



Trainer pour Prendre Place Socialisation, Interactions, Education

Tome 1

Note de synthèse

Pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de
l'Education (70^e section CNU)

Présentée par

Véronique Bordes

7 décembre 2015

Jury :

Christine Mias. Professeure des Universités. Université Toulouse Jean Jaurès.
Sciences de l'Education. Accompagnant et Rapporteur

Alain Vulbeau. Professeur des Universités. Université Paris Ouest Nanterre La
Défense. Sciences de l'Education. Rapporteur.

Gilles Monceau. Professeur des Universités. ESPE Cergy, Sciences de l'Education.
Rapporteur.

Myriam De Léonardis. Professeure des Universités. Université Toulouse Jean
Jaurès. Psychologie.

Marc-Henry Soulet. Professeur des Universités. Université de Fribourg. Titulaire de
la Chaire *Sociologie, politiques sociales et travail social*.

Joel Zaffran. Professeur des Universités. Université Bordeaux 2. Sociologie.

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord dédier ce travail à mes fils Gilles, Bastien et plus particulièrement Jérôme qui avait pour coutume de m'interpeller « une HDR, non, tu vas encore errer toutes les nuits dans la maison ! ». Finalement j'ai bien erré et je n'ai pas fini !

A mon petit fils Joshua qui doit désormais supporter mes discours sur la sociologie de l'Ecole de Chicago et sur l'importance d'interroger sa place.

Je souhaite remercier les enseignants chercheurs du département des Sciences de l'Education de l'Université Paris 10 Nanterre la Défense, et plus particulièrement Marie Anne Hugon et Alain Vulbeau sans qui je ne serai pas là aujourd'hui.

Je remercie aussi les enseignants chercheurs du département des Sciences de l'Education et de la Formation de l'Université Toulouse Jean Jaurès et de l'UMR EFTS et plus particulièrement les membres de l'entrée 3 qui me supportent au quotidien, dans tous les sens du terme.

Un merci particulier à Christine Mias qui m'accompagne dans cette aventure, acceptant de décaler son regard de chercheure, influençant aussi sur le mien, sacrifiant un peu de ses vacances.

Merci à tous les acteurs de terrain sans qui mes recherches ne pourraient exister. Je ne peux les nommer tous, mais je sais combien les relations de partenariats développées au jour le jour sont précieuses pour moi.

Enfin, un grand merci aux membres du jury qui ont accepté de se plier à ce jeu institutionnel que représente la soutenance d'une Habilitation à Diriger des Recherches.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION : DE L'ANIMATION A LA RECHERCHE	6
PREMIERE PARTIE : POSTURE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE OU COMMENT TRAINER SUR LE TERRAIN	23
1. REVISITER LA POSTURE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE : APPROCHE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	29
2. LA DECOUVERTE DE THEORIE ANCREE PUIS DE LA THEORIE ENRACINEE	31
3. DE L'ANCRAGE A L'ENRACINEMENT	40
4. HUGHES ET LA THEORIE ANCREE	42
5. APPROCHE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE OU THEORIE ANCREE ?	44
DEUXIEME PARTIE : DES OBJETS AUX CONCEPTS. DU TERRAIN A UNE CONSTRUCTION THEORIQUE	49
1. LA JEUNESSE : DE L'OBJET AU TERRAIN	50
2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET PLACE DE LA JEUNESSE	65
3. EDUCATION ET SOCIALISATION	71
4. SOCIALISATION RECIPROQUE ET PROFESSIONNALISATION : LA RECIPROCITE REVUE DANS LES LIENS ENTRE ACTEURS ET JEUNES	81
5. EDUCATION ET SOCIALISATION RECIPROQUE	108
6. SOCIALISATION RECIPROQUE PAR ET POUR LA RECHERCHE-ACTION	114
7. <i>PRENDRE PLACE</i>	135
TROISIEME PARTIE : PERSPECTIVES ENRACINEES	149
1. L'ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS	150
2. PLACE AU SEIN DE L'UMR EFTS ET PLUS PARTICULIEREMENT DANS L'ENTREE 3	154
3. RECHERCHES EN COURS ET À VENIR	158
4. L'OUVERTURE A L'INTERNATIONAL	161
CONCLUSION	164
BIBLIOGRAPHIE	169

"Celui qui voudrait lutter contre l'aliénation et éveiller les gens à leurs véritables intérêts aura fort à faire, car le sommeil est profond. Mon intention n'est pas ici de leur chanter une berceuse, mais seulement d'entrer sur la pointe des pieds et d'observer comment ils ronflent"
E. Goffman (1991)

Le conflit est le cœur même d'une société libre et ouverte. Si l'on devait traduire la démocratie en musique, le thème majeur serait « l'harmonie de la dissonance »
S. Alinsky (1971)

INTRODUCTION

DE L'ANIMATION A LA RECHERCHE

*« Je n'ai pas l'intention de sacrifier au genre,
dont j'ai assez dit combien il était à la fois convenu et illusoire,
de l'autobiographie.
Je voudrais seulement essayer de rassembler et de livrer quelques éléments
pour une auto-socioanalyse.
Je ne cache pas mes appréhensions,
qui vont bien au-delà de la crainte habituelle d'être mal compris.
J'ai en effet le sentiment que,
en raison notamment de l'amplitude de mon parcours dans l'espace social et
de l'incompatibilité pratique des mondes sociaux qu'il relie sans les réconcilier,
je ne puis pas gager
- étant loin d'être sûr d'y parvenir moi-même avec les instruments de la sociologie
- que le lecteur saura porter sur les expériences
que je serai amené à évoquer le regard qui convient,
selon moi ».*

P. Bourdieu (2004)

Lors de mon travail de thèse, j'introduisais mon propos en proposant une interpellation récurrente que me lançaient les acteurs de mon terrain de l'époque : « Tu es chercheur ? Tu cherches quoi, l'interrupteur ? ». Cette phrase provocatrice pose la question de la posture du chercheur. Comment devient-on chercheur ? Pourquoi ? Quel est le parcours qui nous mène à nous investir dans un travail de thèse pour en venir, après quelques années, à écrire une Habilitation à Diriger des Recherches ?

Il semble donc important, avant d'aborder mes différents travaux de recherche et la manière dont se construit ma réflexion scientifique, de revenir sur ce parcours.

Il apparaît comme nécessaire de prendre le temps, dans cette introduction de poser mon expérience de professionnelle, d'apprentie chercheuse puis de chercheuse. Ce passé socioprofessionnel ne doit pas être un frein, mais une approche critique permet de le mobiliser dans mes réflexions tout en le tenant à distance pour m'inscrire dans un processus d'objectivation participante (Bourdieu, 2003). Finalement, l'exercice de l'écriture d'une note de synthèse s'inscrit bien dans l'idée de prendre de la distance avec son travail de recherche pour trouver un sens et une signification à son parcours et à ses travaux de recherche, à l'image d'une autobiographie raisonnée (Mias, 2005).

Ainsi, aborder le processus de socialisation professionnelle mise en œuvre depuis mes premières expériences d'animatrice sur le terrain, puis mon entrée dans le monde universitaire me permettra, en m'appuyant sur les travaux de Hughes (1996) repris par Dubar (1998), d'éclairer mon parcours. Les interrogations que je mène depuis plusieurs années autour de la *place* de la jeunesse m'amènent aussi à réfléchir à la construction de ma propre *place* dans la recherche, dans la formation mais aussi dans la société.

DEVENIR ANIMATRICE

Dans les années 1980, alors que je termine mon parcours en lycée agricole, sans toutefois valider ma formation, je signifie à ma famille qu'il n'est plus possible pour moi de continuer un parcours scolaire. On me suggère donc d'aller travailler. Depuis mes 17 ans, chaque été je deviens animatrice volontaire lors de séjours ou de centres de loisirs. A l'époque, l'animation est fortement portée par les

mouvements d'éducation populaire qui vont contribuer à ma construction professionnelle. Ces espaces, conçus à l'époque comme des lieux d'échanges, d'accompagnement vers une émancipation des personnes, vont influencer, aussi, ma construction identitaire. Partant de l'idée que les identités sont formées par des processus sociaux, chacun s'inscrit dans plusieurs identités qu'elles soient pour soi ou pour autrui. Les processus mis en jeu sont déterminés par la structure sociale, et inversement, les identités produites par interaction avec la structure sociale l'influencent par retour en la maintenant, la transformant, ou lui donnant de nouvelles formes. L'identité est donc un phénomène qui émerge de la dialectique entre l'individu et la société. Cette question de l'identité traverse cette note de synthèse, qu'elle se positionne au niveau professionnel (que j'interroge par l'exploration du processus de reconnaissance pour trouver une *place*), ou au niveau personnel qui n'apparaîtra ici toutefois qu'en lien avec le professionnel. Comme Bourdieu (2004, p11-12) « *en adoptant le point de vue de l'analyste, je m'oblige (et m'autorise) à retenir tous les traits qui sont pertinents du point de vue de la sociologie, c'est-à-dire nécessaires à l'explication et à la compréhension sociologique, et cela seulement* ». Nous sommes bien là dans « *la réflexivité comprise comme objectivation scientifique du sujet de l'objectivation* » (Bourdieu, 2004, p 84)

Face à la nécessité d'intégrer le monde du travail, je deviens animatrice dans la ville de Mérignac en Gironde, rattachée à un centre socioculturel. Si mes expériences d'animation volontaire m'ont permis d'approcher des publics variés, aussi bien du point de vue de l'âge que de l'origine sociale, ce nouveau travail va m'amener à prendre en charge un public de jeunes de 15-17 ans (l'idée de la direction étant d'aller à la rencontre des jeunes qui ont déserté le centre socioculturel) et de développer avec eux des projets. Ce travail sera déterminant et guidera mes réflexions et mes recherches quelques années plus tard. En étant dans l'espace public, auprès des jeunes qui y *stationnent*, en développant ce travail au plus près du public, je vais *prendre place* dans une profession qui n'est pas vraiment reconnue alors, l'animation, tout en posant de façon intuitive l'idée que pour travailler avec le terrain, il faut savoir adapter sa posture et donc l'interroger. Je prends alors pied dans un nouveau monde professionnel, sans

formation ni diplôme, ne possédant alors qu'un Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation (BAFA).

Les années 1980 sont faites de transformations politiques. Après les événements de l'été 1981 dans le quartier des Minguettes à Lyon, la mise en place de la politique de la ville dans l'urgence va avoir des conséquences sur la prise en charge de la jeunesse au niveau local et par conséquent, sur la commande politique qui va se développer en direction des professionnels en charge de ce public. Jeune animatrice à l'époque, la municipalité qui m'emploie demande aux animateurs, jeunes, de réfléchir à la mise en place de dispositifs de prise en charge de la jeunesse. C'est ainsi que je vais participer à la mise en forme d'un service jeunesse ainsi que de différents espaces d'accueil comme par exemple le Bureau Information Jeunesse de la ville. Cette expérience porte aujourd'hui encore mes réflexions scientifiques : Quelle commande politique se développe en direction des professionnels pour une prise en charge de la jeunesse ? Et que veut dire « prise en charge de la jeunesse » ? Quelle *place* souhaite-t-on donner à la jeunesse, pour quelle société ?

Mon parcours est jalonné de rencontres qui vont me permettre d'évoluer et de me construire en tant que chercheur.

A cette époque, une des animatrices avec qui je travaille me pousse à me professionnaliser en reprenant une formation dans l'animation. Je m'inscris en DUT Carrières sociales, option animation socioculturelle à l'IUT de Bordeaux. La particularité de cette formation est que des étudiants sans Baccalauréat sont acceptés. Le responsable de l'époque, Jean-Pierre Augustin, pense que ce n'est pas parce qu'on a raté son BAC qu'on ne peut s'inscrire dans un parcours de formation supérieure. La suite lui donnera raison. Cette possibilité de venir réinterroger ses apprentissages, rejoint les idées de Desroche (1985) qui a montré comment « entreprendre d'apprendre » et rendu visible tout l'intérêt d'une éducation permanente. Le milieu professionnel de l'animation est un vaste terrain dans lequel la formation devrait pouvoir être développée tout au long de la vie professionnelle des animateurs.

Durant ces deux années de formation, je vais cumuler cours et travail de terrain, l'un ne pouvant, à mes yeux, aller sans l'autre. Cette reprise d'études s'inscrit

pleinement dans ce parcours suivi au sein de l'Education populaire. Je prends conscience de l'importance de former, d'être formé pour s'émanciper et devenir acteur de la société pour *prendre place*. Cette idée ne me quittera plus.

Les années qui suivront seront nourries de différentes expériences dans l'animation, ma vie familiale étant faite de déménagements successifs. Je suis sur le terrain et pour agir et pour tenter de réfléchir à ma profession et ses enjeux.

L'installation en région parisienne va déclencher une prise de conscience forte de la difficulté de certaines populations à vivre dans des espaces relégués où se pose la question de la place des jeunes. Le train de banlieue qui me conduit dans mon nouveau logement traverse la banlieue nord. Par les fenêtres je regarde défiler les grands ensembles et je m'interroge. Mon enfance s'est passée dans ce genre d'habitat et mes premières expériences d'animation m'ont souvent conduites vers ces espaces. Pourtant, la vue de ces grands ensembles qui semblent oubliés de tous, anime de nouveau mes interrogations. Face aux nombreuses expériences professionnelles et aux limites que je perçois alors dans ma compréhension du terrain, je décide de reprendre le chemin de l'université pour interroger ma pratique et pour tenter de comprendre ce qui se passe dans les quartiers populaires.

REPRENDRE DES ETUDES

Comment choisir une discipline qui puisse répondre à mes besoins ? Après avoir discuté avec différentes personnes pouvant m'informer, je choisis de m'inscrire en Licence Sciences de l'Education à l'université de Paris 10 Nanterre. Je ne sais pas vraiment ce que sont les Sciences de l'Education, mais ce qui m'attire c'est d'abord le mot « éducation » et aussi le public d'étudiants qui est fait de professionnels en reprise d'études.

Une autre rencontre va être importante pour mon entrée dans le monde de la recherche. Lors de l'inscription pédagogique, je me retrouve face à un enseignant chercheur qui me demande de choisir entre trois recueils de données : entretien, questionnaire, observation. A ce moment de mon parcours, je ne connais pas vraiment les buts et les enjeux du recueil de données, mais face à ses explications, je choisis l'observation comme une évidence, je viens du terrain et j'en ai besoin

pour comprendre ce qui se passe. Intuitivement, je commence donc mon inscription dans un besoin de comprendre le phénomène de l'intérieur. Ce choix méthodologique, développé par les sociologues de l'Ecole de Chicago, va orienter mon inscription dans la démarche de recherche. Finalement, avant même de m'inscrire dans un cadre théorique, c'est la méthode qui va m'intéresser. Regarder n'est pas observer. Après quelques lectures, je vais commencer à exercer mon regard et mon oreille, développant une attention soutenue au terrain multiforme qui m'entoure : l'université, les transports en communs, la sortie de l'école où je vais chercher mes enfants, les réunions de famille et les soirées entre amis. Mon quotidien devient un espace de formation. Je prends des notes d'abord sur des calepins, puis des cahiers, sans lignes avec des pages un peu jaunies. Je date et j'écris, souvent après coup entraînant ma mémoire. Je prends pied progressivement dans une méthodologie que je construis au jour le jour, ne sachant pas vraiment où tout cela me mène. Je prends aussi l'habitude de ramasser tout les papiers, affiches, flyer qui traînent. Je me retrouve vite envahie par des carnets que j'empile et des documents que j'entasse dans des cartons. Je prends aussi conscience de la nécessité de lire sur les phénomènes que j'observe. Finalement, je structure un espace pour légitimer un cadre à ces observations qui ne peuvent plus se contenter d'être dans l'unique intuition. Je change de *place* pour observer sous différents angles et je trouve finalement une grande similitude entre l'observation et la photographie que j'ai commencé à pratiquer durant mes expériences d'animation.

C'est la méthode qui m'a amenée à la recherche.

Dans le même temps, les cours suivis en Licence Sciences de l'Education à l'Université de Paris X Nanterre me permettent de m'inscrire progressivement dans une connaissance d'approches variées en Sciences Humaines. Je « teste » l'approche psychologique avec un travail autour de la maltraitance des enfants et la découverte du champ de l'éducation familiale. J'explore les questions de jeunesse en lien avec la culture Hip Hop grâce à la lecture d'un livre « Cœur de banlieue » (Lepoutre, 1997). Cette période, faite de tâtonnements et d'expérimentations, est riche en découvertes et progressivement, mes lectures rejoignent mes essais en matière de méthodologie.

L'APPRENTISSAGE DE LA RECHERCHE

A partir de quand se forme-t-on à la recherche ?

Les cours de méthodologies peuvent être considérés comme un point de départ. Ils comprenaient, alors, un temps de travail en groupe autour d'une problématique de recherche. Les étudiants avec lesquels je devais travailler avaient choisi le SAMU Social. Nous avons élaboré un travail de théorisation autour de ce thème, puis très vite, j'ai eu envie d'aller voir ce qui se passe réellement sur le terrain. J'ai donc passé quelques nuits en maraude dans les camions du SAMU Social du 92, celui de Paris ne souhaitant pas avoir d'étudiant avec eux. C'est peut être la première fois que j'ai « *trainé* » en camion la nuit, tentant d'aider les personnes, en observant pour comprendre les mécanismes qui amènent des êtres humains à se retrouver dans la rue, sans autre solution que de trouver un hébergement d'urgence. Puis, toujours dans le cadre de la formation universitaire, j'ai testé l'observation des répétitions d'une chorale à partir de grilles. J'ai très vite trouvé des limites à l'utilisation de grilles dans lesquelles je me sentais enfermée. Plus tard, en maîtrise, en m'intéressant à la culture Hip Hop, j'ai commencé à réellement « *trainer* » sur le terrain pour observer la ville de Saint Denis, un des lieux dans lequel s'est développée cette culture. L'observation participante s'est vraiment imposée comme une évidence, mais a commencé aussi à me poursuivre dans mon quotidien. Apprendre à observer nécessite une formation, il faut du temps pour que l'œil et l'oreille captent consciemment puis inconsciemment. L'observateur est un être en alerte constante, trainant très souvent avec lui un carnet !

Sur les conseils de mon directeur de mémoire, j'ai commencé à m'intéresser aux travaux des sociologues de l'Ecole de Chicago, lisant systématiquement les auteurs que je pouvais trouver traduits en français, ne faisant pas vraiment confiance à mon niveau de compréhension de la langue anglaise. J'ai aussi exploré des auteurs français ayant développé l'approche ethnographique.

L'entrée en DEA m'a permis de déterminer, encore plus sûrement, mon cadre théorique, préparant mon terrain pour le travail de thèse et commençant à me construire en tant qu'apprentie chercheuse.

S'INSCRIRE DANS UN PROCESSUS DE SOCIALIZATION PROFESSIONNELLE

Les travaux de Hughes vont me permettre d'expliquer le processus de socialisation professionnelle qui s'est mis en œuvre lors de mon inscription dans la recherche. J'avais lu les travaux de cet auteur lors de mon travail de thèse. Je les ai repris ensuite lors de l'écriture d'articles ou dans la préparation de certains cours. Pour ce travail de réflexion autour de mon parcours, je me suis replongée dans différentes lectures, et notamment les écrits de/ou sur Hughes qui sont apparus comme signifiants de ma pratique en tant que professionnelle de la recherche¹.

Pour Hughes (1958), le monde du travail ne peut être considéré uniquement comme un espace dans lequel s'effectuent des échanges marchands. L'inscription dans le monde du travail donne une reconnaissance sociale à la personne et permet une construction de son identité sociale. Dans notre société où les périodes de chômage font désormais partie de notre vie professionnelle, cette idée de reconnaissance sociale prend une dimension intéressante lorsqu'on explore la *place* que donne la société à ses acteurs et à la *place* qu'ils prennent. Si nous restons sur l'exemple du chercheur, son inscription dans le monde universitaire lui donne-t-elle une reconnaissance sociale ? Dans quelles conditions et à quel prix ?

Petites histoires de chercheur :

A la fin d'une conférence donnée à l'attention de professionnels de l'éducation, une dame s'approche de moi timidement et tient à me remercier pour mon exposé dont elle a tout compris.

Lors d'une table ronde où je suis invitée, alors que les participants avaient rempli une fiche présentant leur statut et l'objet de l'intervention, l'animateur me présente comme chercheur laissant entendre que le propos sera trop scientifique pour qu'on s'y arrête.

Ainsi, si la qualité de chercheur représente pour autrui une position sociale centrée sur une image scientifique, loin des réalités du terrain, elle le positionne aussi comme quelqu'un d'inaccessible, voire d'impossible à comprendre.

¹ Se pose souvent en effet la question lors de la formation des étudiants du choix entre formation professionnelle et recherche, pourtant, à mon sens, la recherche est une profession ce que nombre de personnes ont encore du mal à entendre. Mon entrée en DEA m'avait déjà fait m'interroger sur la recherche comme profession.

Ce constat pose la question de l'usage du chercheur par le terrain. Doit-il développer des connaissances scientifiques utiles à la société, donc accessibles et utilisables, ou doit-il développer des réflexions théoriques pas toujours compréhensibles par le commun des mortels ?

