associatifs)*

Nom de la structure :

Nom du responsable :

Adresse :
.....

Téléphone :

Lieu du siège :

Lieux d'actions :

Date de création :

Nb d'adhérents :

Nb d'usagers :

Activité principale :

Activités autres :
.....

Nb de membres du CA :

Moyenne d'âge du CA :

Renouvellement :

.....

Origine Géographique des administrateurs :

.....

2. Présentation des personnes auditées:
(Pour les responsables autres)

Pouvez-vous brièvement nous résumer votre fonction :

.....

Quel est votre degré de partenariat avec les associations de votre commune ?

.....

3. Les projets associatifs ou communaux:
(Questions à faire varier selon les interlocuteurs)

Pouvez-vous, en quelques mots, définir et résumer votre projet associatif ?

(Pouvez-vous, en quelques mots définir et résumer la politique enfance jeunesse de votre commune)

.....

Quel est à vos yeux, l'objectif premier de ce projet, de cette politique ?

.....

Si vous deviez citer trois mots clés pour définir la raison d'être de votre action

.....

4. Le public ciblé :
(Pour ceux qui mènent des actions de terrain)

A quelle(s) classe(s) d'âge vous adressez-vous ?

.....

Combien de personnes sont-elles concernées par vos actions ?

.....

Quelle est la provenance géographique de ce public ?

.....

(Pour ceux qui ne mènent pas d'actions de terrain)

Quelles sont, selon vous, les classes d'âge prioritaires sur votre commune ?

.....

Pour quelles raisons ?

.....

5. Activités menées :
(Pour ceux qui mènent des actions de terrain)

Pouvez-vous lister les actions que vous avez menées les deux dernières années ?

.....

Parmi ces actions diverses, quelles sont celles qui vous ont particulièrement marquées :

Pour quelles raisons ?

.....

6. Points forts / Points faibles
(Pour tous)

Quelles sont, à ce jour, vos grandes satisfactions par rapport à vos projets, à vos actions ?

.....

Quelles sont, en revanche, vos difficultés, vos insatisfactions par rapport à vos projets, à vos actions ?

.....

7. Un projet éducatif global : pourquoi et comment ?
(Pour tous)

Quels sont actuellement vos partenaires privilégiés ? Pour quelles raisons ?

.....

Estimez-vous avoir une bonne connaissance des structures associatives environnantes et de leurs fonctionnements ? L'information entre les trois communes passe-t-elle bien ?

.....

Quels seraient, selon vous, les principaux intérêts d'un projet éducatif global, commun aux trois communes, en direction des enfants et adolescents ?

.....

Quelles seraient ses limites, ses inconvénients ?

.....

Selon vous, quel doit-être l'axe clé de ce projet ? Qui doit le porter ? Quelle doit être la place et le rôle de chacun ?

.....



QUESTIONNAIRE EN DIRECTION DES JEUNES

Vous habitez sur une des 15 communes de la Communauté de Communes de Lesneven et de la Côte des Légendes.

Dans le cadre d'une étude menée par la CCPLCL, ce questionnaire s'adresse aux jeunes de 12 à 25 ans et a pour but de recueillir votre point de vue sur ce territoire : les activités qui y sont proposées, les points forts, les points faibles...

Merci de votre collaboration.

Votre commune d'habitation :

depuis Moins d'un an De 1 à 3 ans Plus de 3 ans

Votre âge : **Vous êtes :** Un garçon Une fille

Votre établissement scolaire ou votre occupation professionnelle :

.....

Votre statut Interne Demi pensionnaire Externe

Vous résidez en temps normal Chez vos parents A votre propre domicile

Pratiquez-vous une activité de loisirs (sport, musique, théâtre...) OUI NON

Laquelle (ou lesquelles)

.....

Dans quelle structure (associations, clubs...)

.....

VOTRE AVIS SUR LE TERRITOIRE SUR LEQUEL VOUS VIVEZ

1) Trouvez quelques mots pour qualifier la commune où vous habitez :

1a) Quels sont les points forts de cette commune pour les jeunes de votre âge ?

1b) Qu'est ce qui manque le plus aux jeunes dans cette commune ?

2) Trouvez quelques mots pour décrire la commune où vous êtes scolarisé (ou vous êtes en formation, ou vous travaillez):

2a) Quels sont les points forts de cette commune pour les jeunes de votre âge ?

2b) Qu'est ce qui manque le plus aux jeunes dans cette commune ?

3) Quels sont les lieux que vous aimez le plus fréquenter ?

3a) Dans votre commune (d'habitation) ?

3b) Dans d'autres communes aux alentours ? (précisez lesquelles)

4) a) Lorsque vous avez du temps libre, quelles sont vos activités préférées : (3 réponses maximum)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ne rien faire | <input type="checkbox"/> Faire du sport |
| <input type="checkbox"/> Lire | <input type="checkbox"/> Téléphoner ou passer des textos |
| <input type="checkbox"/> Ecouter de la musique | <input type="checkbox"/> Regarder la télé |
| <input type="checkbox"/> Etre sur l'ordinateur et tchater avec des copains | <input type="checkbox"/> Etre sur l'ordinateur et faire des jeux vidéo |
| <input type="checkbox"/> Faire les magasins | <input type="checkbox"/> Sortir en famille |
| <input type="checkbox"/> Traîner avec des copains (copines) | <input type="checkbox"/> Aller au cinéma |
| <input type="checkbox"/> Aller à la piscine | |
| <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) | |

b) Aimeriez-vous en pratiquer d'autres ? **OUI** **NON**

Si oui,
lesquelles ?.....