Pour Hughes, le travail est un drame social qui nécessite un processus de conversion permettant au profane d'intégrer le monde des professionnels par identification progressive. La construction des professions s'appuie sur des stéréotypes et autres systèmes de justification. C'est l'observation que j'en fais tous les jours. Le métier de chercheur est sous tendu par des représentations sociales construites à partir de l'idée que l'on peut se faire d'une profession aussi diverse et variée qu'insaisissable. Cette dimension scientifique du chercheur appelle un langage incompréhensible pour le profane. Cette représentation pose une autre question qui sous tend la recherche : à quoi sert-elle ? Et du coup, à quoi servent la recherche et le chercheur, particulièrement en sciences humaines ?

Pour certains chercheurs, la recherche sert à produire du savoir savant. Pour d'autres, elle sert à transformer les pratiques. Pour ma part, et je ne suis pas seule à le défendre, la recherche doit servir à créer du savoir savant, mais aussi à accompagner le changement de pratiques pour permettre une évolution constante de la société. Je ne compte plus le nombre d'échanges avec des chercheurs, durant lesquels j'ai dû tenir cette position. C'est sûrement ce qui m'a toujours poussée à articuler le travail de terrain et la théorisation. Nous y reviendrons plus loin.

Reprenons la description du processus de socialisation professionnelle dans lequel je me suis inscrite à partir du moment où je suis passée d'une profession, l'animation, pas toujours reconnue comme telle, à une autre, la recherche, qui apparaît souvent comme mystérieuse pour le profane.

La socialisation professionnelle, chez Hughes, se découpe en trois mécanismes : la fabrication d'un professionnel, l'initiation à la culture professionnelle et la conversion à une nouvelle conception de soi et du monde.

La fabrication d'un professionnel se fait par le « passage au travers du miroir », c'est-à-dire en se plongeant dans la culture professionnelle par identification progressive au rôle attendu.

Ce premier mécanisme du processus se retrouve dans la formation. Lorsque j'ai repris mes études en Sciences de l'Education, j'ai suivi des cours, côtoyé des enseignants chercheurs comme tout étudiant. L'identification au rôle attendu va se faire progressivement d'abord en se plongeant dans la lecture de travaux de recherche, d'ouvrages de conceptualisation, mais aussi lors de rencontres avec des chercheurs. Participer à des colloques scientifiques, assister à des conférences données par des chercheurs va permettre de se faire une idée de ce que pourrait être une posture de chercheur. Ce travail d'identification à une profession amène la construction d'une image de ce que nous voulons être et de ce que nous ne voulons surtout pas renvoyer. La question étant de savoir quel genre de chercheur nous souhaitons devenir. Ces questions vont aussi permettre un renoncement aux stéréotypes construits autour de la profession. Cette nouvelle identité professionnelle va pouvoir émerger par l'anticipation des tâches, une conception du rôle, une anticipation des carrières et une évolution de l'image de soi.

Pour ma part, j'avais une représentation du chercheur assez floue. Quand on me parlait de laboratoire, je pensais aussitôt à une paillasse et des tubes à essais. Je n'aurais jamais imaginé qu'un laboratoire pouvait n'être finalement qu'un ensemble de bureaux. Le chercheur, quant à lui, était pour moi, quelqu'un d'inaccessible vivant dans un monde de pensées que je ne pouvais comprendre. C'est la rencontre de chercheurs, notamment l'équipe du département des Sciences de l'Education de Nanterre qui va me permettre de déconstruire ces représentations et m'autoriser à expérimenter une *place* au sein de la recherche. Le passage au travers du miroir nécessite ainsi un accompagnement pour permettre au formé de trouver un intérêt qui sera moteur pour sa formation. L'accueil de l'équipe de recherche reste alors primordial dans l'entrée en formation de l'apprenti chercheur, tout comme la dynamique qu'il va engendrer.

Le deuxième mécanisme, pour Hughes, est l'initiation à la culture professionnelle. Il s'agira de trouver un positionnement entre le modèle idéal représenté par la valorisation symbolique de la profession et la réalité de l'exercice de cette dernière. L'expérimentation du métier doit pouvoir permettre de construire ce positionnement. Dès mon inscription en DEA, mon directeur de mémoire qui deviendra mon directeur de thèse m'a proposé de donner des

conférences auprès de professionnels. Ces premières expériences m'ont permis d'interroger le modèle idéal et de m'affronter à la réalité de l'exercice. Il m'est ainsi proposé de participer à une table ronde aux côtés d'un sociologue pour apporter mon expertise sur le langage des jeunes. Même si j'ai entamé un travail autour du rap et plus particulièrement des jeunes des quartiers populaires, je ne suis pas absolument certaine de mon expertise sur le sujet, d'autant plus que je dois intervenir avec un sociologue de la jeunesse connu et reconnu.

La table ronde se déroule dans un amphithéâtre rempli de professionnels de la santé en charge de public jeune. Je m'aperçois donc que je suis installée face à un public, derrière une table qui n'a rien de ronde. Je me dis que l'animation devrait permettre une circulation de la parole. Finalement, le sociologue parle, longtemps, puis se souvient tout à coup que j'ai aussi un temps de parole et me cède finalement 10 minutes pour exposer ce qui devait durer le double de temps. Mon expérience en animation me permet de m'adapter et de tenir le temps en exposant l'essentiel, l'humour venant à mon secours une fois de plus.

Cette première expérience me laisse entrevoir que finalement les chercheurs sont des êtres normaux ! La représentation du scientifique rigoureux, respectant les cadres commence à se fissurer.

De nombreuses autres expériences me mettant en présence de chercheurs, me montreront que finalement la nature humaine prime souvent sur la posture professionnelle. La réalité des situations amène l'apprenti chercheur à ne plus voir le monde de la recherche comme un espace à part, préservé, fait de respect et de réflexion, mais comme un sous monde dans lequel chacun cherche sa *place*. La science n'est pas un monde à part, mais subit l'influence de la société puisqu'elle est produite par certains de ses membres (Martin, 2005).

Les conférences ou communications dans des colloques sont des expériences importantes pour le chercheur en devenir. Il se frotte au monde de la recherche et expérimente ses croyances, s'affrontant au monde réel de la recherche. Il est regardé, jaugé, évalué de façon informelle, mais il peut aussi observer ce monde dans lequel il se bat pour trouver une *place*. Ce sont ces temps qui deviennent décisifs dans la poursuite ou non de son combat pour intégrer la profession. Il n'y a pas que la sociologie qui soit un sport de combat (Bourdieu, 2001).

Le processus de socialisation va permettre à l'apprenti chercheur de tester des rôles passant d'un modèle idéal à un modèle plus proche de la réalité de l'exercice.

L'existence d'un groupe de référence permettra de comprendre quels sont les attendus de la profession tout en légitimant son existence. Le rôle de ce groupe est donc très important. Plus il sera présent, plus l'apprenti chercheur pourra trouver sa place.

L'accompagnement de l'apprenti chercheur au sens du compagnonnage (Paul, 2003) amène l'idée d'apprendre, de pratiquer et de transmettre. Il ne s'agit pas d'intervenir « sur », mais bien d'être dans une relation « avec », les compagnons étant des pairs. Cette notion de compagnonnage est intéressante, car elle amène l'idée que l'apprenti chercheur s'engage dans une profession par transmission entre pairs. Le groupe de référence étant constitué de personnes différentes, de modèles différents, chacun s'identifiera finalement différemment. Cette hétérogénéité de modèles ouvrira la possibilité à chacun de construire sa propre identité professionnelle.

Pouvoir être en charge d'enseignements, participer à des colloques, *prendre place* dans une équipe de recherche seront autant d'actions accompagnant la projection dans une carrière future par identification aux membres du groupe de référence. Cette phase d'expérimentation du métier permet aussi l'acquisition de normes, de valeurs, de modèles comportementaux utiles à la construction d'une identité de chercheur. Enfin, la transmission d'une possibilité d'évolution de carrière renforcera l'engagement des individus dans les tâches professionnelles attendues. C'est pourquoi l'accompagnement de l'équipe est important dans la transmission d'informations comme la nécessité de penser à une qualification, les fonctionnements de recrutement des enseignants chercheurs et la perspective, une fois en poste, de réaliser une HDR.

Quand j'étais doctorante, lors des séminaires on nous répétait qu'il fallait penser à sa thèse, certes, mais qu'il fallait aussi communiquer dans des colloques, publier et penser à la qualification.

Quand j'ai soutenu ma thèse et obtenu ma qualification, on m'a poussée à chercher un poste de MCF.

Quand j'ai obtenu mon poste de MCF, on m'a dit de commencer à penser à une HDR.

Toutes ces sollicitations m'ont maintenue dans un parcours me permettant de me projeter dans un processus de professionnalisation, ne perdant jamais de vue l'idée d'une évolution à construire en permanence.

Le troisième mécanisme est l'ajustement de la conception de soi. L'identité professionnelle en voie de constitution doit projeter le formé dans une carrière avec des choix lui permettant d'envisager raisonnablement une réussite et une reconnaissance professionnelle.

Ce troisième mécanisme prend tout son sens lorsque le docteur qualifié passe l'épreuve de l'audition et se retrouve pourvu de ce poste de MCF tant espéré.

L'institution donne donc une forme de reconnaissance en attribuant un grade : MCF, dans une fonction : enseignant chercheur.

L'arrivée dans une nouvelle équipe peut apporter un décalage dans la conception du métier, toutes les équipes n'ayant pas les mêmes fonctionnements. Afin de trouver sa *place* dans ce nouveau sous monde, le recruté va devoir comprendre les codes et les règles qui ont cours dans cet espace.

Chaque département a son histoire, ses fondateurs et évolue dans un contexte particulier. Il va falloir entrer dans un processus d'adaptation. Le nouveau recruté va donc passer par une phase de remise en cause des représentations de la profession et réajuster sa posture pour pouvoir trouver une *place* reconnue dans l'équipe. Le risque sera de glisser de l'initiation à l'imitation permettant de se fondre dans ce nouveau sous monde, perdant alors son identité propre.

Lors de mon arrivée à l'université Jean Jaurès, je me suis retrouvée en décalage par rapport à mon équipe d'origine. Les fonctionnements n'étaient pas les mêmes, l'histoire était différente. Je suis donc entrée dans un processus de connaissance pour accéder à la reconnaissance d'une *place*.

Après coup, l'analyse de ce processus peut se faire au travers des gestes professionnels (Jorro, 1998). J'ai d'abord tenté de saisir la situation dans laquelle

j'arrivais, essayant de comprendre les stratégies de chacun. J'ai développé des gestes de résistance afin de déjouer les stratégies dont je pouvais être l'objet (Ardoino, 1993). J'ai ensuite essayé de coller au terrain en réfléchissant à une posture développant des gestes de bricolage (Levi Strauss, 1960). Enfin, souhaitant pouvoir garder mon identité première, même si l'évolution n'était pas exclue, j'ai adopté des gestes de braconnage (De Certeau, 1990) me permettant de faire reconnaître mes particularités et leurs utilités pour l'équipe.

Prendre place dans une profession est un processus complexe. Si les fonctionnalistes pensent qu'une profession est une communauté relativement homogène, les interactionnistes envisagent la profession comme une multitude d'identités, de valeurs et d'intérêts. Des sous groupes se forment, s'opposant au sein même d'une profession (Bucher, Strauss, 1961). Les travaux de Bucher prolongés par Hughes et repris par Chapoulie proposent une analyse de la dynamique des professions (Strauss, 1992). Ils qualifient de « segments » les groupements qui émergent au sein d'une profession.

L'université présente un grand nombre de professions et d'acteurs. Elle est organisée en disciplines, les Sciences de l'Education pouvant être positionnées comme un segment. Elle a des missions qui lui sont propres, luttant pour une reconnaissance et posant l'idée de son utilité sociale aussi bien du point de vue de la recherche que de l'enseignement. Des tâches diverses sont accomplies : recherche, enseignement, création de formations, gestion de diplômes, gestion des instances universitaires. Ces différents niveaux de segments seront réalisés de façon variable selon l'importance accordée. Certains professionnels s'inscriront prioritairement dans la recherche, celle-ci devant alimenter l'enseignement. Mais pour que l'enseignement existe, il faut créer des formations qui devront être défendues dans les instances universitaires. Pour que ces formations vivent, il faudra aussi développer une mise en visibilité afin que les étudiants s'y inscrivent. On comprend bien le lien des différents segments et les choix qu'ils entraînent. L'ensemble de ces tâches réalisées dans les différents segments va amener un sentiment d'appartenance à un groupe qui s'appuiera sur des caractéristiques comme le contrôle à l'accès au métier, l'idée d'une mission commune, le développement d'une posture envers les autres groupes, donnant à voir une unité

de la profession. Pourtant, à l'intérieur de chaque segment, les missions particulières pourront éloigner les professionnels appartenant à d'autres segments. C'est ainsi que si nous retrouvons une cohésion dans la posture des enseignants chercheurs en Sciences de l'Education, chaque département appartenant à des universités différentes va développer des particularités qui le mettra en concurrence avec les autres. Au sein du segment département, chaque enseignant chercheur développera un autre niveau de posture le mettant en concurrence avec ses collègues et ainsi de suite. Finalement, la profession peut apparaître comme homogène dans une vue d'ensemble, mais propose des différences fortes en matière de postures au fur et à mesure que nous détaillons les segments. L'identité professionnelle sera alors vécue différemment, les segments étant en mouvement dans un processus d'évolution de la profession.

La socialisation professionnelle peut être, dès lors, analysée comme un processus perpétuel d'adaptation, de conversion et d'ajustement, dans lequel l'individu devra s'inscrire et trouver une *place*. *Prendre place* demande un investissement de la personne, mais aussi un accompagnement des membres de la profession et l'acceptation d'une *place* possible.

Prendre place dans le métier d'enseignant chercheur a nécessité pour moi de comprendre le contexte dans lequel j'arrivais et de défendre la richesse des particularités de mes approches théoriques et de ma démarche s'inscrivant dans un cadre socio ethnographique.

Ces propos linéaires visent à présenter comment, singulièrement, *enraciner* un parcours de chercheur inscrit dans un processus socio professionnel en perpétuelle évolution.

Dans la suite de ce travail nous allons essayer de comprendre comment j'ai pu réfléchir à ma posture scientifique. Modélisée dans les premiers travaux en thèse avec une orientation assumée en « socio ethnographie », réinterrogée en permanence par la lecture de travaux sur la « Théorie ancrée », elle reste marquée des choix théoriques et méthodologiques, dans la tradition de Hughes, pour une compréhension des phénomènes de l'intérieur. Ce choix épistémologique impose le terrain comme central.

Nous aborderons ensuite les objets interrogés et analysés dans mes recherches au travers du concept de socialisation. Ce concept avait été étudié lors de ma thèse en développant la dimension de réciprocité, je tenterais maintenant d'explorer plus avant les effets positifs, mais aussi négatifs d'un tel processus en éducation et en formation. En effet, pourquoi une socialisation réciproque ne serait-elle étudiée que sous son angle positif et en faisant toujours l'hypothèse que les interactions entre pairs ne développent que la construction de « nobles valeurs » ?

Il s'agit ici de montrer les enjeux scientifiques et pédagogiques du processus de socialisation réciproque et de dessiner pour l'avenir une orientation scientifique enrichie et renforcée au sein de l'entrée thématique que je co anime dans l'UMR EFTS, au croisement des travaux d'orientation psychosociale qui y sont développés. L'ensemble de ce travail ouvre ainsi des perspectives scientifiques à différents niveaux : les recherches du chercheur, du chercheur inscrit au sein d'une équipe et du chercheur habilité à accompagner de futurs chercheurs.

Dans une première partie, je réinterrogerai la posture socio ethnographique à partir d'une réflexion autour des notions de théorie ancrée et théorie enracinée. Je m'appuierai sur les travaux de Hughes qui, s'il reste évident qu'il a permis le développement du travail empirique, a aussi posé une critique de l'approche ancrée.

Dans une deuxième partie, je reviendrai sur mes objets et les concepts qui me permettent une réflexion scientifique. La jeunesse, l'éducation et la socialisation seront explorés du point de vue de la *place*. Quelle *place* pour la jeunesse ? Quels sont les enjeux de définir l'éducation comme un nécessaire partenariat traversant tous les temps et les âges de la société ? Quels sont les effets de la socialisation réciproque pour la jeunesse, dans l'éducation et durant la professionnalisation ? Finalement, comment et pourquoi *Prendre Place* ?

Cette partie est particulièrement dense. Il me semblait important que objets et concepts soient travaillés ensemble au regard du terrain. *Prendre Place* est une notion qui peut se travailler de façons diverses. Elle reste au cœur de mes réflexions scientifiques, comme un fil rouge guidant mes réflexions et mon travail scientifique. Jeunesse, éducation, socialisation, *Place* ne peuvent être séparés. Je

reste consciente de l'importance (en densité et au sein de ma réflexion scientifique) de cette deuxième partie qui témoigne aussi des mécanismes de pensée du chercheur enraciné dans son terrain.

Enfin, la troisième partie ouvrira des perspectives enracinées qui sont encore, à ce jour, en construction et réflexion, le chercheur ne travaillant jamais seul, l'équipe et le terrain ayant une place centrale dans mes recherches.

La lecture de ce document oscille volontairement entre des engagements professionnels et de recherche et tente de trouver une harmonie entre les problématiques de terrain et des problématiques théoriques au service de tous. Comme souvent mentionné au cours des pages, le terrain reste toutefois le nœud central des différentes interrogations suscitées au plan théorique. Il permet la rencontre. Il peut être articulé à d'autres, au carrefour de différentes communications, actions et compréhensions formant un ensemble infini à explorer. Ce peut être là la définition de la multiréférentialité : autant de connexions, autant de convections, autant de complexités à explorer voire à déplier et à expliciter.

De ce fait, afin de faciliter la lecture du document, j'ai jugé utile de proposer des encadrés qui sont des « histoires » de terrain et des insertions de commandes et de résultats de recherche² enracinés dans le terrain.

² Ces insertions prendront la forme d'un texte en retrait, interligne simple pour faciliter la lecture et la compréhension. Elles sont toutes issues de commandes et de rapports de recherche ou d'articles publiés et référencés en bibliographie. Cette note de synthèse est donc composée d'un texte général et d'un texte secondaire.

PREMIERE PARTIE

POSTURE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE

OU

COMMENT TRAINER SUR LE TERRAIN

*Dans toutes ces expériences,
la lenteur ne signifie pas l'incapacité d'adopter une cadence plus rapide.
Elle se reconnaît à la volonté de ne pas brusquer le temps,
de ne pas se laisser bousculer par lui,
mais aussi d'augmenter notre capacité d'accueillir le monde
et de ne pas nous oublier en chemin.*

P. Sansot (1998)

Trainer sur le terrain : cette expression m'a été soufflée d'une part par les acteurs de terrain qui trouvent toujours intéressant et curieux de voir un chercheur sembler errer sur le terrain, prenant part aux activités, mais ne donnant pas l'impression de réfléchir ou de faire quoi que ce soit de scientifique et d'autre part par les étudiants lorsque je tentais d'expliquer ma posture lors de mes recherches.

Les différentes définitions du verbe *trainer* sont intéressantes à interroger. Si nous nous arrêtons sur le verbe transitif : « tirer derrière soi », « déplacer péniblement », « emmener quelqu'un de force », « amener partout avec soi », nous ne sommes pas dans la représentation de mon exploration du terrain, même si la dernière définition pourrait s'appliquer à mes lecteurs !

Le verbe intransitif semble plus proche non pas dans les définitions « pendre jusqu'à terre » ou « durer trop longtemps » mais plutôt « flâner, être trop lent, s'attarder », le principe étant de prendre son temps.

Dans son ouvrage, Pierre Sansot (1998) décrit des attitudes qui laissent *place* à la lenteur, présentées comme un inventaire à la Prévert : *flâner, écouter, l'ennui, rêver, attendre, la province intérieure, écrire, le vin, moderato cantabile*. Pour ma part je flâne, j'écoute et j'observe en me laissant porter puis en orientant mon regard. Je ne m'ennuie jamais parce que trop curieuse de ce qui m'entoure et je n'ai donc pas le temps de rêver. J'attends quelquefois désespérément seule, j'écris, j'évite le vin (!) même si l'auteur le définit comme une « école de sagesse » et je suis plus dans la mesure que dans la modération. Quand je suis sur le terrain, j'y passe beaucoup de temps et quand je le quitte c'est avec l'impatience d'y revenir (comme le soulignait Marc Bru, je garde « la prise de terre »). Je tente alors de l'éclairer en pensant toujours à cette question des jeunes « tu cherches quoi, l'interrupteur ? », et à cette métaphore de l'interrupteur de Alain Vulbeau : « *Il est suggéré que l'éclairage n'est pas source de lumière mais de construction sociale. Bien plus, l'interrupteur (...), selon Le Robert, est un dispositif permettant d'interrompre ou de rétablir le passage du courant électrique dans un circuit. Autrement dit, il y a quelqu'un pour couper ou rétablir le courant et autoriser ou non la visibilité de la scène locale* » (Bordes, 2007, p12). *Trainer* sur le terrain c'est peut être, aussi, permettre que le courant soit rétabli, même si, comme nous le dit Schneider à propos du travail de

Baudelaire, *la clarté n'est pas une affaire de lumière, mais de regard* (Schneider, 2014).

Ainsi, Daniel Cefaï (2010) interroge « l'engagement ethnographique » qui illustre scientifiquement ce choix de *trainer* sur le terrain.

Pour Cefaï, trois niveaux de réflexions apparaissent, alimentés par des écrits et analyses de différents chercheurs :

- Observer, décrire, comprendre.
- Ethiques et politiques du terrain.
- Espace et temps de l'enquête.

Ces trois niveaux d'approches posent le processus de l'enquête et amènent un travail dynamique sur la posture qui reste, à mon sens, nécessaire tout au long de la recherche, reconstruit en fonction de chaque contexte, tenant le chercheur tout au long de sa vie scientifique.

Observer, décrire, comprendre

L'induction analytique défendue par Katz (2001) et reprise par Cefaï, propose d'entrer dans un procédé d'enquête qui permet d'approcher des situations qui seront compréhensibles dans un contexte particulier, durant le temps d'observation. Je prends souvent l'exemple de la photographie pour expliquer ce travail de terrain. Le résultat sera un instantané révélant des situations dans un contexte, à un moment donné. Ces situations pourront être analysées et ne seront compréhensibles que dans ce contexte donné et à partir aussi de ce qu'en disent les acteurs du terrain.

Ainsi, l'induction analytique, permet de définir simultanément l'objet à expliquer et les facteurs qui l'expliquent. L'idée sera alors d'étudier l'objet tout en faisant émerger les critères de son analyse. Ce sont les processus d'apprentissage qui vont permettre de structurer l'activité permettant des ajustements, comme l'ont développé les chercheurs s'inscrivant dans le courant de l'interactionnisme symbolique. Nous ne sommes pas là dans une démarche de vérification d'hypothèses, mais bien dans une expérimentation empirique. Dans ce processus, le chercheur est amené à se placer du point de vue des observés. La conséquence est l'émergence du ressenti des acteurs de terrain, le chercheur développant alors une posture en équilibre, sans jugement, se servant des faits pour comprendre, au-

delà de toutes croyances ou tout *a priori*. Cette posture nécessite donc du chercheur un travail constant d'interrogations de ses propres représentations. Pour ma part, j'utilise les lectures scientifiques avant, pendant et après le travail de terrain, me permettant d'interroger et de mettre à distance, tout au long de la recherche, mes propres croyances, voire intuitions. *In fine*, le travail ethnographique va permettre, s'il est bien mené, de rendre compte d'une réalité de terrain en croisant observations, entretiens, étude de documents d'orientations sociopolitiques produits par le terrain, et de lectures scientifiques attentives.

Il faut ensuite rendre compte de ces observations. L'écriture n'est pas un acte anodin. Elle nécessite l'inscription dans un processus permettant de passer du « voir et entendre » au « faire voir » (Laplantine, 1996). Il faut nécessairement passer de l'activité de la perception à l'activité de nomination avant de finalement écrire. Mais l'activité descriptive ne suffit pas, il faut ensuite analyser pour tenter d'élaborer un savoir construit. L'écriture est un mécanisme complexe qui demande une connaissance de son propre fonctionnement, la tentative étant souvent grande de faire autre chose devant la difficulté de l'exercice. L'écriture ethnographique est une épreuve initiatique renouvelée à chaque recherche, pour chaque contexte et face à chaque posture scientifique.

Ethiques et politiques du terrain

L'implication que demande l'approche ethnographique complique la tâche du chercheur car elle nécessite un investissement humain, dont il faut ensuite savoir se mettre à distance, pour pouvoir entrer dans la compréhension du terrain. C'est ce que Bourdieu appelle l'objectivation participante (Bourdieu, 2003). Le chercheur doit tout à la fois observer et s'observer observer, prenant en compte le contexte et les acteurs. Le sujet de l'objectivation sera, ainsi, le chercheur. Celui-ci pourra alors mobiliser ses propres expériences de recherche à la condition de les soumettre à une critique rigoureuse. Le regard du chercheur sera compréhensif et objectivant. L'ethnographie devient ainsi réflexive pour permettre d'interroger sa posture. En dévoilant celle-ci, le chercheur va travailler cette implication et ses effets sur les données recueillies.

L'éthique doit accompagner le chercheur tout au long de son travail lui permettant de construire une posture le temps de sa présence sur le terrain, mais

aussi lors de son travail d'analyse et de production de savoirs. Elle doit donc être réfléchie en termes de droits et de devoirs envers son terrain de recherche. L'éthique permet donc d'interroger la posture. Elle n'est pas conceptualisée, mais utilisée au sens « moral » du terme. Lors de mes différentes recherches, éthique et implication deviennent des outils pour travailler *la place* des uns et des autres et notamment, celle du chercheur.

Espace et temps de l'enquête

Le temps passé sur le terrain sera déterminant sur la posture. L'appartenance pourra être périphérique, active ou complète (Adler, 1987) selon le degré d'implication.

Pour ma part, si mes premières recherches ont permis de développer une appartenance complète au terrain, le temps ne m'étant pas compté, aujourd'hui je ne peux plus *trainer* sur le terrain de façon permanente. Je suis donc obligée d'adapter mes temps d'observation à l'ensemble de mes autres charges professionnelles. Je suis inscrite dans une appartenance active au terrain, l'approche périphérique ne satisfaisant pas mon idée que la compréhension du terrain se fait de l'intérieur. Nous verrons plus loin comment, répondant à un contrat de recherche dans le cadre des expérimentations sociales de la Jeunesse, je n'ai pu rester sur une approche périphérique et me suis retrouvée dans une appartenance active.

L'observation participante doit me permettre de comprendre des faits complexes en prenant en compte le quotidien, concevant un cadre interprétatif progressivement, ne cherchant jamais à vérifier des hypothèses posées *a priori*.

Ainsi, *trainer* sur le terrain est bien plus séduisant que s'installer devant un ordinateur ou réaliser des tâches professionnelles qui incombent à un enseignant chercheur. Le risque est alors de ne plus vouloir ou pouvoir sortir du terrain. Il faut alors trouver un équilibre, jongler avec les différentes charges à réaliser, pour prendre le temps de finalement *trainer* sur le terrain, action qui motive, aujourd'hui encore, mon travail de chercheur.

Le travail sur la posture prend, finalement, une place prépondérante dans l'approche ethnographique. Elle nécessite un travail sur l'éthique du chercheur, sur ce qu'il est prêt à recevoir du terrain et à donner.

Cours à des étudiants :

« Madame, si vous observez une agression, vous faites quoi ? »

« Il est évident que je ne vais pas rester là, avec mon carnet de bord, à noter ce qui se passe devant moi. Je suis chercheur, j'observe, mais j'ai aussi une éthique à laquelle j'ai réfléchi avant l'entrée sur le terrain et qui fait, que je suis aussi citoyenne et donc j'interviens »

Sur un terrain d'observation :

« Ca te dis un téléphone tout neuf, pour rien ? »

« Non tu sais moi j'ai un téléphone, il marche bien, je n'ai pas besoin d'un autre trop sophistiqué, moi j'aime quand c'est simple ! »

Ce sont les travaux des sociologues de l'Ecole de Chicago qui m'ont amenée à aller au-delà d'une approche ethnographique qui m'apparaissait trop comme narrative. La constitution de monographie n'est pour moi qu'une étape donnant à voir le terrain. Ce qui m'intéresse alors est de voir quel cadre interprétatif se construit à partir de ces données pour pouvoir développer une compréhension scientifique des petits faits du quotidien. Les travaux de Jodelet (1989) sur la folie ou de Kauffman (1997) sur l'organisation de la vie au quotidien montrent comment ses *petits faits* permettent de comprendre la constitution de normes et la structuration de la société.

1. REVISITER LA POSTURE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE : APPROCHE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Lors de mon travail de thèse j'avais proposé une définition de la posture socio ethnographique. Je vais partir de ce premier temps de réflexion pour montrer comment je l'ai d'abord posée, puis interrogée au regard des travaux sur la théorie ancrée, pour enfin revenir à cette posture, envisageant encore de la développer.

Le positionnement socio ethnographique se construit jour après jour, en réponse aux situations rencontrées sur le terrain. « *Regarder ne consiste pas seulement à être attentif, mais aussi et surtout à être inattentif, à se laisser approcher par l'inattendu et l'imprévu* » (Affergan, 1987).

Le positionnement socio ethnographique (Beaud, Weber, 1997) est fait à la fois des cadres interprétatifs de la sociologie et des pratiques de recueil de données de l'ethnographie. Ce positionnement s'inscrit dans un courant relativement minoritaire de la sociologie, mais néanmoins bien présent. En France, on le rencontre très tôt dans les travaux de Robert Hertz (1928), sociologue de l'école durkheimienne qui va fonder ses travaux théoriques sur des matériaux ethnographiques. Quelques années plus tard, Marcel Mauss (1967) en dispensant un enseignement marquant pour l'ethnographie, mais aussi pour l'ensemble des sciences humaines, va permettre de construire un positionnement particulier, à partir des principes élaborés par Emile Durkheim, qui sera repris par de nombreux chercheurs de disciplines diverses³.

D'autres vont utiliser cette méthode, et pourtant sociologues et ethnologues s'ignorent. C'est la découverte de la traduction des travaux de la sociologie de l'Ecole de Chicago (Chapoulie, 2001) qui va permettre un certain soutien à ce positionnement. L'ethnographie sociologique émerge grâce aux travaux de sociologues comme Erving Goffman (1968), Ulf Hannerz (1983), Howard Becker (1985), Anselm Strauss (1992), , Nels Anderson (1993), et en France Yvette Delsaut (1976) ou Michel Pialoux (1999). Depuis, de nombreuses revues s'attachant aux travaux de terrains ont vu le jour ou ont élargi leur intérêt à ce genre de travaux. Il reste à noter que ce positionnement a été utilisé par des historiens (Revel, 1995 ;

³ Les travaux de Claude Lévi-Strauss restent influencés par Marcel Mauss ainsi que ceux de A Leroi-Gourhan, élève de Mauss, qui va appliquer son enseignement pour faire évoluer la technologie.

Farge, 1997) et des psychosociologues (Lapassade, 1998 ; Pain, Gaudin-Degois, Le Goff, 1998).

En éducation, l'usage de l'ethnographie est pluriel (Barthélemy, Combessie, Fournier, Monjaret, 2014). Cette méthode est utilisée dans des travaux s'intéressant aux inégalités scolaires et de façon plus générale à la socialisation de l'enfant, du jeune, et aux interactions dans la classe (Van Zanten, 1994 ; Debarbieux, 1990 ; Montandon et Osieck, 1997, Delalande, 2007).

Au-delà de l'Ecole, les Sciences de l'Education développent des recherches à partir de la méthode de l'observation ethnographique, s'intéressant aux liens entre l'école et son environnement (Lepoutre, 1997) ou aux espaces publics occupés par les populations jeunes (Duret, 1996). La socialisation urbaine des jeunes (Vulbeau, 2001) est une des thématiques dans laquelle peut s'inscrire ce genre de travaux de recherche. Les observations vont permettre, par exemple, de donner une définition de la jeunesse et de la socialisation en milieu urbain, présentant les objets, les usages et les processus qui caractérisent cette socialisation. Les jeunes, en s'appropriant la ville, développent des usages et des pratiques que les institutions locales jugent plus ou moins adaptés (Bordes, 2007).

Où se place, alors, la discipline des Sciences de l'Education ? On la trouve d'une part, dans l'étude de la mise en œuvre de la formation et l'émergence de nouveaux métiers, à l'origine de nouvelles pratiques éducatives dans un échange de savoirs et de savoir-faire. On la repère d'autre part, dans des connaissances capitalisées par la mise en œuvre de recherches qui lient l'école à la ville dans un échange réciproque.

Finalement, le chercheur s'inscrivant dans une démarche socio ethnographique en Sciences de l'Education développe des recherches à partir d'un travail de terrain permettant l'approche d'une population donnée dans un espace défini. Ces travaux fermement situés en Sciences de l'Education, s'appuient sur la sociologie pour l'étude d'un groupe humain relevant de notre société, menés grâce à une méthode d'observation ethnographique développant ainsi un positionnement socio ethnographique. L'usage de la sociologie, quant à elle, se trouve dans les théories de la Jeunesse, des politiques publiques, le concept « d'interaction » faisant le lien entre la dimension « micro » et « macro » du travail de recherche.

2. LA DECOUVERTE DE THEORIE ANCREE PUIS DE LA THEORIE ENRACINEE

En 2010, je prends connaissance de l'ouvrage de Glaser et Strauss (2010) traduit en français, qui développe le modèle de la théorie ancrée. Lors de la première lecture, je suis ravie de constater que je peux me prévaloir d'un modèle, la théorie ancrée. On est bien là dans l'explication du travail de terrain qui permet aux concepts d'émerger. Pourtant, en allant plus loin dans la découverte de la théorie ancrée et en prenant connaissance des différents courants, une vraie question épistémologique s'impose m'incitant à penser que je ne sais plus dans quel courant je me situe. Le doute amenant la réflexion, il semble important, ici, de poser les quelques éléments qui différencient ma posture socio ethnographique de l'appartenance à la théorie ancrée, telle que décrite par Glaser et Strauss (2010) ou Charmaz et Bryant (2007) pour les principaux.

Ce qui apparaît comme commun dans nos différentes démarches est, sans doute, une présence longue sur le terrain qui permet à la théorie d'émerger. Le chercheur propose de nouvelles connaissances scientifiques dans une logique de découverte (Garreau, Bandeira-de-Mello, 2010). La sensibilité théorique (Glaser et Strauss, 2010 ; Charmaz et Bryant, 2007) amène le chercheur à déterminer en quoi les données sont intéressantes, comment elles peuvent s'organiser et être analysées, le chercheur devant faire preuve d'une grande rigueur.

Si pour Glaser, la revue de littérature intervient *a posteriori*, pour Strauss et Corbin (2008), elle intervient au moment du processus de codage « axial » ou croisement de catégories. Pour ma part, la lecture commence avec le premier pied mis sur le terrain. Cette revue de littérature permet de comprendre le terrain observé et de faire des allers et retours entre observations et réflexions.

En ce qui concerne les données de terrain, si pour Glaser et Strauss elles permettent une procédure objectivante indépendante du chercheur, pour Charmaz, le chercheur intervient dans la construction des données. Pour ma part, différentes étapes se déroulent dans mon recueil de données. Je commence par me laisser porter par le terrain et les observations qu'il propose. Puis, à partir des lectures, des échanges avec le terrain, j'oriente mes observations en fonction de mes questionnements tout en laissant la place à l'inattendu. Comme Charmaz, je découvre la réalité au travers d'interactions entre chercheur et participants, le

contexte tenant une place importante dans le recueil de données, mais aussi dans la compréhension du terrain.

Pour l'analyse des données, je ne passe pas par un codage et des critères d'évaluation à la manière de Strauss, mais j'organise mes données en tentant de les ranger dans des catégories qui vont me permettre de développer la théorie que j'ai vu émerger au cours de mes observations. Cette théorie est ensuite utilisée pour développer mon analyse et proposer une connaissance du terrain réfléchie scientifiquement. Contrairement à Charmaz, le résultat ne prend pas la forme d'un récit littéraire à proprement parler. Le travail d'écriture est régi par les codes scientifiques, éclairé par des minis monographies que j'appelle « les petites histoires du terrain » qui vont permettre aux lecteurs de vivre la réalité du terrain. La description a donc une place, mais n'est pas le cœur du travail d'écriture, elle vient supporter le travail de conceptualisation.

On comprend bien dans cette courte tentative de discussion que la théorie ancrée n'est pas toujours posée de la même façon par les chercheurs.

Cette réflexion autour de la théorie ancrée s'est faite suite à un séminaire que nous avons organisé à l'université Paris 10 Nanterre la Défense réunissant des chercheurs s'interrogeant sur cette approche. Ces journées de réflexion ont donné lieu à une publication dans la revue *Spécificité* (n°7, 2014) qui n'a pas pour but de produire des résultats, mais bien de montrer la réflexion en cours autour de cette théorie.

Dans le cadre de cette publication, je me suis appuyée sur l'exemple d'une commande de recherche, montrant comment, en développant une posture que je continuerai de nommer socio ethnographique, je commence une recherche et j'en finis une autre. Cet exemple me semble important à présenter ici.

Exemple d'une recherche sur commande

Lors de l'appel à projet lancé dans le cadre des expérimentations sociales de la jeunesse par le Haut-Commissariat à la Jeunesse et aux Solidarités Actives, j'ai été contactée par une association d'éducation populaire pour évaluer, avec des membres de mon équipe, leur expérimentation s'inscrivant dans la thématique du décrochage scolaire. Le but est de recueillir le ressenti des jeunes bénéficiaires de l'expérimentation, mais aussi d'obtenir le point de vue des expérimentateurs et des institutions participant au projet. L'idée est de pouvoir repérer les leviers et les obstacles à la prise en charge des jeunes

potentiellement décrocheurs, ainsi que les effets de la mise en place d'activités pour les accompagner vers un raccrochage scolaire. L'évaluation, sur demande du Ministère, a été pensée d'un point de vue quantitatif et qualitatif.

Le dispositif mis en œuvre par le porteur du projet, propose diverses actions de médiation destinées à trois types de public en situation de décrochage scolaire : les élèves des lycées professionnels (LEP) inscrits en première année du nouveau baccalauréat professionnel de 3 ans ou en première année de BEP et CAP, les apprentis de première année de CAP et de BEP inscrits dans les CFA, puis les jeunes inscrits depuis plus d'un an dans les Missions Locales et sans solution dans leur démarche d'insertion sociale et professionnelle. Treize lycées professionnels volontaires, deux CFA et cinq Missions Locales répartis dans les 7 départements de la région Midi-Pyrénées ont participé à l'expérimentation.

De janvier 2010 à décembre 2011, le porteur du projet a réalisé des suivis individuels et des ateliers collectifs d'une durée moyenne de 4 mois auprès de plusieurs cohortes de jeunes issus des trois publics cibles de l'expérimentation. Ces actions se sont appuyées sur ses expériences développées dans le cadre des ateliers et dispositifs relais au sein des collèges. Plusieurs cohortes de jeunes ont donc été constituées simultanément durant deux années dans les différents territoires et établissements volontaires de la région. Au total, plus de 250 jeunes ont participé à l'expérimentation (52 élèves issus des CFA, 124 élèves issus des LEP et 80 jeunes inscrits en Mission Locale), hors groupes témoins.

L'effet de l'expérimentation sur les bénéficiaires a été évalué à partir des variables actives suivantes : l'estime de soi, le sentiment de contrôle (Mias, 2010) et la capacité à expliciter et à formaliser un projet professionnel et/ou de formation et de s'y investir. Des questionnaires standardisés, ont été administrés en trois temps : avant, pendant, après l'expérimentation. Des observations ont été menées lors de la passation des questionnaires et lors des mises en place des ateliers. Enfin, des entretiens semi directifs ont été réalisés avant et après l'expérimentation avec les jeunes bénéficiaires, mais aussi avec les expérimentateurs et les responsables des institutions concernées.

Les résultats de l'évaluation ont permis de décrire, de manière précise, les caractéristiques des publics ciblés par l'expérimentation. D'une part, ils montrent que les jeunes en situation de décrochage scolaire (potentiel et avéré) partagent des caractéristiques sociodémographiques communes : ils sont issus pour la plupart de conditions socio-économiques relativement modestes et sont de sexe masculin. Leurs parents sont, dans la grande majorité, employés, ouvriers, artisans ou bien sans activité professionnelle. Ces résultats confirment d'autres travaux nationaux et internationaux qui mettent en évidence l'influence des conditions familiales sur les processus de décrochage scolaire. De même, ils confirment les travaux montrant que les garçons semblent plus à risque de décrocher que les filles.

Globalement, les activités mises en œuvre par le porteur du projet ont eu des effets significatifs sur la progression des décrocheurs scolaires potentiels et avérés concernant les variables actives mesurées (l'estime de soi, le sentiment de contrôle et la capacité à formaliser et à s'investir dans un projet professionnel et/ou de formation). Pour le public des CFA, l'expérimentation a eu un effet bénéfique sur l'évolution de la dimension scolaire de l'estime de soi des élèves ainsi que sur leur investissement psychologique dans un projet professionnel. Pour le public des LEP, elle a eu un effet sur la dimension scolaire de l'estime de soi des élèves. Enfin, pour le public des Missions Locales, les dimensions sociales et émotionnelles de l'estime de soi, le sentiment de contrôle et l'investissement dans le projet professionnel ont

évolué chez les jeunes du groupe expérimental. Les effets de l'expérimentation n'ont pas été homogènes. Les actions mises en œuvre par le porteur du projet ont eu des conséquences inégales sur les jeunes en fonction de plusieurs paramètres liés notamment au contexte de l'expérimentation et aux profils psychosociaux des publics.

Parmi les effets induits et inattendus de l'expérimentation, l'évaluation qualitative a mis en évidence un écart entre le dispositif, tel qu'il a été conçu et pensé initialement, et les pratiques effectives mises en œuvre par les intervenants avec les publics cibles. L'analyse des entretiens réalisés avec plusieurs intervenants du dispositif ont montré une hétérogénéité des pratiques sur les dimensions suivantes : les buts et les sous-buts des intervenants, les modalités d'organisation pédagogique, les outils et les supports mobilisés, les contenus et les thèmes abordés avec les bénéficiaires et la temporalité des pratiques. Cette hétérogénéité des pratiques est fortement liée à la particularité des contextes de l'action (le contexte de l'établissement, les profils des publics, le nombre de jeunes par groupe, les relations avec l'équipe éducative de l'établissement, etc.) et aux ressources personnelles et professionnelles mobilisées par chacun des intervenants (ressources internes et externes).