5) Avez-vous envie parfois, dans votre commune, dans votre école, dans les associations que vous fréquentez... de pouvoir faire de nouvelles choses, de pouvoir participer à de nouveaux projets ?

OUI NON

Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples :

6) Dans quelques années, aimeriez-vous habiter encore la même commune ?

OUI NON

Pour quelles raisons ?

7) D'après vous, comment sont considérés les jeunes de votre commune (par les plus anciens, par les parents, par les élus, par les enseignants...) ?

.....

7bis) Pouvez-vous citer les actions qui sont menées en direction des enfants et des jeunes sur votre communes et sur les communes alentours ?

.....

Quelles sont celles auxquelles vous participez ?

.....

VOTRE AVIS SUR LA JEUNESSE AUJOURD'HUI

8) Selon vous, de quel âge à quel âge peut-on parler de « jeunesse » :

deàans

9) Lorsque vous imaginez votre avenir, comment le voyez-vous ? (Métier, famille, amis, loisirs...)

10) D'après vous, les jeunes aujourd'hui rencontrent-ils des problèmes particuliers ?

OUI NON

Si oui, lesquels :

11)Avec quels adultes avez-vous le sentiment de pouvoir vous exprimer le plus facilement ?

- Parents
- Grands parents ou autres membres de la famille
- Enseignants
- animateurs sportifs, ou de loisirs
- Autres

(Préciser).....

12) Si vous aviez tous les pouvoirs, quelles seraient vos premières propositions en direction de la jeunesse ?

Dans ce cadre, vous avez la parole : votre avis, vos attentes, vos suggestions...

ANNEXE 3 : Evaluation du dispositif « On s'lance »



Tu as participé en 2011 à un projet pour lequel un financement a été attribué par le dispositif « On s'lance ».

Nous faisons aujourd'hui une évaluation de ce dispositif. Merci de bien vouloir remplir ce questionnaire et le retourner à l'adulte qui a accompagné ce projet.

Ta commune :

Ton âge :

Tu es : Un garçon Une fille (Coche la bonne réponse)

As-tu des frères et sœurs ? OUI NON

Si oui, nombre de frères : Âges :

nombre de sœurs : Âges :

Quelle est la profession de ta mère :

.....

Quelle est la profession de ton père :

.....

Ta situation actuelle :
- Ecole primaire (Précise ta classe :)
- Collège (Précise ta classe :)
- Lycée (Précise ta classe :)
- Apprentissage
- Autre : précise :

Pratiques-tu une activité de loisirs (sport, musique, théâtre...) OUI NON

Laquelle (ou lesquelles)

TON PROJET...

1. Comment s'appelait le projet auquel tu as participé ?

.....

a. Peux-tu nous le décrire en quelques lignes ?

.....

b. Combien de jeunes y ont participé ?

2. Qui a eu l'idée de ce projet ?

- Toi
- Ton groupe d'amis
- Un animateur
- Un parent
- Autre (précise.....)

3. Qu'est-ce que ton groupe a fait pour être certain de pouvoir mener ce projet (prendre des contacts, chercher des financements, remplir des dossiers...)?

LE DISPOSITIF « ON S'LANCE »... et LA CONSTRUCTION DU PROJET...

4. Pour réaliser ton projet, ton groupe a rempli un dossier « On s' lance ». Comment as-tu entendu parler de ce dispositif ?

- Par mes parents
- Par un animateur
- Par la presse
- Par mon école, mon collège, mon lycée
- Par des copains qui avaient fait la même chose
- Autre (précise.....)

5. Comment ton groupe a-t-il présenté ce dossier (plusieurs réponses possibles)?

- Nous avons rencontré les gens de la CAF
- Nous avons rencontré les gens de la mairie
- Nous n'avons rencontré personne
- C'est notre animateur qui a géré le dossier
- Autre (précise.....)

6. Ton groupe a-t-il reçu une réponse positive pour ce dossier ?

OUI NON

7. Pour réaliser ton projet, ton groupe a-t-il eu besoin de l'aide d'un adulte ?

OUI NON

Si oui, quel adulte :

- Un parent
- Un animateur
- Un copain plus âgé
- Un élu de la Mairie
- Autre (précise.....)

En quoi a-t-il apporté son aide ?

8. As-tu discuté avec tes parents de ce que tu avais envie de faire

OUI NON

9. As-tu rencontré des difficultés dans la construction du Projet ?

OUI NON

Si oui, lesquelles

LE DEROULEMENT DE TON PROJET...

10. Ton groupe a-t-il été accompagné par un adulte pendant la réalisation du Projet ?

OUI NON Si oui, quel adulte ?

11. Peux-tu, en quelques mots, raconter comment s'est déroulé le projet :

.....

CE QUE TU RETIRES DE CE PROJET...

12. Es-tu satisfait de la façon dont s'est déroulé ton projet ?

OUI NON

Si non, pour quelles raisons ?

.....
13. Cette expérience te donne-t-elle envie de réaliser d'autres projets ?

OUI NON

Pour quelles raisons ?

.....
14. Pourrais-tu expliquer en quelques mots ce que tu retires de cette expérience ?

.....
15. Quel souvenir reste le plus fort ?

.....
16. Ton groupe a-t-il présenté la réalisation du projet à quelqu'un ? (parents, élus, animateur...)

OUI NON

Sous quelle forme ? (photos, vidéos, discussion...):

Dans ce cadre, tu as la parole : ton avis, tes attentes, tes suggestions...pour aider les jeunes à prendre des initiatives...

Merci de ta participation !