Par ailleurs, l'évaluation qualitative réalisée à partir des entretiens semi directifs a permis d'identifier deux configurations de pratiques d'intervention mises en œuvre durant l'expérimentation auprès du public des CFA. Une première configuration que nous avons assimilée à la pédagogie du « détour ». Ces pratiques sont caractérisées par la mobilisation d'activités décadrées et décalées par rapport au champ scolaire afin de conduire les élèves à porter un autre regard sur une problématique donnée. Le changement de cadre vise à transformer les représentations que les jeunes ont d'eux-mêmes et d'autrui, à prendre du recul sur leurs propres pratiques et sur les problématiques personnelles auxquelles ils sont confrontés (Lac, Mias, Labbé, Bataille, 2010). Plusieurs moyens sont utilisés par les intervenants pour susciter ce changement de cadre : les activités ludiques et culturelles ainsi que la mise en œuvre de projet collectif. L'intérêt du détour est de les amener parfois loin de leur cadre habituel avec comme objectif d'utiliser les émotions et le vécu pour faire évoluer leurs représentations (Dumont, 2011). Les activités proposées laissent généralement beaucoup de marge de liberté aux jeunes et beaucoup d'incertitudes concernant le produit final. La créativité et l'expression des jeunes sont particulièrement privilégiées.

Une deuxième configuration de pratiques d'intervention a été également repérée. Celle-ci mobilise une pédagogie que nous avons qualifiée de directe, de visible et d'explicite. Elle se caractérise par des actions qui ont pour fonction de s'attaquer « directement » aux obstacles cognitifs des élèves, en résolvant des problématiques relatives à leur expérience et projet scolaires. Aucun détournement des activités vis à vis de la forme scolaire n'est recherché. Ces modes d'intervention sont « visibles » et « explicites » dans la mesure où ils annoncent clairement aux élèves les objectifs à atteindre et les enjeux associés aux tâches proposées. Les intervenants élaborent et mobilisent des outils et des dispositifs (pré)visibles pour eux-mêmes et les élèves. Peu de marges de liberté et d'incertitude sont laissées aux jeunes dans l'élaboration des tâches. Dans ce type de configuration, les intervenants vont par exemple aider explicitement les jeunes à identifier et à formaliser leurs compétences en les faisant travailler sur le portefeuille de compétences et de réussite ou bien sur l'élaboration d'un curriculum vitae. Ces deux configurations de pratiques sont fortement dépendantes des contextes de l'action et des ressources

personnelles et professionnelles (ressources cognitives et affectives) des intervenants.

La rencontre avec les jeunes a été particulièrement intéressante puisqu'elle a permis de recueillir des données sur leur carrière scolaire passée et en cours, et leurs espoirs pour l'avenir. Au-delà de l'évaluation de l'expérimentation qui tente de comprendre comment une association peut intervenir dans le cadre du décrochage scolaire, est apparue progressivement l'idée de l'importance d'un accompagnement vers la professionnalisation lors de la formation initiale.

Dans la continuité de travaux antérieurs (Bordes, 2007), je me suis posée la question de la place que l'institution scolaire donne aux jeunes dans la projection vers un futur professionnel.

Lorsque j'écoutais les jeunes, ce qui ressortait fortement était l'orientation par défaut, soit qu'ils n'aient pu obtenir la filière qu'ils souhaitaient, soit que l'établissement souhaité était trop loin, donc apparaissant comme inaccessible, soit enfin, qu'ils souhaitaient rester avec leurs amis et choisissaient donc une filière par défaut. L'ensemble de ces constats est connu des chercheurs sur le décrochage scolaire (Blayat, 2010). Pourtant, certains entretiens ont attiré mon attention. En effet, certains jeunes exprimaient leur déception du début d'année face à une filière non choisie, puis m'expliquaient comment ils avaient trouvé un intérêt à la formation pour finalement souhaiter s'y professionnaliser.

« Moi au début, je voulais être maçon. Mais on m'a dit qu'une fille ne pouvait pas être maçon, que je ne trouverai pas de patron. Alors ils m'ont mis en esthétique. Au départ, franchement je ne voulais pas y aller et puis je me suis aperçue que ça m'intéressait. Et voilà, maintenant je viens en cours et j'espère pouvoir avoir un salon à moi un jour ! » (Jeune fille en lycée professionnel)

Cet exemple montre les interrogations qui naissent face à ce genre de propos : l'action de l'expérimentateur a-t-elle permis à ces jeunes de trouver leur place dans une profession non choisie ? Le but étant d'évaluer les effets de l'expérimentation. Certes le travail sur l'estime de soi, les rendez-vous individuels qui permettaient de discuter de l'ensemble des problèmes rencontrés par les jeunes ont certainement eu un impact. Mais en discutant avec les jeunes, je me suis aperçue que l'action des enseignants et des professionnels intervenants dans la formation et rencontrés sur le terrain avait aussi une influence sur les jeunes. Ces actions sont clairement identifiées comme différentes. Les enseignants et les professionnels intervenant dans la formation vont apporter une vision de la profession à partir d'un vécu ou d'une représentation du métier, alors que les expérimentateurs vont proposer une écoute puis une discussion pour explorer les représentations propres de l'élève afin d'entamer un travail de déconstruction ou d'affirmation vis à vis des connaissances de l'élève. Ce « double » travail d'accompagnement des élèves s'inscrit dans des notions de complémentarité

éducative et de coéducation qui sont trop souvent rejetées ou ignorées par l'institution scolaire, mais aussi, quelquefois par les associations.

Ayant déjà développé des travaux mettant en avant la socialisation réciproque, je me suis intéressée à la socialisation professionnelle des jeunes en formation et à la présence ou non de réciprocité en tentant de comprendre les processus et les effets. J'avais déjà constaté (Bordes, 2007) que lorsqu'on étudie les relations entre les jeunes et les institutions, très souvent les acteurs de l'institution n'avaient pas conscience d'une relation réciproque qui se mettait en place et qui permettait l'échange et la construction de nouvelles postures. Cette réciprocité dans l'accompagnement à la professionnalisation existe-t-elle ? S'il est évident pour tous que dans la relation Professionnel - Jeune, ce sont les professionnels qui transmettent et les jeunes qui acquièrent, très rarement nous prenons conscience que les jeunes peuvent aussi transmettre et par l'échange, renvoyer au professionnel une réflexion sur sa posture et son métier.

En m'appuyant sur les travaux de Hughes (1958) sur les processus de professionnalisation, dont je me suis servi pour analyser mon propre parcours de professionnalisation, j'ai essayé de comprendre comment des jeunes subissant leur orientation pouvaient, au bout d'un certain temps, souhaiter continuer la formation et exercer un métier non choisi au départ.

Entrer dans une profession implique l'expérience d'un choix professionnel, plus ou moins choisi, plus ou moins informé qui provoque une transformation identitaire. Dubar (1998) en s'appuyant sur les travaux de Hughes (1958) et Davis (1966) montre comment on devient professionnel avant, pendant et/ou après l'obtention d'un diplôme. Hughes (1958) met en avant trois mécanismes spécifiques de socialisation professionnelle.

Le premier « le passage à travers le miroir » est le temps de l'immersion dans la culture professionnelle qui apparaît en opposition à la culture profane et pose la question de l'identification progressive de l'individu à sa profession. Elle ne peut se faire que par le renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent, pour Hughes, les quatre éléments de base de l'identité professionnelle. C'est la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel qui ne doit intervenir ni trop tôt, ni trop tard pour ne pas être traumatisante. Si nous reprenons l'exemple de notre jeune fille qui avait développé une image professionnelle de maçon, son entrée dans une formation d'esthéticienne lui a demandé un renoncement fort, bien au-delà de ce que décrit Hughes, puisqu'elle s'est retrouvée dans une profession non choisie, donc non imaginée. Son « passage à travers le miroir » est donc d'autant plus violent puisqu'elle ne connaît pas la culture professionnelle face à laquelle elle se retrouve. Pourtant, elle va arriver à développer une identification progressive à une profession qu'elle n'a

pas choisie. Certes, elle n'a pas à renoncer aux stéréotypes professionnels concernant la nature de tâches, mais plutôt découvrir cette nature même et se projeter dans une carrière qu'elle découvre, se construisant une nouvelle image de soi. Comment traverse-t-elle cette première étape ? Plusieurs explications s'offrent à nous. Tout d'abord le travail de l'association qui va permettre à la jeune fille de s'exprimer, de poser ses regrets et de se projeter dans une profession qu'elle ne connaît pas. Ensuite, les enseignants qui vont lui montrer tout l'intérêt d'une telle formation. Enfin, les professionnels sur le terrain qui vont lui apprendre les gestes et lui faire percevoir la possibilité d'une profession qui va bien au-delà du simple statut d'employée. C'est ce qu'exprime la jeune fille quand elle parle « d'ouvrir son salon ». Dans cet exemple, ce qui permet aussi cette « réorientation » professionnelle est certainement le poids informel de la société sur la division stéréotypée des métiers. Le fait de passer d'un métier qualifié de masculin à un métier qualifié de féminin a sans doute été plus simple à accompagner que l'inverse.

Le second mécanisme concerne l'installation dans la dualité entre le « modèle idéal » qui caractérise la dignité de la profession et le « modèle pratique » qui concerne les tâches quotidiennes. La distance entre les deux modèles est en constant débat au sein des professions. Ainsi, lors de la socialisation professionnelle, intervient une série de choix de rôles, c'est-à-dire d'interactions qui permettent de réduire cette dualité en passant constamment d'un modèle à l'autre. La constitution d'un groupe de référence au sein de la profession permettra une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités, gérant la dualité des modèles. Ce processus de projection personnelle par identification aux membres du groupe de référence rejoint la théorie de Merton (1997) sur la socialisation anticipatrice. En se comparant aux membres de son entourage professionnel dotés d'un statut social plus élevé, l'individu se forge une identité non pas à partir de son groupe d'appartenance, mais par identification à un groupe de référence auquel il souhaite appartenir. Cette identification implique l'acquisition par avance de normes, de valeurs et de modèles de comportement des membres du groupe de référence. Ces acquisitions sont favorisées par l'existence de filières professionnelles instituées. Ce modèle développé par Hughes a permis à Davis (1966) de mettre en avant, lors d'une recherche sur la professionnalisation des infirmières, le modèle de « la conversion doctrinale ». Dans l'exemple de notre jeune fille convertie au métier d'esthéticienne, elle n'est pas, dans ses propos, une employée, elle se positionne comme future propriétaire d'un salon. Elle a déjà intégré les normes, les valeurs et les modèles d'une profession qu'elle découvre pourtant. Le travail des différents intervenants évoluant autour de la jeune fille a permis de la projeter dans une représentation de la profession positive, donc acceptable.

Le dernier mécanisme est l'ajustement de la conception de soi, c'est-à-dire l'identité professionnelle en voie de constitution. Elle passe par la prise de conscience de ses capacités face aux chances de carrière que le professionnel peut raisonnablement escompter dans le futur. Il s'agit d'identifier les filières possibles qu'elles soient institutionnalisées ou informelles, mais existantes, liées à des modifications dans la composition des activités. Il s'agit ensuite de repérer les décisions cruciales qui mettent en relation les critères de succès professionnels avec les opportunités de mobilité et qui impliquent des choix judicieux de groupe de référence qui détermineront l'avenir. Enfin, il s'agit de mettre en œuvre des stratégies de carrière définies en termes de prise de risque, de projection de soi dans l'avenir et de prédictions plus ou moins réalistes sur l'évolution du système. Ce qui étonne dans notre exemple est la rapidité avec laquelle cette jeune fille, pourtant bien décidée à devenir

maçon, change de posture et développe des choix judicieux en posant, alors que sa formation n'en est qu'au milieu, des stratégies de carrière construites. Lors de notre dernier entretien, elle est apparue comme totalement socialisée à sa nouvelle profession.

Ainsi, Hughes et Dubar parlent de « schéma de référence » qui permet d'étudier la formation et/ou la professionnalisation. L'étude de la socialisation ne doit pas s'arrêter à la manière dont les conceptions et les techniques sont transmises, elle doit explorer les conflits d'opinions et les interactions qui mettent en jeu une réciprocité permettant aux différents individus d'apprendre, de transmettre et de faire évoluer les postures de chacun. C'est cette socialisation réciproque qui permettra à la fois au novice d'apprendre du professionnel, mais aussi au professionnel, en transmettant ses savoirs de développer ses propres savoirs, des savoirs faire et ses savoir être. Ce sont ces interactions constantes qui vont permettre aux individus de s'inscrire dans une profession (fabrication d'un professionnel, initiation à la culture professionnelle et conversion à une nouvelle conception de soi et du monde) et aux professionnels de faire évoluer les cadres de la profession tout en affirmant leur place dans la profession par leur appartenance au groupe de référence.

En lien avec les travaux de recherche de mes collègues de l'entrée 3 de l'UMR EFTS que je co anime, j'aurais pu analyser cette évolution professionnelle par le modèle de la construction et de la dynamique des représentations et de l'implication professionnelle dans les interactions sociales qui utilise la réflexivité (Bataille dans Garnier et Rouquette, 2000). Dans ce cas, j'aurais exploré la construction collective d'une représentation professionnelle spécifique à ce groupe. Mais les jeunes interrogés ne formaient pas réellement un groupe de professionnels inscrits dans une même profession. Pourtant, des liens existent bien en matière de réflexibilité qu'il conviendra d'éprouver lors de travaux futurs.

L'exemple nous montre comment le chercheur, lorsqu'il est sur le terrain et qu'il adopte une posture socio ethnographique, peut voir émerger des données qui appellent des concepts qui n'étaient pas envisagés au début de la recherche.

Dans ce cas, le chercheur est sur le terrain pour réaliser une évaluation dont il a posé les termes avec l'expérimentateur. Le chercheur est donc présenté et repéré comme tel. Les échanges qui s'opèrent alors avec les jeunes sont régis par un

protocole. Pourtant, le contact du chercheur représentant le savoir et les jeunes repérés comme potentiellement décrocheurs peut être perçu comme une forme de contrôle des expérimentateurs, mais aussi des responsables institutionnels et des jeunes. Or, le chercheur peut venir sur le terrain pour comprendre la réalité du quotidien. L'autre problème est celui de la peur des acteurs de terrain de ne pas comprendre ce que dit le chercheur. La présence du chercheur, au-delà du temps de l'entretien, permet de lever les craintes du terrain

Dans le cadre de recherches développées avec une approche socio ethnographique, la particularité vient du fait que la recherche qui sera achevée sera différente de celle qui a été commencée. La posture du chercheur évoluera donc et se transformera au fil de la recherche. Ce qui pourrait apparaître comme une difficulté constitue, dans les faits, le fondement de la posture socio ethnographique à partir de laquelle le chercheur construit sa place tout au long de la recherche, place qui restera mouvante jusqu'à la « sortie officielle du terrain ».

La théorie monte bien du terrain, mais dans quel modèle, à partir de celui posé dans mes précédents travaux ou à partir du modèle posé par Glaser et Strauss (2010), ou Charmaz (2006) ?

Se pose ici une question de démarche et l'inscription pour le chercheur dans un modèle idoine.

3. DE L'ANCRAGE A L'ENRACINEMENT

Dans leurs travaux, Luckerhoff et Guillemette (2012) traduisent « théorie ancrée » par « théorie enracinée ». On peut alors s'interroger sur cette distinction. Serait-elle due à une question de traduction ou à une volonté délibérée de différenciation sémantico scientifique ?

La théorie enracinée est présentée, comme la théorie ancrée, comme une démarche inductive permettant de faire émerger des éléments conceptuels qui amèneraient à théoriser à partir de données empiriques. Cette nouvelle théorie serait enracinée ou ancrée dans les données de terrain. La subtilité de cette dénomination double vient peut être de la différence d'origine des disciplines des chercheurs. Si Glaser et Strauss s'inscrivent pleinement dans la sociologie, Guillemette est professeur en Sciences de l'Education et Luckerhoff professeur en communication et éducation au Québec.

On pourrait alors s'interroger sur la traduction de « The discovery of Grounded theory » qui pour Marc Henry Soulet et Kerralie Ouevray (Traducteurs de la théorie ancrée, 2010) donnerait « théorie ancrée » alors que Jason Luckerhoff et François Guillemette (2012) préféreraient « théorie enracinée ».

Les deux expressions cachent-elles la même théorie ?

Dans l'introduction de leur ouvrage, Luckerhoff et Guillemette (2012) argumentent dans le sens de l'utilisation de « théorie enracinée » comme étant un choix sémantique. Ils expliquent que « Grounded Theory » n'est pas une théorie en elle-même mais plutôt une approche méthodologique, ce qui peut se discuter. En effet, cette affirmation lance la discussion de l'organisation du travail de recherche selon l'approche méthodologique que le chercheur utilise. Dans le cadre de recherches inductives, la méthodologie intègre la démarche de recherche. Le terrain n'y a pas la même *place* que dans des démarches déductibles. Nous pourrions avancer, dans ce cadre, l'idée d'une méthodologie épistémologique. Cette question mérite d'être prise en considération dans l'enjeu de la *place* des différentes formes de recherche. Cette discussion scientifique devra être développée plus avant, mise en débat au sein de mon unité de recherche, et plus largement.

Ces auteurs développent ensuite l'idée d'une méprise dans la traduction de « grounded » qui ne veut pas dire ancrée et qu'à aucun moment cette théorie doit être figée, retenue, après être « montée » du terrain. Elle se constitue à partir des

données de terrain et continue à évoluer au fil des recherches. Cette méthode est un processus qui ne peut s'ancrer à tout jamais, mais doit pouvoir s'enraciner pour se développer. On peut reprendre ici la métaphore du bateau et de l'arbre proposée par Luckert et Guillemette (2012). Le bateau est ancré pour être stabilisé et ne plus avancer, l'arbre s'enracine pour pousser et grandir. L'enracinement permet donc au processus d'évoluer, la théorie étant intimement en lien avec les données de terrain qui évoluent, changent, se transforment.

Au regard de ces explications, l'enracinement correspond mieux, à mon sens, à cette démarche qui n'est jamais achevée, mais qui se développe comme un processus évoluant avec les données de terrain, le contexte et les acteurs. L'ancrage de cette théorie serait donc une entrave ignorant les changements et l'évolution du terrain.

Pourtant, si nous allons plus loin dans l'exploration de la métaphore, si l'ancre permet de stabiliser le bateau, elle peut aussi être remontée pour que le bateau navigue encore. De même, l'enracinement peut se faire de différentes façons selon l'arbre. Les rhizomes permettent aux plantes de bouger, ils permettent aussi de se démultiplier. Dans ses réalisations, Gilles Clément (2006) permet aux jardins de bouger. Il laisse les plantes se développer librement, amenant le jardinier à *observer plus et jardiner moins*. Donc ancrage et enracinement peuvent être vus, interprétés, posés différemment selon le contexte et le sens que l'on souhaite, renvoyant des images de mobilité ou d'immobilité.

4. HUGHES ET LA THEORIE ANCREE

Lors de mes interrogations sur ces différences sémantiques entre « théorie ancrée » telle que définie par Glaser et Strauss (2010), appelée encore « théorie enracinée » définie par Luckerhoff et Guillemette (2012), je me suis penchée sur le travail de réflexion que Hughes a développé autour de la « Grounded Theory ».

Lors de mes premiers travaux, je m'étais intéressée aux travaux de Hughes, mais je fais l'hypothèse que le travail de terrain et de recherche n'était pas suffisant pour que je puisse m'y arrêter correctement. En reprenant mes lectures, je me sens beaucoup plus proche de la réflexion de Hughes aujourd'hui.

Au-delà de son travail sur les professions et la professionnalisation que j'ai déjà évoqué plus haut, Hughes a développé une critique autour de la « Grounded Theory ». En expliquant l'articulation du travail de terrain et de la théorie, Hughes en vient à remettre en cause la démarche et les effets de cette méthode.

Il part de l'idée que les sociologues créent des catégories à partir des données de terrain pour arriver à une théorie. Il met en avant deux types de catégories : les « substantives concepts » qui rendent compte de mécanismes propres à un champ particulier d'analyse et les « formal concepts » qui vont permettre une signification théorique transversale à plusieurs domaines. L'idée est de pouvoir passer à la « formal theory » qui doit permettre la découverte d'homologies structurales entre des processus différents mettant en jeu la même catégorie théorique. Ce processus de théorisation implique un travail de traduction, de transformation du langage. Le chercheur partira donc des mots des gens (catégories les plus ordinaires) aux mots des sociologues (catégories les plus théoriques). La démarche inductive permettra donc de passer de catégorie « naturelles » à des catégories « abstraites ».

Pour Hughes, dans cette démarche, le risque de la Grounded theory est que l'analyse soit une continuité généralisante avec un risque, en fin d'analyse, de proposer des concepts importés de l'extérieur du terrain et donc revenir sur une démarche hypothético déductive.

Pour éviter ce risque, Hughes va décider de construire ses catégories d'analyse en reprenant à son compte les catégories naturelles. Il va donc élaborer ses concepts au moyen de mots issus du langage des gens en situation. Ces catégories naturelles

sont enrichies de significations par l'accumulation de notations et d'observations et détournées de leur sens premier. Il va développer son travail sur le concept de profession à partir d'observations de médecins. Il montre alors que le mot « profession » est utilisé par les médecins comme principe d'organisation et d'identification collective. Hughes le reprend pour désigner un processus de fabrication du groupe professionnel qui développera sa propre culture, ses modèles et ses rituels.

Cette appropriation progressive et critique du concept de profession étudié par Hughes, est un exemple de sa démarche méthodologique. Il va partir du terrain, de ses observations, des propos entendus pour développer une théorie issue du terrain et toujours provisoire puisque s'inscrivant dans un processus dépendant du terrain, du contexte et des acteurs en présence. En cela, ma démarche vise, bien modestement, à rejoindre celle de Hughes. Comme lui, je pense que la théorisation ne peut être un catalogue de propositions qui serait à l'origine d'un système conceptuel fermé et totalisant. La théorisation ne peut se penser qu'en lien avec l'expérience des acteurs de terrain qui doivent pouvoir reconnaître leurs activités dans le travail du chercheur. La théorisation sera donc toujours provisoire, en (re) construction, nécessitant des interrogations permanentes. Avec cette approche, la recherche ne produira pas de modèle ou de vérité mais un ensemble de catégories analytiques « enracinées » dans l'analyse empirique. Le travail de Hughes a produit des interrogations susceptibles d'être reprises et approfondies. C'est dans cette démarche que j'inscris mon travail global de recherche.

5. APPROCHE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE OU THEORIE ANCREE ?

Dans la postface de leur ouvrage, Beaud et Weber (2003) posent la question de la forme que doit prendre l'analyse des données récoltées sur le terrain. Comment sortir du simple récit ethnographique et permettre de faire de cette approche *un outil des sciences sociales* ? Les auteurs mettent en avant la rencontre de l'ethnographie et de deux courants, un porté par l'anthropologie sociale britannique et l'autre par la tradition de la sociologie de l'École de Chicago (Chapoulie, 2001 ; Hannerz, 1980).

L'ethnographie est une méthode qui consiste à rendre compte d'une culture qui n'est pas la sienne ou d'une partie de sa propre culture que l'on connaît peu ou pas. François Laplantine (1996) la décrit comme l'action de rendre familier ce qui nous paraît étrange, rendre concret ce qui est abstrait. Le chercheur de terrain va se tenir au plus près des sujets en mettant en place une situation d'interaction prolongée. Il rendra compte du « point de vue de l'acteur », des pratiques et des usages de la population observée (Olivier de Sardan, 2008).

On peut percevoir encore une fois, la proximité avec les travaux des théoriciens des représentations sociales, en particulier dans le fait de rendre concret l'abstrait. Dans ses travaux, Denise Jodelet (1989) définit l'objectivation comme une opération imageante et structurante. Elle se sert de l'observation et de l'immersion dans et sur le terrain pour étudier au plus près les phénomènes sous l'angle de la psychologie sociale. Elle travaille aussi sur le processus d'ancrage qui est l'enracinement social des représentations, et comme le souligne Doise (Doise, Palmonari, 1986), en cela proche de Bourdieu, est un principe générateur de prises de positions. La place occupée dans un espace social contextualisé, génère des prises de positions différentes en fonction de l'enracinement social. Au fond, des interactions sociales entre jeunes et policiers ne sont pas du même ordre que les interactions entre jeunes et animateurs, pourtant, elles existent, nous y reviendrons dans la deuxième partie de cette note de synthèse.

J'ai pris conscience très vite que si l'ethnographie m'apportait le matériel, la sociologie pouvait, via les conceptualisations développées dans cette discipline, me permettre d'analyser les données recueillies. Ainsi, l'ethnographie me permet de passer de « voir » à « écrire », la sociologie m'accompagne dans la compréhension

de cet écrit et dans la construction d'une réflexion savante autour du terrain observé. L'ensemble de cette posture nécessite un travail rigoureux qui va se construire par étape. En effet, derrière le regard ethnographique se cachent différents niveaux qui vont être importants. Ils vont contribuer à entrer sur le terrain, s'en imprégner et se faire absorber pour pouvoir y être perçu comme familier et ne représentant pas de danger pour les observés. Il ne faut pas oublier que si le chercheur regarde, il est aussi regardé par son terrain. Il a donc une posture à tenir, un rôle à jouer. Ce va-et-vient entre observé et observateur, s'il influe sur le travail du chercheur, reste pourtant à l'origine d'une construction de savoirs. Ce positionnement savant se construira donc jour après jour, en réponse aux situations rencontrées sur le terrain.

Cette note de synthèse est ainsi pour moi l'occasion de montrer comment le travail de terrain, lorsque le chercheur développe une posture socio ethnographique, peut commencer sur des questions, une commande, et progresser vers des interrogations qui n'avaient pas été pensées ou repérées à l'origine de la recherche. La présence longue du chercheur sur le terrain permet de développer des interactions, de découvrir la vie affichée et cachée de ce terrain passant de l'étrange au familier. Mes différentes recherches montrent l'intérêt de ne pas s'enfermer dans une théorie prédéfinie et de laisser le terrain s'exprimer et faire monter une théorie qui sera, finalement utile à la réflexion scientifique. Dans l'exemple de l'expérimentation sur le décrochage scolaire, les chercheurs portaient, au départ, avec l'idée que les travaux précédents montraient un certain nombre d'indicateurs qui appellent le décrochage chez les jeunes. Parmi ces indicateurs repérés, l'orientation subie apparaît comme une des causes importantes du décrochage scolaire. Pourtant en prenant le temps d'entendre les jeunes, on voit apparaître l'idée qu'une orientation subie peut devenir une découverte et permettre une professionnalisation souhaitée. Pour cela, l'accompagnement des adultes, quels qu'ils soient, reste primordiale. Il n'est pas question, ici, de faire changer à tout prix la perception de l'élève sur la filière dans laquelle il se retrouve malgré lui, mais bien de lui faire découvrir, au-delà de ses *a priori*, ce que pourrait être un métier non envisagé. Si le chercheur s'en tient au protocole de départ, c'est-à-dire

une évaluation des effets d'une expérimentation sur les jeunes, il risque fort de trouver des résultats, souvent déjà connus, sans pouvoir faire évoluer la connaissance. Le fait de « *trainer* » sur le terrain, permet au chercheur de voir émerger des indicateurs qui auraient pu lui échapper. Savoir que l'accompagnement des jeunes peut être efficace est une chose. Comprendre les mécanismes d'entrée dans une profession en est une autre. Cette posture revendiquée, *trainer* sur le terrain, permet d'aller au-delà des constats pour réinvestir une connaissance qui sera utile. Nous sommes bien là face à une question qui traverse la recherche quant à son utilité. Doit-on faire de la recherche pour créer du savoir ou pour faire évoluer les pratiques ?

L'approche socio ethnographique permet, à mon sens, de développer de la recherche qui pourra ensuite être utile à l'évolution des pratiques sur le terrain. Elle permet donc de *trainer* pour accompagner à *prendre place* et *prendre place soi même*.

Pour aller plus loin sur la méthode :

- Barthélemy. T. Combessie. P. Fournier. LS. Monjaret. A. 2014. *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*. Paris : CTHS.
- Beaud. S. Weber. F. 1997. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Blanc. A. Pessin. A. (textes réunis par.). 2004. *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard Becker*. Paris : L'Harmattan.
- Bordes. V. 2014. L'approche socio ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchions pas. Dans *Spécificités. La revue des terrains sensibles*. N° 7. Paris : Champ Social pp 27-44. (Présenté en Annexe).
- Bourdieu. P. 2003. L'objectivation participante. Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol 150. Décembre pp 45-58.
- Cefaï. D. 2010. *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Charmaz. C. Bryant. A. (Eds.). 2007. *The Sage handbook of grounded theory*. London : Sage.
- Charmaz. K. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London : SAGE.
- Cohen-Huter. J. 1995. *Observation participante et théorie sociologique*. Paris : L'Harmattan. Collection Logiques Sociales.
- Corbin. JM. Strauss. AL. 2008. *Basics of qualitative research : Techniques and procédures for developing grounded theory*. London : Sage.
- Garreau. L. Bandeir-de-Mello. R. 2010. « La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? » XIXème Conférence de l'AIMS. Actes de la conférence, Luxembourg. halshs-00580543.
- Glaser. B.G. Strauss. A. 2010. *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- Khon. R C. 1998. *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos.
- Lapassade. G. 1996. *Les microsociologies*. Paris : Anthropos.
- Laplantine. F. 1996. *La description ethnographique*. Paris : Nathan Université.
- Luckerhoff. J. Guillemette. F. 2012. *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mauss. M. 1967. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.
- Olivier De Sardan. JP. 2008. *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant Academia.
- Schwartz. O. 1993. *L'empirisme irréductible*. Postface à Anderson. N. *le hobo. Sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.

Revues :

- Enquête*. 1995. Les terrains de l'enquête. N° 1.
- Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*. 2012. L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique. Vol 45. N° 4.
- Sociétés contemporaines*. 1997. Autour d'Everett C Hughes. N° 27. Juillet.
- Spécificités*. 2014. Des théories enracinées dans les données : réflexions épistémologiques. N° 7.

Pour aller plus loin sur la sociologie de l'Ecole de Chicago :

- Anderson. N. 1993. *Le hobo, sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.
- Becker. HS. 1985. *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker. HS. 2006. « Notes sur le concept d'engagement ». *Tracés*, n° 11, p. 177-192.
- Blumer. H. 1969. *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs NJ : Prentice-Hall.
- Chapoulie. JM. 2001. *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Davis. F. 1966. *The nursing profession*. Chicago : John Wiley.
- Goffman. E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

- Guth. S. (Dir.). 2008. *Modernité de Robert Ezra Park. Les concepts de l'Ecole de Chicago*. Paris : L'Harmattan. Collection Logiques Sociales.
- Hannerz. H. 1983. *Explorer la ville*. Paris : Minuit.
- Hughes. EC. 1958. *Men at the work*. Glenoce : The Free Press.
- Hughes. EC. 1996. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS.
- Joseph. I. 1998. *Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.
- Katz. J. 2001. *Analytic Induction*. Dans Smelser.N.J. Baltes. P. B. *International encyclopédia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam : Elsevier. Vol 17.
- Mead. G. H. 2006. *L'esprit, le soi et la société présenté par D. Cefai et L. Quéré*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merton. R.K. 1997. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Muhlmann. G. Plenel. E. 2008. *Le journaliste et le sociologue Robert E Park*. Paris : Seuil.
- Parsons. T. 1955. *Eléments pour une sociologie de l'action*. Paris : Plon.
- Simmel. G. 1979. *Digressions sur l'étranger*. Dans Grafmeyer Y. Joseph I . *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Ed. du Champ Urbain, p. 53-59.
- Simmel. G. 1981. *Sociologie et Epistémologie*. Paris : PUF.
- Soulet. M.H. 2013. « La substance de la méthode. Commentaire sur *le travail sociologique. Méthode et substance* ». Perrenoud. M. *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*. Paris : La Découverte pp 199-206.
- Strauss. A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss. A. 1992. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

DEUXIEME PARTIE

DES OBJETS AUX CONCEPTS.

DU TERRAIN A UNE CONSTRUCTION THEORIQUE

*Comme la société existe à la fois en tant que réalité objective et subjective,
toute compréhension théorique adéquate de sa nature
doit impliquer ces deux aspects.
Comme nous l'avons déjà affirmé, ces aspects sont l'un et l'autre reconnus à leur façon
si l'on comprend la société en terme de processus dialectique continu
composant trois phases :
l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation.*

P. Berger. T. Luckmann (1996).

Tout au long de mes travaux, je m'emploie à comprendre ce que le terrain me donne à voir. La jeunesse, l'éducation et la socialisation sont des objets et concept que je tente d'explorer depuis mes premières réflexions scientifiques. Ces objets et ce concept sont intimement liés à mon développement personnel et professionnel. Lorsque j'étais en DEA, nous avions un cours avec Claudine Blanchard-Laville qui nous amenait à nous interroger sur le choix du sujet que nous souhaitions traiter en thèse. Ce cours s'inscrivait dans une approche psychanalytique. Si pour moi la jeunesse était un objet évident à traiter, ces échanges m'ont fait comprendre l'importance de la *place*. A ce jour, j'interroge toujours la *place* de la jeunesse dans notre société.

L'éducation, qui reste au cœur des travaux de la discipline des Sciences de l'Education, s'impose comme objet lorsque l'on souhaite s'intéresser à la jeunesse. Mon passé, personnel et professionnel, s'inscrit dans des idées d'éducation populaire. L'éducation doit être émancipatrice et ne pas se focaliser sur l'idée d'une transmission de savoirs, mais plus largement, elle doit être un outil utile pour trouver sa place. Elle mérite d'être interrogée, au même titre que la jeunesse. Enfin, le concept de socialisation reste un processus en perpétuel mouvement, évoluant et changeant au gré du contexte. Ce sont donc ces trois notions qui me permettent d'interroger la place : des jeunes, de l'éducation, de la socialisation et, du chercheur.

Cette deuxième partie a pour ambition d'éclairer le lecteur sur les réflexions et les positions qui portent mes recherches. On ne peut que constater qu'elle est particulièrement dense, mais je n'ai pu dissocier les objets, le concept et la notion, le tout ne pouvant, à mes yeux qu'être présenté et discuté ensemble, dans une articulation reposant sur mon travail de terrain.

1. LA JEUNESSE : DE L'OBJET AU TERRAIN

Mes expériences et mon engagement en animation auprès du public jeune ont contribué à orienter mes recherches vers cet objet pour m'interroger scientifiquement.

La jeunesse est un vaste sujet qui est devenu un enjeu politique fort depuis les années 1980. A travers elle apparaît nombre de questionnements émanant de

l'histoire et de l'évolution de la société française. En effet, l'étude de l'évolution de l'image de la jeunesse au fil des ans nous permet d'interroger la société dans laquelle nous vivons. Comment sommes nous passés d'une vision bienveillante à une vision de méfiance, puis d'insécurité vis-à-vis de la jeunesse, mais aussi, vis-à-vis de la société toute entière ? Aujourd'hui, alors que nous subissons une crise économique forte, des questions sociales se posent. Qu'en est-il alors de la jeunesse et des décisions et orientations politiques la concernant ?

Pour comprendre comment la jeunesse est devenue une préoccupation puis un enjeu politique, il est nécessaire de revenir sur l'évolution de la *place* de la jeunesse en France, de sa prise en charge, sa situation actuelle, mais aussi sur les politiques qui la concernent au niveau local, pour enfin comprendre quelle *place* la société donne à sa jeunesse et quelle *place* elle prend.

La notion de jeunesse en tant que catégorie sociale apparaît réellement dans les années 1950, après la deuxième guerre mondiale (INJEP, 2001). Si sous le Front Populaire, les loisirs sont devenus une préoccupation de l'Etat, le gouvernement de Vichy va développer la première réelle préoccupation politique vis-à-vis de la jeunesse, guidé par l'idée qu'il faut encadrer la jeunesse et l'éduquer de façon « totale », (Girolitto, 1991). Le gouvernement de Vichy décide aussi d'encadrer les institutions. Il crée des écoles de cadres, le corps des inspecteurs généraux de la jeunesse (1940) et le Commissariat général de la jeunesse (1943). C'est aussi à cette époque qu'apparaît l'idée de « maisons de la jeunesse ».

A la fin de la guerre, alors que les Etats s'accordent sur la nécessité de ne plus jamais vivre un tel conflit, le gouvernement comprend que la jeunesse qui s'est massivement investie dans la Résistance, doit avoir une place reconnue dans la société française. Pour cela, il développe une politique spécifique qui va permettre de reconnaître la jeunesse comme catégorie sociale et décide de travailler en lien étroit avec les mouvements d'éducation populaire.

Dans les années 1950-1960, la jeunesse est le temps durant lequel on se prépare, on s'instruit et on se socialise. C'est le temps de la liberté, imprégnée d'un esprit de curiosité dont l'épanouissement mène à la découverte de sa propre vocation. La jeunesse est donc perçue comme une période d'expérimentation positive.

Les années 1970 vont apporter la crise économique et avec elle une vision de la jeunesse différente, elle n'est pas prioritaire sur le marché de l'emploi et pour la faire patienter, l'Etat développe différentes formes de stages, préparant à un emploi futur, mais repoussant, *de facto*, l'entrée dans la vie professionnelle.

Les années 1980 font apparaître, sur la scène publique, les banlieues populaires et se développent alors les notions de précarité, d'enfermement, de dégradation et de jeunesse dangereuse (Bordes, Vulbeau, 2004).

Aujourd'hui, la jeunesse dans notre société est la catégorie qui subit le plus les effets de la crise sociale, avec un accès au travail qui se fait par des emplois précaires, aux revenus faibles et une discrimination à l'embauche. Il existe un décalage entre la qualification, les diplômes et leur prise en compte au niveau salarial. La génération née après 1970 est dans une situation plus difficile que celle de ses parents avec une augmentation du taux de chômage et une espérance d'amélioration de la qualité de la vie moindre. Les perspectives d'accéder à une retraite sont très faibles du fait même de l'entrée tardive des jeunes dans le monde du travail. Cette génération de jeunes est à la fois très formée, pauvre et mal insérée (Chauvel, 2002).

En matière de Politique Jeunesse, sous la Vème république et le gouvernement de Charles De Gaulle, on assiste à des délibérations publiques qui vont orienter la prise en charge de la jeunesse d'une part, par le biais de la prévention (en réponse aux mouvements populaires comme le phénomène des blousons noirs), d'autre part par le développement d'équipements (1000 clubs, MJC), enfin en professionnalisant l'animation (Augustin, Gillet, 2000). Les années 1970 et l'arrivée de la crise économique font disparaître les ambitions des politiques jeunesses. Les années 1980 voient apparaître les premiers événements dans les banlieues mettant en scène une « certaine » jeunesse stigmatisée. La politique de la ville prend alors une nouvelle dimension renvoyant au niveau local la prise en charge de la jeunesse. Les municipalités font comme elles peuvent entre l'injonction de la population d'une paix sociale et la volonté de développer une prise en charge de la jeunesse, qu'elle confie à des professionnels pas toujours bien formés (Bordes, 2008).

Aujourd'hui, les observations du terrain montrent que, dans certains espaces, on

tente de formaliser une politique jeunesse au niveau local. Pourtant, il est rare qu'elle fasse l'objet d'un débat et reste une politique faite par des adultes pour des jeunes, ce qui crée un décalage dans sa mise en œuvre. Les tentatives de politiques jeunesse transversales restent difficiles à réaliser. Ce qui ressort le plus de la tentative de mise en place de politique jeunesse reste le « contrôle social ». Il faut occuper la jeunesse en l'encadrant pour la repérer et savoir où elle est et ce qu'elle fait. Il faut aussi insérer la jeunesse dans la société, ce qui oriente les prises en charges et les politiques développées en direction de la jeunesse.

Pourtant, les acteurs de terrain commencent à se saisir des différents travaux des chercheurs pour envisager une réflexion politique autour de la jeunesse. Ainsi, si depuis quelques années des professionnels de la jeunesse me demandent de venir les aider à réfléchir, certains élus font appel à moi pour les aider à comprendre ce qu'est la jeunesse aujourd'hui et comment développer une réflexion face à leur accompagnement. Le terrain pose donc l'idée qu'il ne faut plus proposer des dispositifs *a priori*, mais construire une réflexion avec les jeunes. La difficulté reste dans la représentation de ce que doit être une politique jeunesse et ce qu'elle peut être. Au niveau de l'Etat, mes différents travaux me permettent de constater que nous ne pouvons avoir que des orientations prescrites dont le local doit se saisir pour agir. Mes différentes observations de terrain montrent que pour développer une politique en direction de la jeunesse, il faudrait d'abord poser une réflexion politique commune entre jeunes et adultes. Il faudrait aussi que les politiques en direction de la jeunesse soient conçues comme des processus fait d'expérimentations, de tâtonnements et de réajustements ne donnant pas de résultats affichables institutionnellement, mais des transformations accompagnées par des changements de pratiques en fonction de l'évolution rapide de la société et des jeunes. Des orientations politiques en direction de la jeunesse ne peuvent donc être réfléchies et mises en œuvre si elles ne sont pas adaptées aux problématiques locales.

Depuis 2014, j'ai entamé un travail de recherche-action avec des acteurs de terrain dans le Gers. Le principe est de développer une culture commune, de faire un état des lieux de l'existant en matière de prise en charge de la jeunesse de façon à développer des expérimentations localisées adaptées au public et au contexte. Ce travail, qui n'en est qu'à ses premiers balbutiements, demande du temps, des

allers retours avec le terrain afin de développer une réflexion politique autour des jeunes du territoire. Si les acteurs de terrain impliqués dans le travail trouvent l'expérience enrichissante et adaptée aux besoins du territoire, les élus ont du mal à comprendre que nous ne puissions leur fournir des résultats donnant lieu à un « guide de bonne conduite » en matière de politique jeunesse. Ce travail ne correspond pas à la représentation qu'ils se font d'un travail de recherche. Très souvent, ils ont croisé des consultants répondant à une commande et fournissant un « mode d'emploi ». Cette expérience montre combien, en matière de jeunesse, il est temps que la société se réinterroge, si toutefois elle souhaite réellement *laisser place*.

Néanmoins, lorsque des élus décident de développer des politiques en direction de la jeunesse, ils doivent se forger une représentation de la jeunesse. Il faut à la fois penser une définition de la jeunesse et donner une version plausible de la réalité des problèmes de la jeunesse en s'appuyant sur un référentiel (Muller, 1990). Cette notion de « jeunesse » permet de rendre visible le sens et les contenus de l'action publique et sa place vis-à-vis des autres catégories sociales.

Les travaux de Chantal Guerin-Plantin (1999) m'ont particulièrement interpellée à ce propos. Elle propose quatre référentiels qui ne présentent pas de hiérarchie et peuvent se croiser, se compléter, s'entrechoquer sur le terrain :

- Le modèle de la jeunesse messianique : les jeunes sont capables de changer, voire de sauver le monde à partir de leurs propres règles. Les adultes attendent que la jeunesse fasse la Révolution. La jeunesse messianique fait rupture et refonde la société. Cette idée a orienté les idéologies et les expérimentations d'éducation alternative.

- Le modèle de la jeunesse fragile : la jeunesse a besoin d'être protégée par une justice spécifique et une censure de la presse et des spectacles.

- Le modèle de la jeunesse dangereuse et en danger : l'idée est que les jeunes criminels pourraient contaminer les autres jeunes. La jeunesse dangereuse ne représente qu'une infime partie dans les statistiques, pourtant c'est elle qui apparaît comme la plus nombreuse.

- Le modèle de la jeunesse citoyenne : on développe une croyance en l'éducation et la transmission des principes de la société adulte qui peuvent se

développer dans les partis politiques, les mouvements de jeunesse, les associations d'éducation populaire, etc.

Ces quatre modèles se retrouvent de façon inégale ces dernières années avec une mise en avant systématique par les pouvoirs publics, relayé par les médias, de la jeunesse dangereuse et en danger. Pourtant, si nous explorons ce modèle au regard du terrain, nous constatons que son usage peut entraîner un regard différent sur la jeunesse et des conséquences pour son accompagnement.

Revenons plus précisément sur ces quatre catégories :

- Le modèle de la jeunesse messianique :

Pour les acteurs de terrain, cette jeunesse n'est pas réelle. L'idée pour eux est que d'une part la jeunesse ne peut se débrouiller seule et d'autre part, si ce modèle existait, leur profession n'aurait plus lieu d'être. Pourtant, elle est bien là et il est certainement temps pour les professionnels d'interroger l'évolution de leurs pratiques. Cette jeunesse en capacité de refondre la société devrait pouvoir être reconnue et accompagnée si nous partons de l'idée que ce sont les acteurs qui font la société et non l'inverse. Nous avons depuis quelques temps des exemples d'actions de la jeunesse s'inscrivant dans de nouvelles formes de résistance. Nous ne sommes plus là dans le cadre de l'engagement tel qu'il est imaginé par les adultes, mais bien en lien avec l'envie des jeunes de changer leur société. Les printemps arabes, les zadistes, les indignés (même si ce mouvement rassemble au-delà de la jeunesse) les différents mouvements au travers de l'Europe en sont autant d'exemples. Cet objet reste à être exploré, ce que j'envisage pour l'avenir. Il s'agit de comprendre comment les jeunes décident d'agir autrement que dans des cadres pré établis par les adultes. Un travail est amorcé dans ce sens via la construction d'un numéro de revue⁴.

- Le modèle de la jeunesse fragile :

Ce modèle se construit à partir d'un constat : la jeunesse doit être protégée. Il se traduit de différentes façons. Nous pouvons observer des dispositifs de protection de la jeunesse, d'interdictions institutionnelles, familiales, etc. en fonction de l'âge du jeune. Pourtant, l'idée d'une jeunesse fragile peut aussi amener des

⁴ Avec Goucem Redjimi, (DRJSCS-IdF, CRF-CNAM) nous avons le projet de développer un numéro autour de la question des nouvelles formes de résistances des jeunes. Suite au refus de la revue Agora, nous explorons d'autres pistes.

dérives qui interdiront l'accès à l'autonomie.

Petite histoire de terrain :

L'élue en charge de la jeunesse de cette ville me propose de faire partie du comité de pilotage du conseil de jeunes. Lors de ma première réunion, je constate qu'il n'y a pas de jeunes, juste des responsables associatifs et institutionnels. Je pose donc la question de l'absence des jeunes. Un débat autour de la place des jeunes dans une telle instance commence. « Est-ce que les jeunes sont en capacité d'entendre ce qui va se dire ici ? ». « Pourquoi, nous allons dire des choses secrètes ou impossibles à entendre par tous ? ». Après différents échanges, je pose la question de la place des jeunes, veut-on en faire des bénéficiaires ou des acteurs ? Décision est prise finalement de proposer à des jeunes de participer au comité de pilotage, mais pas n'importe quels jeunes, des jeunes repérés comme en capacité de venir entendre les échanges. Un premier pas est franchi !

Cet exemple montre bien combien il est difficile pour les adultes en charge de la jeunesse d'accepter qu'ils puissent avoir une parole et une réflexion construites qui seront utiles lors de décisions. Nous sommes bien là dans l'affirmation d'une nécessaire protection de la jeunesse. La jeunesse doit-elle être sauvée d'elle-même ou doit-on protéger un cadre institutionnel qui risquerait d'être remis en cause ? Finalement, le plus souvent face à la jeunesse, nous rencontrons sur le terrain des fonctionnements qui tendent à reproduire la société à son identique plutôt que de la réinterroger. La *place* de la jeunesse semble donc encore être à conquérir.

- Le modèle de la jeunesse dangereuse et en danger :

Depuis les années 1980, le débat social est nettement dominé par la peur de la jeunesse, ce qui repousse le modèle de la jeunesse citoyenne qui existe pourtant. Eric Macé (2002), montre que depuis la fin des années 1990, le discours de référence sur la jeunesse se fonde sur une dépolitisation de la délinquance. On évacue les causes sociales et on affiche le double discours des victimes et de la police. Laurent Mucchielli (2015) montre que la délinquance des jeunes issus de l'immigration est analogue à celle enregistrée pour les populations pauvres. Les contenus des violences sont surtout des vols de voitures et des violences faites contre les porteurs de l'autorité et notamment les policiers.

Cette notion de jeunesse dangereuse est aussi portée par la question des

incivilités. Ce qui pouvait être jugé comme des « bêtises » autrefois, est jugé comme des délits aujourd'hui, ce qui n'efface pas la réalité des actes de déviances. La jeunesse reste, pour la société, une menace potentielle. Ce principe n'est pas nouveau puisque Michel Foucault (1975) montre comment au XIX^{ème} siècle, on s'est servi de ce sentiment de menace pour mettre en place les maisons de correction. Aujourd'hui, la criminalisation de la jeunesse tient lieu d'analyse sociale et les politiques développées en direction de la jeunesse depuis les années 1980 concernent plutôt les jeunes garçons issus des quartiers populaires. La jeunesse devient un groupe médiatisé, mis en scène au travers d'actions de guérillas urbaines. Qu'en est-il alors de la jeunesse multiple ?

D'autre part, nous constatons régulièrement sur le terrain, l'utilisation du sentiment d'insécurité (Castel, 2003). Ce principe de positionner la société dans une peur et une incertitude, permet de créer des lois développant un contrôle social, prônant l'idée d'une préservation des cadres institutionnels tels que posés depuis de nombreuses années, repoussant du même coup le changement et attribuant des *places* non négociables aux acteurs. Dans ce système, les jeunes sont vus « en construction » donc incapables de réflexion politique. Cette vision de la jeunesse a pour conséquence de développer des dispositifs qui puissent les « encadrer » et les amener à une *place* pré-définie.

Petite histoire de terrain :

Lors d'une intervention auprès d'un public composé d'élus et de professionnels de la jeunesse, on me signifie, avec regret, que les jeunes sont tous des consommateurs, qu'ils ne s'inscrivent plus dans des actions militantes et que finalement ils sont individualistes et sans vision du collectif. J'entreprends donc d'exposer la façon dont s'est développée la prise en charge de la jeunesse ses dernières années. J'explique comment se sont développés des espaces pour les jeunes dans lesquels des professionnels proposent, avec l'accord des élus, une liste d'activités qu'ils peuvent venir « consommer ». Je pose alors la question de la réflexion et de l'action éducative, ainsi que des buts de ce genre d'espace.

Ce genre d'exemple n'est pas isolé. Nous sommes face à des citoyens qui ont construits une image de la jeunesse comme potentiellement dangereuse qu'il faut « occuper » pour éviter qu'elle ne « tombe » dans la délinquance.

Les actions en direction de la jeunesse sont trop souvent portées par la nécessité d'une paix sociale, quelle que soit la jeunesse concernée. Quelle est donc la *place* que la société souhaite donner à sa jeunesse et sommes nous prêts à « céder » la *place* ?

- Le modèle de la jeunesse citoyenne :

Si l'éducation est au cœur de ce modèle, elle est associée à l'idée d'une transmission par les adultes pour les jeunes, même si nous pouvons percevoir une idée d'accompagnement qui n'est pourtant pas clairement posée. L'idée est de repositionner ce modèle en 2015 à partir des terrains observés (associations, municipalités, intercommunalités). Lors de travaux précédents, j'ai eu l'occasion de montrer comment les jeunes pouvaient prendre place dans la société française par le biais d'engagements citoyens (Bordes, Vulbeau, 2005) ou culturels (Bordes, 2007), leurs actions étant toujours éminemment politiques, au sens premier du terme, c'est-à-dire pour agir dans le fonctionnement de la cité.

Les dernières études sur la jeunesse (Amselle-Mainguy, Timoteo, 2012) montrent que les jeunes ne s'engagent plus de la même façon dans les différentes instances de participation. En effet, si depuis toujours, l'engagement fait partie de l'Histoire de notre société, aujourd'hui le repli sur l'individu et la perte de l'enjeu de l'action collective change les postures des citoyens. Au XXème siècle, l'engagement était militant, total, passant avant tout (Ion, 1997). Les jeunes aussi ont changé leur façon de s'engager dans les différentes instances qui leurs sont proposées. Paradoxalement, ce constat du désengagement des citoyens pousse les décideurs politiques à développer une injonction à la participation en direction des jeunes. On leur demande donc de s'engager dans des dispositifs conçus par des adultes pour les jeunes.

Derrière ces injonctions à l'engagement et à la participation se profilent, sur le terrain, plusieurs buts et enjeux.

Du côté des associations d'éducation populaire qui jouent un rôle dans la prise en charge des jeunes depuis toujours, les valeurs d'engagement pour une éducation et une émancipation sont aujourd'hui en balance avec l'entrée dans des formes organisationnelles « d'associations-entreprises » (Hély, 2009). Les appels à marché ont propulsé le monde associatif dans une concurrence que j'ai pu analyser grâce au syndrome de la Reine Rouge. Voyons de quoi il s'agit :

Les interrogations de Claude Combes (1998) partant des travaux de Leigh Van Valen, biologiste évolutif américain de l'université de Chicago, sur l'hypothèse de la Reine Rouge sont intéressantes à explorer dans le cas précis de la marchandisation des associations d'éducation populaire.

L'idée est de partir du constat de la course sans fin de l'évolution en évoquant le personnage de la Reine Rouge de Lewis Carroll (Alice aux pays des merveilles) qui entraîne Alice à passer de l'autre côté du miroir dans une course immobile. C'est la notion de progrès évolutif qui est le point de départ de la réflexion des biologistes : *est-on sûr que l'évolution produise des types mieux adaptés, donc de plus en plus pérennes ?*

Dans l'histoire d'Alice aux pays des merveilles, la Reine Rouge demande à Alice de courir. Celle-ci, tout en s'exécutant constate que le paysage autour d'elle ne bouge pas. Lorsqu'elle interroge la reine, celle-ci lui explique qu'elles courent uniquement pour rester sur place. Ainsi, L. Van Valen constate que dans tout groupe, même si l'évolution permet des changements adaptatifs, par un effet de sélection naturelle, le groupe reste le même. Finalement, il en vient au constat que la sélection qui agit sans cesse n'accroît pas la qualité de l'adaptation. Les interactions, avec les autres espèces qui évoluent en même temps, vont modifier continuellement l'environnement. Cette compétition qui se met en place va avoir un effet sur la qualité de l'adaptation des autres espèces. Pour conserver leur existence, ces espèces vont s'adapter à leur tour, annulant l'avantage de la première, ce qui amène de nouveaux changements dans l'environnement de chacun, et ainsi de suite. Si une espèce puise davantage dans le milieu, ce sera aux dépens des autres.

Pourquoi alors courir pour rester sur place ? On pourrait imaginer que les espèces s'entendent pour arrêter de courir. Pour L. Van Valen, les espèces sont égoïstes. Les espèces qui disparaissent sont celles qui ne courent pas, celles qui subissent la concurrence, c'est-à-dire qu'elles courent ensemble sans lutter pour le même objet. Finalement les espèces courent pour ne rien changer.

Lorsque nous observons l'évolution des associations d'éducation populaire, si après la seconde guerre mondiale l'Etat leur a accordé des subventions de fonctionnement, progressivement, elles ont du entamer une course pour maintenir leurs acquis, à l'image d'Alice et de la Reine Rouge. Cette évolution imposée par

l'Etat pousse les associations à s'inscrire dans une spirale infernale dont le but est de trouver des financements avec en contre partie, le risque de perdre les idées et les buts défendus à l'origine par l'éducation populaire. Cette course sans fin aux financements pousse les associations à s'inscrire dans la loi du marché et de la concurrence. L'égoïsme des espèces se retrouve alors au sein d'associations qui se sont créés sur l'idée d'une éducation pour tous et par tous et surtout sur l'idée de l'émancipation des personnes. Cette évolution, impulsée par des directives gouvernementales, entraîne un processus de sélection, mais aussi une perte de qualité. Aujourd'hui, on constate que certaines associations historiques se développent, jouant le jeu du marché et s'inscrivant pleinement dans une mutation vers un fonctionnement d'entreprise. D'autres associations tentent de se reconstruire après des dysfonctionnements internes. D'autres enfin, tentent de résister en sachant qu'elles sont fortement en danger. L'évolution entraîne la disparition de certaines espèces plus petites, moins enclines à vouloir jouer le jeu dans lequel on souhaite les entraîner aux dépens d'autres.

Qu'en est-il alors de l'accompagnement de la jeunesse ?

Les années 1980 ont vu la mise en *place* de la politique de la ville dans l'urgence face aux difficultés que subissait la société française. La notion de participation des habitants apparaît avec le paradoxe de demander aux habitants des quartiers populaires de participer à l'organisation d'une société qui les tient pourtant à l'écart. Ce paradoxe se retrouve aussi pour les jeunes auxquels on demande de s'engager sans pour autant penser qu'ils puissent avoir une *place* d'acteur construite par eux et non par les adultes.

L'Etat demande aussi aux municipalités de prendre en charge la jeunesse. Les jeunes doivent être « encadrés », on les incite donc à s'engager dans des projets. Cet engagement particulier qui doit passer par l'accompagnement de l'adulte permet un contrôle social utile au maintien de la paix sociale. On prédéfinit donc un cadre d'engagement pour la jeunesse, à partir de normes d'adultes. Alors que les conditions sociales se dégradent, particulièrement pour la jeunesse, se construit l'idée qu'il faut être acteur de projets divers et variés dans lesquels on doit s'engager. Pourtant, la société change et la crise économique renforce un repli sur soi qui s'accompagne d'une exigence de mise en sécurité face à un

sentiment de plus en plus fort d'insécurité. L'engagement n'est plus collectif, mais devient très souvent individuel. On s'engage pour soi, pour mener à bien un projet, pour défendre une idée qui est propre à l'individu. D'un autre côté, les pouvoirs publics insistent sur l'engagement de tous les jeunes dans des actions diverses et variées. Deux questions se posent alors : doit-on faire entrer tous les jeunes dans des dispositifs et faire en sorte qu'ils soient engagés ? Doit-on imposer des pratiques d'engagement à des jeunes alors que les adultes se désengagent de plus en plus ? ⁵

D'un point de vue sociologique, l'engagement est un mécanisme social. Les sociologues de l'Ecole de Chicago ont mis en avant les notions de trajectoire (Strauss, 1992) et de carrière (Hughes, 1958) qui s'intéressent à la fois au processus et au contexte. Dans la notion de carrière, on ne s'intéresse pas à un état, l'engagement, mais on tente de comprendre le processus qui amène des changements de comportement et de perspectives pour l'individu (Becker, 1985). Le courant de pensée des interactionnistes permet de prendre en compte les motifs et les motivations qui prévalent à l'action. Les motifs permettant une justification de l'action (Joseph, 1998) et agissant sur les constructions des identités.

Dans le cas particulier de l'engagement des jeunes, pour comprendre les motifs et les motivations, il faut explorer les processus à l'œuvre dans la construction des trajectoires. Pourtant, observer des jeunes dans des processus d'engagement n'est pas simple. En effet, les acteurs sociaux, qu'ils soient jeunes ou pas, s'inscrivent dans différents mondes et sous-mondes qu'ils fréquentent au jour le jour et peuvent donc être engagés dans des espaces qui s'opposent.

Prenons l'exemple d'un jeune qui décide de s'engager dans un espace citoyen comme un conseil de jeunes. Ce sous-monde possédant des codes et des règles qui lui sont propres est en lien étroit avec le fonctionnement institutionnel municipal. Si par ailleurs, il est engagé dans un autre sous-monde comme, par exemple, une association sportive, il peut se retrouver engagé dans des espaces où on ne

⁵ J'avais traité cette question lors d'une publication pour la revue de la Jeunesse en Plein Air JPA en 2012 suite à un travail d'étude sur l'engagement éducatif mené par une étudiante du Master 2 Sciences de l'Education, spécialité Politiques Enfance Jeunesse et des étudiants de Master 2 en Psychologie du développement et une journée d'étude nationale organisée à Toulouse par la JPA.

défendra pas toujours les mêmes idées, valeurs et codes. Comment réagir alors ? Faudra-t-il qu'il se désengage ?

Cet exemple montre la complexité de l'engagement, puisqu'il correspond à des contextes qui peuvent se croiser, s'ignorer ou s'interpénétrer. Les jeunes se retrouvent donc confrontés à une pluralité de formes de socialisation hétérogènes, voire contradictoires (Lahire, 1998) qui peuvent être à l'origine d'un malaise et devenir un frein à l'engagement. Il devient un apprentissage social fait d'expérimentations, de réussites et d'échecs qui permettent aux jeunes, finalement, de comprendre les fonctionnements de la société en agissant au sein d'institutions. Ces engagements juveniles peuvent donc être vus comme un processus menant à l'intégration de la société des adultes. Mais, l'engagement des jeunes peut aussi permettre aux jeunes d'agir sur les fonctionnements des institutions.

Reprenons l'exemple de notre jeune engagé dans un conseil de jeunes et dans un club sportif qui se retrouve dans une situation intenable face à laquelle il devra choisir un des deux engagements. Soit, il décide effectivement de se désengager d'un espace en faveur de l'autre, soit il a la possibilité d'influer sur les deux espaces pour pouvoir poser une situation qui lui permettra de continuer ses deux engagements en parallèle. De nombreux exemples nous montrent que si l'institution accepte d'entendre les jeunes, elle leur permet un engagement sans cesse renouvelé.

Si notre jeune a la possibilité, au sein du conseil de jeunes, d'être entendu et d'exposer le fonctionnement de son club de sport avec ses besoins spécifiques et ses attentes et que d'un autre côté, il est aussi entendu dans son club de sport, les deux mondes pourront alors réajuster leurs codes, leurs règles, leurs normes en tenant compte des valeurs défendues par les uns et les autres. Ce processus de socialisation réciproque⁶ qui est à l'œuvre permet au jeune de ne pas avoir à segmenter ses engagements en les cloisonnant par sous-monde, mais bien de développer un processus d'engagement cohérent.

Pour cela, il reste nécessaire de penser la *place* de chacun dans l'engagement des jeunes, mais aussi l'écoute et la marge de manœuvre dont chacun peut disposer. Finalement, l'engagement devient l'affaire de tous, chacun accompagnant l'autre.

⁶ Sur lequel nous reviendrons plus en détail p78

Peut-on alors accompagner les jeunes à *prendre place* ?

Si l'engagement a été travaillé du point de vue sociologique, l'accompagnement reste un mot étudié récemment, dans les années 1990. Il est issu du langage courant et intimement lié à la notion d'engagement puisqu'il peut représenter, d'après le Dictionnaire de l'ancien français (2001), l'engagement d'homme à homme.

L'accompagnement n'est pas un mot stabilisé dans ses définitions ou ses usages.

Parmi les différents termes associés à l'accompagnement : mentoring, coaching, sponsoring, tutorat, conseil, parrainage, compagnonnage, je choisis, ici, de m'intéresser plus particulièrement au dernier. En effet, le mot compagnonnage livre l'idée d'apprendre, de pratiquer et de transmettre, trois actions fortement présentes lors de mes observations de terrain. De plus, nous sommes là dans l'idée non pas d'intervenir « sur », mais bien d'être dans une relation « avec », les compagnons étant des pairs. Cette notion de compagnonnage est intéressante, car elle amène l'idée que les jeunes peuvent s'engager par transmission entre pairs. Elle permet donc d'éviter l'écueil de l'engagement en vue de la reproduction d'un système à l'identique, celui des adultes. Nous sommes là dans l'idée de ce que Chantal Guérin Plantin nomme la jeunesse messianique. Elle peut refondre une société sans l'aide des adultes. Cette vision de la jeunesse est en général contestée par les professionnels et les élus puisqu'elle élimine, de fait, leur *place* dans la société. Pourtant, ce compagnonnage existe et reste intéressant à valoriser si l'on décide de défendre l'entrée des jeunes dans l'autonomie.

L'accompagnement, quant à lui, reste à la base d'une certaine conception de l'éducation, concernant deux personnes de statuts différents, qui devront fonctionner ensemble malgré la différence de place, développant une parité relationnelle (Paul, 2009). Quatre grandes idées émergent de cette notion d'accompagnement :

- L'idée de secondarité, celui qui accompagne « suit », il valorise celui qui est accompagné.
- L'idée de cheminement incluant l'élaboration et les étapes.
- L'idée d'impliquer deux personnes dans le cheminement.

- Enfin, l'idée de transition : tout accompagnement a un début, un développement et une fin.

Cette idée de cheminement aurait tendance à nous faire croire que l'accompagnateur sait et que l'accompagné apprend. Or, si nous considérons les actions de réciprocité et les interactions qui naissent de cette relation, nous pouvons constater que si l'un accompagne et l'autre est accompagné, les deux apprennent à des niveaux différents.

Pourtant, l'injonction actuelle d'accompagner la jeunesse peut nuire au développement de relations librement consenties. Elle peut aussi faire basculer l'accompagnement dans l'idée impératif d'un résultat, plutôt que de permettre l'expérimentation dans le cheminement. Enfin, aujourd'hui, l'accompagnement peut être lié à des facteurs économiques qui pourront réduire, ou transformer ce cheminement.

Ainsi, dans le cadre de l'accompagnement des jeunes, on peut se retrouver face à des injonctions d'intégration de fonctionnements institutionnels, ne laissant plus la *place* aux jeunes pour apporter leur « supplément de regard » et enclencher un changement qui permettrait une adaptation aux évolutions de la société.

La jeunesse citoyenne, au sens où Chantal Guerin-Plantin la présente, c'est-à-dire une jeunesse qui a besoin d'être accompagnée pour trouver sa *place* d'acteur dans la société, est souvent posée comme la représentation de l'engagement des jeunes. Cet engagement est donc guidé par des cadres institutionnalisés, accompagné par des professionnels. Ce travail d'accompagnement peut être éducatif, désintéressé et constructif. Il peut aussi être la possibilité pour les adultes de guider les jeunes vers « leur » société. On se retrouve alors dans une forme de reproduction qui rassure les adultes, ne permettant pas aux jeunes de construire leur *place*, mais les accompagnant à *prendre la place* qu'ils ont choisie pour eux. Ce genre d'engagement est rassurant, puisqu'il permet de guider la jeunesse en s'assurant que l'institution n'est pas mise à mal.

On voit bien que l'accompagnement peut prendre plusieurs sens et plusieurs formes. Accompagner des jeunes à s'engager demande une réflexion sur l'engagement que l'on souhaite offrir, les limites des actions, et le but réel de cet engagement. Quand on accompagne des jeunes dans une réflexion, au sein d'un

fonctionnement institutionnel, sommes-nous prêts à entendre la remise en cause de nos cadres, de nos codes et de nos habitudes ?

Ainsi, l'engagement et l'accompagnement sont des mots aujourd'hui fortement utilisés, mais dont on oublie trop souvent d'interroger le sens et les raisons pour l'action.

L'intérêt de ce référentiel développé par Chantal Guérin-Plantin est, pour le chercheur, de pouvoir analyser quelle est, ou peut être, la place de la jeunesse. Les observations de terrain ainsi que les échanges avec les acteurs permettent une compréhension du terrain. Ce référentiel n'est pas figé, les observations montrant comment un même terrain peut s'inscrire dans un modèle, puis dans l'autre et le suivant.

Quels sont alors les enjeux de ces représentations de la jeunesse et de la *place* qu'on lui donne dans la construction identitaire ?

2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET PLACE DE LA JEUNESSE

« À proprement parler, un homme a autant de soi sociaux qu'il y a d'individus qui le connaissent, qui possèdent à l'esprit une image de lui »

William James (1842-1910).

Les différents travaux que j'ai pu mener jusqu'à ce jour m'ont permis de montrer comme les jeunes développent une identité par leur inscription dans des pratiques qui leur permettaient d'apparaître dans l'espace public et d'exister en tant qu'acteurs de la société. Cette reconnaissance d'abord des pairs, des professionnels puis de la société permet la construction d'une identité sociale. La notion de « soi social », de rôle, de statut, sont des préoccupations qui se retrouvent dans les travaux de Georges H Mead (1934) et plus tard, chez Erving Goffman (1973) deux chercheurs qui réfutent les conceptions de l'individu comme un être autonome qui n'existe qu'en soi et pour soi. Pour eux, l'identité sociale se forge au contact d'autrui. C'est à partir de ce positionnement que j'étudie les jeunes.

L'identité est formée par des processus sociaux. Une fois constituée, elle est conservée, modifiée ou même renforcée par des relations sociales. Les processus mis en jeu sont déterminés par la structure sociale, et inversement, les identités produites par interaction avec la structure sociale l'influencent par retour en la maintenant, la transformant, ou lui donnant de nouvelles formes. Ainsi, si une société possède une histoire qui lui est propre et qui permet l'émergence d'identités, cette histoire est produite par des hommes qui ont leur identité propre. Les structures sociales engendrent donc des types d'identités qui sont reconnaissables dans des cas individuels. Un américain possède une identité différente d'un français, un toulousain possède une identité différente d'un parisien, un jeune de banlieue possède une identité différente d'un jeune de centre-ville, et pour aller plus loin, un jeune d'une cité possède une identité différente d'un autre jeune d'une autre cité. Cette constatation est importante car l'orientation et la conduite dans la vie de tous les jours dépendent de telles codifications (Berger, Luckmann, 1996).

L'identité est un phénomène qui émerge de la dialectique entre l'individu et la société. Les types d'identité sont des produits sociaux, même si on les incorpore généralement dans une interprétation plus générale de la réalité. L'identité demeure inintelligible tant qu'elle n'est pas située dans un monde.

La socialisation permet de construire une identité qui s'inscrit dans une société précise qui va poser les limites de ce qui est possible, de ce qui ne l'est pas, au-delà de l'animalité de l'homme que la socialisation transforme mais n'abolit pas.

Deux processus sont mis en avant par Dubar (1998) dans la construction identitaire : le processus relationnel et le processus biographique.

Le processus relationnel va permettre de se construire une identité pour autrui en développant une identité virtuelle. Celle-ci sera testée tout au long de l'inscription des jeunes dans la société. Quand les jeunes se retrouveront en situation de coopération, leur identité virtuelle sera reconnue et pourra s'affirmer. Lors de conflits, si celui-ci ne donne pas lieu à une négociation, le processus pourra être impacté. Ce sont ces expériences relationnelle et sociale du pouvoir qui amèneront les jeunes à s'identifier à des institutions jugées structurantes ou légitimes.

Le processus biographique construira une identité pour soi. Les jeunes développeront une appartenance permettant l'émergence d'une identité sociale réelle. Celle-ci sera alors testée au regard de la société entraînant soit l'acceptation d'une continuité, reproduisant la place attribuée, soit une rupture permettant de produire une nouvelle place. Ces expériences permettront aux jeunes une identification à des catégories jugées attractives ou protectrices.

L'identité pour autrui et pour soi va donc se construire dès la naissance par le biais de la socialisation primaire qui va inscrire l'être dans une société spécifique possédant ses codes et ses règles (Dubar, 1998). L'enfant va intégrer les fonctionnements de la société de ses parents qui sera la sienne. Au-delà d'une société, l'enfant intégrera aussi un type d'identité en fonction du lieu où il habite, des personnes qu'il fréquente, du milieu social dans lequel il vit. Durant sa socialisation secondaire, il expérimentera des types d'identités au gré de ses rencontres. C'est dans et par les catégorisations des autres (les personnes rencontrées : maître, copains, animateurs, etc.) que l'enfant fait l'expérience de sa première identité sociale. Celle-ci n'est pas choisie, mais donnée sur la base des appartenances ethniques, politiques, religieuses, professionnelles et culturelles de ses parents, mais aussi sur la base des performances scolaires.

L'école élémentaire constitue un moment décisif pour la première construction identitaire sociale. Si nous apprenons à être ce qu'on nous dit d'être (Laing, 1971), nous nous construisons aussi à travers toutes les relations et les identifications à autrui. C'est cette dualité qui se développe entre notre identité sociale héritée et notre identité construite qui permet de développer, tout au long de la vie, des stratégies identitaires. C'est ce que l'on peut observer chez l'adolescent dit « en crise ». En fait, il cherche à s'extirper de son identité héritée pour, soit s'inscrire dans une identité créée pour soi-même qu'il s'acharnera à faire confirmer, soit exhiber son identité d'origine et s'y accrocher pour la valoriser. Ce choix se rattache selon Erikson (1979) à une alternative entre un « sentiment de confiance de base » qui renvoie à une intégration réussie et une « méfiance de base » résultant d'expériences infantiles non couronnées de succès par l'expérience de l'intégration. Certaines trajectoires sont alors marquées par la continuité inter et intra générationnelle, d'autres par des ruptures de toutes natures impliquant des remises en cause d'identités antérieurement acquises ou construites.

La sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constitue un moment important dans la construction d'une identité autonome. Quand on observe les difficultés pour les jeunes d'entrer sur le marché du travail, on comprend toute la difficulté de se construire une identité autonome et de faire reconnaître par autrui ses compétences et sa possible construction identitaire. Cet affrontement avec l'incertitude va contribuer à autoriser ou refuser une identité professionnelle de base avec le risque d'une exclusion durable de l'emploi stable et le développement, pour les jeunes, de stratégies de présentation de soi qui pourront peser lourd sur leur futur (Becker, 1985). On est bien ici face à un enjeu décisif de construction personnelle de stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs.

Pour réaliser une construction identitaire sociale et professionnelle, l'individu doit entrer dans des relations, participer à des activités collectives dans des institutions et intervenir dans le jeu des acteurs. L'individu va être reconnu par le biais de son investissement relationnel. Ce processus implique une transaction qui peut être conflictuelle entre les individus porteurs de désir d'identification et de reconnaissance et l'institution offrant des formes différentes de reconnaissances. Il met en jeu des espaces d'identification prioritaires au sein desquels les individus se considèrent suffisamment reconnus et valorisés. Le fait de pouvoir jouer avec différents espaces, de pouvoir négocier ses investissements et gérer ses apparences permet de se construire une identité. Les partenaires de cette construction dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique jeunesse peuvent être le groupe de pairs, l'équipe de professionnels, l'élus, le formateur, le médiateur, le personnel d'entretien et le gardien des locaux ou toute personne en contact avec la jeunesse dans un cadre associatif, municipal, etc.

Sainsaulieu (1977), quant à lui, fait l'hypothèse que l'investissement privilégié dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans l'espace et de la *place* qu'y occupent l'individu et son groupe d'appartenance.

La *place* que nous allons laisser aux jeunes est donc centrale, puisqu'elle va permettre une construction identitaire. Mon travail de terrain auprès des jeunes montre comment ces derniers peinent à trouver une reconnaissance dans les institutions de notre société. Certains vont faire le choix de s'inscrire dans des

pratiques déviantes pour trouver une *place* autrement. Pour construire leur identité, les jeunes ont besoin de s'identifier à des institutions jugées structurantes ou légitimes. Ils doivent aussi pouvoir s'identifier à des catégories jugées attractives ou protectrices. L'observation des pratiques institutionnelles et politiques en direction de la jeunesse doit amener à une réflexion autour de la *place* des jeunes. Si les institutions et la société ne peuvent garantir cette *place*, les jeunes vont aller chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas autour d'eux. C'est peut être ce qui se passe aujourd'hui face à ce petit groupe de jeunes qui s'investissent dans des luttes armées. Mais c'est aussi peut être ce qu'il faudrait étudier dans les nouvelles formes de résistance de la jeunesse.

L'articulation des deux processus identitaires (processus relationnel et processus biographique) reste primordiale pour l'individu. Le processus biographique peut se définir comme une construction dans le temps, par des individus, d'identités sociales et professionnelles à partir des catégories offertes par les institutions successivement rencontrées et considérées comme accessibles et valorisantes. Le processus relationnel concerne la reconnaissance des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposées et exprimées par des individus dans les systèmes d'action. L'articulation des deux représente la projection de l'espace-temps identitaire d'une génération confrontée aux autres dans son cheminement biographique et son déploiement spatial.

L'identité n'est pas transmise par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers des stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer.

Un sentiment d'appartenance à la société doit donc pouvoir exister pour les jeunes. Il faut donc qu'ils puissent s'identifier par référence à un groupe, développer des attaches affectives, adopter les normes et les valeurs de ce groupe et pouvoir s'inscrire dans un sentiment de solidarité (Mucchielli, Roger, 1980). Le sentiment d'appartenance est donc un phénomène interactif où chacun prend place en fonction de l'autre.

Réflexion de terrain :

Si nous reprenons l'exemple des relations entre les jeunes et les institutions les échanges prennent la forme de « conflit - négociation ». Ces relations ont été analysées dans mes travaux comme la possibilité pour chacun de participer à la construction d'une politique jeunesse locale commune, les animateurs jouant le rôle d'accompagnant et d'intermédiaire avec l'institution. L'observation et l'analyse des interactions entre les jeunes et les animateurs, les animateurs et l'institution pour finalement permettre une relation entre les jeunes et l'institution locale, permettent de mettre en lumière ce que nous nommons « les jeux de mise en scène » qui amènent les deux parties à se rendre visible ou à disparaître dans une relative invisibilité. Ainsi, tour à tour, les jeunes vont se mettre en scène par l'intermédiaire de revendications théâtrales, l'institution va mettre en scène sa jeunesse en ouvrant des lieux visibles aux yeux de tous et les animateurs vont accompagner les actions s'assurant que les jeunes puissent s'exprimer et être entendus par l'institution qui a aussi un message à faire valoir. Les interactions qui naissent alors, autorisent la jeunesse à « prendre place » et à participer à la construction d'une politique jeunesse adaptée aux besoins locaux.

Ce genre de relations analysées dans d'autres contextes comme le blocage de l'université en 2009, ou l'occupation de celle-ci par les zadistes en 2014, montre que le conflit suivi d'une négociation peut apporter une négociation qui aboutira, ou pas, à satisfaire les deux parties, mais qui pourra négocier une évolution de la situation. Ce processus d'interactions plus ou moins visibles permet de donner une « place » à la jeunesse. Cette « place » reste certes à être interrogée en lien avec les revendications de chacun, mais positionne les jeunes dans un processus identitaire visible.

Les positionnements de chacun sont donc complexes et stratégiques, développant un équilibre entre conflit et action, qui permet un positionnement qui doit devenir suffisamment satisfaisant pour les acteurs. Cette rencontre est importante pour que chacun puisse trouver sa place. Pourtant, certains acteurs n'ont pas conscience de l'importance de ces interactions et surtout de l'existence d'une socialisation réciproque qui accompagne la jeunesse vers une place. Souvent, l'institution pense être manipulée par les jeunes. Seuls les jeunes semblent appréhender les possibilités d'un travail en interaction. En fait, ce sont ces jeux de positionnement, de conflit, de négociation, de rencontre qui permettent les relations nécessaires au développement d'un fonctionnement institutionnel adapté aux besoins locaux.

Enfin, mes différents travaux autour de la jeunesse m'ont fait comprendre que l'objet pouvait devenir terrain. Celui-ci est loin d'avoir dévoilé tout ses

possibles. La jeunesse évolue, change, est multiple ce qui en fait un terrain à explorer perpétuellement. La jeunesse comme terrain peut être positionnée comme un processus à explorer dans des dimensions multiples, sa prise en charge ne pouvant plus être inscrite dans des cadres rigides posés sans possibilité de conflit, négociation et transformation. Nous sommes peut être là dans l'idée de ce que pourraient être des actions éducatives en direction d'un groupe social reconnu politiquement mais pas suffisamment connu dans ses réalités quotidiennes.

3. EDUCATION ET SOCIALIZATION

La discipline Sciences de l'Education étudie le fait éducatif dans son ensemble. Elle interroge donc les différentes formes d'éducation qu'elle développe dans la famille, à l'école ou hors de l'école. Pour ma part, je m'intéresse principalement à l'éducation hors de l'école, même si quelques travaux m'ont amenée à développer des observations au sein de l'école.

Notre société en constante évolution est passée d'un modèle de la transmission d'une génération sur l'autre à un modèle d'expérimentation où les savoirs sont détenus par tous de façons différentes. Si l'éducation est l'affaire de tous, tous n'acceptent pas l'idée que les savoirs circulent d'une génération vers l'autre, mais bien des uns vers les autres sans hiérarchie d'âge, par acceptation des compétences de chacun. L'éducation ne peut être étudiée que du côté des savoirs savants, mais bien dans une compréhension de l'ensemble des formes de savoirs qui se construisent au jour le jour et qui doivent permettre à chacun de « prendre place ». Aujourd'hui, l'éducation ne peut plus être un processus de reproduction permettant la permanence des institutions, des croyances et des valeurs.

Chacun s'accorde à penser que l'éducation est un enjeu de société. Pourtant, chaque société pense l'éducation de façons différentes. Certaines la mettent au centre de leurs préoccupations, d'autres l'énoncent puis l'oublient, l'éducation devenant une évidence telle qu'elle se perd parmi les priorités d'Etat. Mais de quoi parle-t-on lorsque nous évoquons l'Education ? La première pensée va vers l'école et la famille. Ces deux institutions ont longtemps été repérées comme les seuls espaces d'éducation. Pourtant, depuis le XVIIIème siècle, une autre forme

d'éducation tente de s'imposer, l'éducation populaire. Comment, alors, cette troisième forme d'éducation s'est-elle développée au travers de l'Histoire de la société française et comment en sommes-on arrivés à dissocier trois formes d'éducation : l'éducation formelle, informelle, non formelle ?

Reprenons quelques mots d'Histoire :

L'Histoire de la société française a permis, au fil des ans, de développer des approches différentes de l'éducation. Au XVIIIème siècle, alors que l'instruction est réservée aux garçons de familles bourgeoises et de familles d'artisans et de commerçants, les enfants d'ouvriers travaillent dès qu'ils le peuvent. C'est durant le siècle des Lumières que l'idée d'une émancipation politique et sociale devient indispensable à la société, l'instruction étant l'outil permettant sa mise en place (Mignon, 2007). En 1792, Condorcet présente dans son « rapport sur l'instruction » l'idée d'une éducation populaire. Elle doit être pensée comme un devoir de justice et doit être indépendante, laïque, gratuite et permanente. L'éducation doit devenir l'affaire de tous et permettre l'émancipation de chacun.

A partir de 1830, face à la révolution industrielle, l'idée s'impose d'une éducation populaire et ouvrière. Nait aussi l'idée de la nécessité d'éduquer et de soigner les enfants. Vont apparaître des organisations sous forme d'œuvres et de patronages catholiques puis laïques.

En 1866, la Ligue de l'Enseignement est créée afin d'organiser l'instruction du peuple. On voit donc apparaître des organisations à côté de l'école, qui se donnent pour mission d'éduquer le peuple. Ce sont les lois Ferry de 1882 qui vont accélérer l'organisation de prise en charge des enfants hors des temps scolaires.

La fin de la guerre de 1914-1918 va voir apparaître de nombreux mouvements d'éducation populaire. Le Front Populaire va être, dès 1936, à l'origine d'un changement de société qui va permettre d'obtenir de grands avantages sociaux : les congés payés, la semaine de quarante heures et le développement d'une politique de culture, de loisirs et de sports populaires.

Le gouvernement de Vichy sera à l'origine de l'organisation de la prise en charge de la jeunesse avec la création des écoles de formation de cadres (Tétard, Barriolade, Brouselle, Egret, 2010).

La Libération va être l'occasion pour les mouvements d'éducation populaire de travailler en collaboration avec l'Etat pour organiser la prise en charge des enfants et des jeunes pendant leurs temps libérés. Dans le même temps, la société se modernise et se reconstruit. Vont apparaître les grands ensembles, puis, plus tard, les équipements qui auront en charge d'accueillir le public.

Les années 1960 vont être le temps des échanges et des négociations entre les différents courants d'éducation populaire et les services de l'Etat. C'est à cette époque que va naître l'idée d'animation (Augustin, Gillet, 2000). Les mouvements d'éducation populaire abandonnent une partie de leur spécificité et de leur idéologie et affirment la nécessité d'une animation neutralisée dans la formation des professionnels, même si elle n'est pas neutre pour autant. Une méthode d'intervention sociale sera donc institutionnalisée.

Jean Claude Gillet définit l'animation comme une praxis : *elle est une certaine manière d'agir, tout en impliquant pour l'animateur une certaine manière d'être dans cet agir : elle est une intelligence stratégique des situations sociales, caractérisant l'animateur professionnel* (Gillet, 1998, p21). L'animation est liée au phénomène de « crise de lien ». C'est une méthode d'adaptation, d'intégration, de transformation sociale. Elle vise à stimuler les expressions multiples notamment dans les milieux populaires, en continuité avec le projet de l'éducation populaire. Elle propose une démarche favorisant la valorisation différentielle des individus, des groupes, des espaces. Enfin, elle s'inscrit dans l'intervention du quotidien (Augustin, Gillet, 2000). L'animation est donc un système avec ses institutions, ses équipements et ses acteurs. Elle se situe à côté de l'Education Nationale et s'intéresse à tous les âges de la vie. Elle associe des œuvres privées, des associations, des dispositifs d'Etat et des collectivités territoriales. L'animation est faite d'actions dans et pour un développement culturel agissant sur la régulation, la promotion et la valorisation.

Du point de vue pédagogique, l'animation est issue des courants psychosociologiques valorisant le groupe comme lieu d'expression et de créativité. Sociologiquement, elle est révélatrice de la montée en puissance des loisirs. Culturellement, elle est l'expression des couches sociales montantes des années 1960-1970. L'animation vise à un accès à la culture et à former des citoyens responsables et critiques.

On voit bien comment nous sommes passés durant l'histoire de la société française d'une idée d'éducation populaire à l'apparition d'une pratique d'animation qui, face aux besoins est devenue une profession, l'animation. Aujourd'hui, les différents travaux sur l'animation montrent l'importance de cette pratique au sein de la société. Pourtant, dans l'exercice de leur profession, les animateurs rencontrent des problèmes de reconnaissance. Dans un article (Bordes, 2008), je posais la question de *l'impossible professionnalisation de l'animation* et donc l'idée d'une non reconnaissance du travail éducatif mené auprès des publics. Les travaux du Conseil de l'Europe, et notamment la recommandation 1437 en 2000, posent la nécessité d'œuvrer à la reconnaissance de l'éducation non formelle. Investir dans l'éducation et le bien être est une mesure efficace pour promouvoir une citoyenneté active et prévenir l'exclusion. Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe constate que les systèmes d'éducation formelle ne peuvent faire face seuls à l'évolution rapide (technologique, sociale, économique) de la société. Ils doivent être renforcés par des pratiques d'éducation non formelle. Enfin, l'éducation non formelle fait partie intégrante de la notion d'éducation permanente. Elle doit permettre aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir les compétences, les aptitudes, les dispositions nécessaires pour s'adapter à un environnement en constante mutation.

De leur côté, les Ministres européens en charge de la jeunesse, lors de leur 5^e conférence, encouragent à promouvoir l'égalité des chances en reconnaissant la formation et les compétences acquises par le biais de l'éducation non formelle et demandent de réfléchir sur des formes de validation. L'idée est de reconnaître l'éducation non formelle comme faisant partie intégrante du processus éducatif.

L'ensemble de ces réflexions permettent aujourd'hui, au forum européen de la jeunesse inspiré par les définitions de l'UNESCO et de la Commission Européenne de poser ces définitions :

- L'éducation formelle est une éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) structurée en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme.

- L'éducation informelle est une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient.

- L'éducation non formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage.

L'éducation non formelle est le champ qui intéresse plus particulièrement mes travaux. Pourtant cette appellation peut être interrogée. Dans un ouvrage, Denis Poizat (2003) nous indique que l'éducation non formelle ne connaît pas les mêmes enjeux partout. Selon la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) proposée par l'UNESCO lors de la 29e session de la Conférence générale (1997), l'éducation non formelle est définie comme « toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale. Les programmes d'enseignement non formels peuvent être de durée variable ». En France, cette éducation non formelle s'est donc organisée en lien avec son histoire, l'éducation populaire et le milieu associatif investissant fortement cet espace, même si les municipalités y prennent part. Nous avons bien là les terrains de mes recherches.

Si nous observons les trois types d'éducation proposés par la classification (CITE), nous constatons que finalement l'éducation devrait être un processus permanent qui engloberait tous ces niveaux de définition. Pourtant, dans notre pays, l'éducation non formelle a du mal à se faire reconnaître. Elle ne peut produire de résultat réellement quantifiable puisqu'elle ne donne pas lieu à une certification ou un diplôme. L'animation qui est au cœur de ce processus souffre aussi de cette non reconnaissance. Le fait de parler d'éducation non formelle permet de

repositionner l'animation dans l'intervention éducative. Cette idée n'est pas partagée par tous, mais a l'avantage de poser le débat et donc de rendre visible un champ en composition. Pourtant, mes réflexions m'amènent à interroger cette classification au regard du concept de socialisation et de mon inscription dans la pensée interactionniste.

De la socialisation à la socialisation réciproque : relecture après coup

Lors de mon travail de thèse j'avais développé, à partir de mes observations de la ville de Saint Denis (93) et de son service jeunesse le concept de socialisation que j'avais prolongé par l'idée de réciprocité. Celle-ci était essentiellement posée comme positive, montrant comment les interactions qui se développent entre les jeunes et l'institution municipale permettent de développer un processus de socialisation. Celui-ci était montré non plus comme une action de l'institution vers les jeunes, mais bien comme un aller retour entre institution et jeunes puis jeunes et institution. Cette réciprocité dans la socialisation permettant aux jeunes de *prendre place* dans le jeu social (Bordes, 2007) et à la municipalité de développer une réflexion politique autour de la jeunesse.

Mes différents travaux de recherche m'ont amenée à étudier le concept de socialisation en m'appuyant sur les travaux de Berger et Luckmann (1996), de Dubar (1998) et de Simmel (1999). A partir de cette réflexion théorique, j'ai exploré différents terrains de recherche. Ces différents travaux m'ont permis de mettre en avant, à partir du cadre théorique dans lequel je m'inscris (l'interactionnisme développé par les sociologues de l'Ecole de Chicago), la possibilité d'une réciprocité dans la socialisation. Ce principe étant porté d'une part par l'étude des interactions entre acteurs, entre acteurs et institutions, et d'autre part par l'idée que si tout acteur a des connaissances propres (quel que soit son statut), toute institution développe aussi des cadres de connaissances, l'ensemble pris en considération permettant une socialisation réciproque. Dans cette partie, nous tenterons de rediscuter ce concept de socialisation réciproque, et d'explorer les effets positifs mais aussi négatifs que peut avoir ce processus. Je vais donc repartir à la fois des réflexions apparaissant dans mon travail de thèse de doctorat, d'un article présentant le concept de socialisation (Jorro, 2014) et des

différentes réflexions scientifiques que je continue à développer au fil de mes recherches, en fonction des contextes que je rencontre sur le terrain.

Comme nous le montre dans ses travaux Claude Dubar (1998), le concept de socialisation traverse l'histoire des sciences sociales. Il a d'abord été étudié à partir du développement des enfants, puis des jeunes en mettant en avant la transmission et l'acquisition des codes et des règles de la société dans laquelle ils évoluent. Le concept a ensuite été étendu au monde professionnel.

Si Piaget se saisit du concept de socialisation en l'introduisant dans son travail sur le développement mental, il reste polarisé sur l'étude de l'enfant, oubliant le contexte et les effets possibles. Durkheim, va étudier ce concept dans le cadre de la transmission des codes, des règles et de la moral d'une génération vers l'autre. Pourtant, ses travaux trouvent une limite dans la conception même de la société qu'il définit comme homogène. Ce sont les différents travaux des ethnologues et des anthropologues sur les différentes sociétés traditionnelles qui vont montrer la diversité des formes de socialisation. Parsons (1937) va développer une théorie de l'action, puis en collaboration avec Bales (1955) une théorie de la socialisation. Le processus de socialisation repose sur le système social. Il doit aboutir à l'adaptation des identités individuelles au système social. De son côté, Merton (1997) développe l'idée d'une socialisation anticipatrice en s'appuyant sur la théorie du groupe de référence. C'est un processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs d'un groupe de référence auquel l'individu souhaite appartenir. Cette socialisation concerne les adultes. Cette forme de socialisation intéresse en effet tout particulièrement le domaine ou contexte professionnel et plus avant, l'étude des processus de professionnalisation (nous y reviendrons plus loin). Pour Bourdieu (1979), la socialisation est posée comme la possibilité d'incorporer les habitus. Pour lui, la socialisation est le processus qui permet à un individu d'intégrer les dispositifs sociaux issus de la famille, mais aussi de la classe d'origine. Ce sont les identités sociales de l'individu qui seront productrices de son avenir. C'est la reproduction de l'ordre social.

Ces différentes définitions de la socialisation reposent sur l'idée d'un monde social unitaire. D'autres approches placent l'incertitude et l'interaction au sein de la réalité sociale. L'étude des interactions permet de montrer l'effet structurant des

notions de socialisation et de sociabilités (Simmel, 1981). On peut comprendre les principes de la socialisation primaire et secondaire grâce aux travaux de Peter Berger et Thomas Lukmann (1996). Ils nous expliquent que, d'une part l'individu ne naît pas membre d'une société, et que d'autre part, il doit intérioriser un processus qui lui permettra de comprendre ses semblables et d'appréhender le monde en tant que réalité sociale et signifiante. L'individu doit prendre conscience de son appartenance commune au monde et de sa participation à l'existence de l'autre. Il devient, alors, un membre de la société. La socialisation primaire est la première socialisation de l'individu, qu'il subit dans son enfance et qui l'aide à devenir un membre de la société. C'est le temps où l'individu intègre les règles de la bienséance. La socialisation secondaire permet à l'individu déjà socialisé, d'incorporer de nouveaux secteurs du monde objectif de la société. Lors de sa socialisation, l'individu rencontre des « autrui significatifs » qui lui sont imposés. L'être évolue dans un monde social « filtré » pour lui. L'enfant s'identifie aux autres en prenant leurs rôles et attitudes, en les intériorisant et en les faisant siens. Il acquiert une identité subjectivement cohérente et plausible. L'enfant apprend ainsi, qu'il est réellement ce par quoi on le nomme, il reçoit une identité qu'il s'approprie en même temps que sa place dans la société. Par la suite, il apprend à intégrer des normes qui l'aident à faire la part des choses entre l'autorisé et l'interdit. Ceci marque une évolution décisive dans la socialisation de l'être, car, cela implique l'intériorisation de la société en tant que telle. Tout ceci évolue en parallèle avec l'acquisition du langage, qui reste un instrument primordial dans la socialisation de l'enfant. La socialisation n'est jamais terminée, elle est en constante construction, évoluant vers une socialisation dite secondaire. Celle-ci se définit comme une intériorisation de « sous mondes » basées sur des institutions, avec une acquisition spécifique de rôles, plus ou moins enracinés dans la division du travail (Berger, Luckmann, 1996). C'est là que le contexte institutionnel est réellement perçu.

D'autres travaux plus récents montrent l'évolution de ce concept (Bordes, 2007). Inscrits dans un courant de pensée issu de la sociologie de l'Ecole de Chicago, les interactionnistes étudient la socialisation du point de vue des échanges qui se mettent en place. C'est ainsi que la socialisation a pu être mise en avant du point de vue de la réciprocité. Cette notion de réciprocité en éducation n'est pas

nouvelle. Les travaux des anthropologues montrent que la réciprocité est à l'origine du lien social. Elle permet une régulation passant par le don et le contre don (Mauss, 2007) équilibrant et régulant les interactions par la triple obligation de donner, recevoir et rendre. Cette réciprocité entraîne une responsabilité mais aussi un certain nombre d'obligations. Cette approche de la réciprocité éducative (Eneau, 2005) doit permettre d'examiner les relations à autrui dans le processus de formation de soi, mais aussi lors de l'entrée dans la professionnalisation.

Socialisation réciproque positive : exemple d'interactions entre jeunes et institution municipale

L'observation d'une institution locale qui développe une politique spécifique en direction de la jeunesse peut donner au premier abord l'idée d'une bonne prise en charge de sa jeunesse, avec une écoute et le développement d'un accompagnement dans la pratique culturelle choisie par les jeunes. Nous pouvons ensuite, en approfondissant, constater que l'institution développe un système de service dans lequel elle investit fortement, pour obtenir une paix sociale nécessaire à l'affichage d'une politique jeunesse réussie. En regardant du côté des jeunes, nous pouvons nous dire qu'ils utilisent l'institution comme des consommateurs qui se servent sans jamais s'investir réellement. Le travail de terrain avançant, le chercheur se retrouve forcément à observer un conflit. Il peut alors être effleuré par l'idée que la jeunesse est opportuniste et sait développer des actions la portant sur la scène publique pour satisfaire ses besoins.

Au fil du temps, le chercheur finit par percevoir un jeu bien plus complexe qui se déroule constamment entre les jeunes et l'institution locale. Si l'institution propose, la jeunesse dispose. Pourtant, la relation n'en reste pas là. Les interactions qui vont se mettre en place entre l'institution locale et la jeunesse permettront d'agir sur les deux parties, accompagnant une double évolution et une adaptation constante de l'un à l'autre et vice versa. En fait, en observant l'institution locale et les jeunes nous assistons à la construction d'une socialisation réciproque qui va permettre aux deux parties de cheminer. Passant de conflits en négociations, l'institution et les jeunes vont réajuster en permanence leurs fonctionnements et leurs usages, les uns des autres. Un équilibre va donc être en

permanence interrogé et positionné au travers des pouvoirs des uns et des autres. L'institution et la jeunesse ont besoin des uns et des autres pour évoluer.

Les échanges vont permettre aux jeunes de se construire au sein d'un collectif qu'ils reconnaîtront, sans pour autant oublier leurs particularités et leur identité, tandis que l'institution évoluera dans ses positionnements et réajustera en permanence sa politique en direction de la jeunesse. Chacun, au contact de l'autre cheminera vers des positionnements suffisamment satisfaisants. Ces échanges qui se créent entre les jeunes et les institutions sont donc provocateurs d'une évolution pour chacun, leur permettant de s'inscrire dans une socialisation réciproque de chaque instant.

Réflexions de terrain :

L'observation de la ville de Saint-Denis et de son service jeunesse nous servira d'exemple, sachant que ce qui se passe ici est observable ailleurs (Bordes, 2007).

Lorsque j'observe le service jeunesse, je constate qu'il possède beaucoup de moyens financiers et humains. Le fonctionnement perçu en premier est la forme informelle, les jeunes semblant se comporter en consommateurs, piochant dans l'offre de l'institution. Je qualifie cette étape par cette phrase : « l'institution donne, les jeunes reçoivent ».

Après un certain temps de présence quotidienne sur le terrain, j'apprends le fonctionnement formel du service et je peux alors observer le décalage entre le discours officiel et la réalité du terrain. Les jeunes semblent développer des systèmes de pression vis-à-vis de la municipalité pour obtenir ce dont ils ont besoin, sachant que la municipalité doit maintenir une certaine paix sociale. Les observations nous montrent les positionnements du personnel et son travail auprès des jeunes. Je qualifie alors cette étape par cette phrase : « les jeunes exigent, l'institution donne ».

Enfin, à l'issue de la recherche, ce qui pouvait apparaître comme une politique de contention mise en place par une municipalité, se révèle, après un temps d'observation, comme une véritable construction partenariale entre les jeunes et l'institution, accompagnée par les animateurs au niveau local, autorisant la jeunesse à « prendre place ». Au travers de ce concept emprunté à Isaac Joseph (Joseph, 1995), se profile la possibilité d'une participation au projet de la communauté. Dès lors, « prendre place » ne s'inscrit plus en opposition à la mobilité de la figure de l'étranger de Simmel (Simmel, 1979). Les jeunes qui prennent place ont un usage de la ville qui les amène à poser des repères, à créer des passages, des lieux de rencontre. Cet aspect transitoire permet aux

jeunes de trouver des racines, de se créer un territoire d'appartenance et de s'y inscrire en tant que citoyen, aidés par les animateurs qui les accompagnent.

En outre, ces observations confirment les processus de socialisation tels que Berger et Luckmann (Berger, Luckmann, 1996) les ont présentés dans leurs travaux au travers des concepts de socialisation primaire, secondaire et d'alternation. Elle confirme aussi le fait que la socialisation se prolonge bien au-delà des limites de l'entrée dans l'âge adulte. Mais elle va plus loin en mettant en lumière l'existence d'une socialisation réciproque qui se caractérise par un échange de savoir et de savoir-faire entre les acteurs qui ne prennent pas en compte les statuts des uns et des autres, chacun développant, tour à tour des positionnements d'apprenants et de transmetteurs.

4. SOCIALISATION RECIPROQUE ET PROFESSIONNALISATION : LA RECIPROCITE REVUE DANS LES LIENS ENTRE ACTEURS ET JEUNES

Au-delà de la socialisation des jeunes, il est important de pouvoir interroger cette notion de réciprocité du point de vue de la formation des professionnels en charge de la jeunesse. En quoi, ensuite, la socialisation réciproque peut-elle être étudiée du point de vue de la professionnalisation ?

Entrer dans une profession implique l'expérience d'un choix professionnel, plus ou moins choisi, plus ou moins informé qui amène une transformation identitaire. Dubar (2000) en s'appuyant sur les travaux antérieurs de Hughes (1956) et Davis (1966) montre comment on devient professionnel avant, pendant et/ou après l'obtention d'un diplôme. Hughes (1958) met en avant trois mécanismes spécifiques de socialisation professionnelle que j'ai déjà abordé dans l'introduction de cette note de synthèse, mais qu'il semble opportun de développer plus avant à ce stade de la réflexion.

Le premier mécanisme nommé « le passage à travers le miroir » est le temps de l'immersion dans la culture professionnelle qui apparaît en opposition à la culture profane et pose la question de l'identification progressive de l'individu à sa profession. Elle ne peut se faire que par le renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, la conception du rôle,

l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent, pour Hughes, les quatre éléments de base de l'identité professionnelle. C'est la découverte de la « réalité désenchantée » du monde professionnel qui ne doit intervenir ni trop tôt, ni trop tard pour ne pas être traumatisante.

Le second mécanisme concerne l'installation dans la dualité entre le « modèle idéal » qui caractérise la dignité de la profession et le « modèle pratique » qui concerne les tâches quotidiennes. La distance entre les deux modèles est en constant débat au sein des professions. Ainsi, lors de la socialisation professionnelle intervient une série de choix de rôle, c'est-à-dire d'interactions qui permettent de réduire cette dualité en passant constamment d'un modèle à l'autre. La constitution d'un groupe de référence au sein de la profession permettra une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités, gérant la dualité des modèles. Ce processus de projection personnelle par identification aux membres du groupe de référence rejoint la théorie de Merton (1997) sur la socialisation anticipatrice. En se comparant aux membres de son entourage professionnel dotés d'un statut social plus élevé, l'individu se forge une identité non pas à partir de son groupe d'appartenance, mais par identification à un groupe de référence auquel il souhaite appartenir. Cette identification implique l'acquisition par avance de normes, de valeurs et de modèles de comportement des membres du groupe de référence. Ces acquisitions sont favorisées par l'existence de filières professionnelles instituées. Ce modèle développé par Hughes a permis à Davis (1966) de mettre en avant lors d'une recherche sur la professionnalisation des infirmières le modèle de « la conversion doctrinale ».

Le dernier mécanisme est l'ajustement de la conception de soi, c'est-à-dire l'identité professionnelle en voie de constitution. Elle passe par la prise de conscience de ses capacités face aux chances de carrière que le professionnel peut raisonnablement escompter dans le futur. Il s'agit d'identifier les filières possibles qu'elles soient institutionnalisées ou informelles, mais existantes, liées à des modifications dans la composition des activités. Il s'agit ensuite de repérer les décisions cruciales qui mettent en relation les critères de succès professionnels avec les opportunités de mobilité et qui implique des choix judicieux de groupe de référence qui déterminera l'avenir. Enfin, il s'agit de mettre en œuvre des

stratégies de carrière définies en terme de prise de risque, de projection de soi dans l'avenir et de prédictions plus ou moins réaliste sur l'évolution du système.

Hughes et Dubar parlent d'un « schéma de référence » qui permet d'étudier la formation et/ou la professionnalisation. L'étude de la socialisation ne doit pas s'arrêter à la manière dont les conceptions et les techniques sont transmises, elle doit explorer les conflits d'opinions et les interactions qui mettent en jeu une réciprocité permettant aux différents individus d'apprendre, de transmettre et de faire évoluer les postures de chacun. C'est cette socialisation réciproque qui permettra à la fois au novice d'apprendre du professionnel, mais aussi au professionnel, en transmettant ses savoirs de développer ses propres savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Ce sont ces interactions constantes qui vont permettre aux individus de s'inscrire dans une profession (fabrication d'un professionnel, initiation à la culture professionnelle et conversion à une nouvelle conception de soi et du monde) et aux professionnels de faire évoluer les cadres de la profession tout en affirmant leur place dans la profession par leur appartenance au groupe de référence.

La socialisation présente des processus qui ne trouvent plus de limites dans le temps. Jusque dans les années 1973, la socialisation était un processus par étapes, facilité par des agents repérés, alors qu'elle prend aujourd'hui la forme de la réciprocité permettant aux individus de développer des positionnements d'adaptations, mais aussi d'acquérir des savoirs en dehors de relations pédagogiques repérées. La socialisation de l'individu présente de nouveau enjeux dans lesquels chacun doit pouvoir trouver de nouveaux moyens d'accéder à la professionnalisation au sein d'une société en recomposition perpétuelle. Lorsque les personnes en charge de la professionnalisation ne sont pas suffisamment bienveillantes, les individus doivent explorer et comprendre leur champ professionnel par le biais d'interactions qu'ils vont développer soit dans leur champ professionnel, soit auprès de ressources externes qui devront les accompagner vers un ajustement suffisamment satisfaisant de la conception de soi. Ces stratégies, qui méritent d'être observées plus avant, nécessitent une compréhension, afin de saisir l'enjeu de la réciprocité dans la socialisation professionnelle.

Socialisation réciproque et effets négatifs ?

C'est, d'une part, suite à une discussion avec Alain Vulbeau, et d'autre part, en me penchant sur cette notion de socialisation réciproque professionnelle mise en regard avec des données de terrains récoltées lors de la réalisation d'une étude action sur le discernement et les actions policières en « quartiers sensibles » que la possibilité d'une réciprocité aux effets négatifs est apparue.

De la formation des policiers...

En 2009, la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discrimination et pour l'Egalité) lance un appel à projet conjointement avec le Ministère de l'Intérieur visant à étudier les actions de la police en matière de sécurité publique et de maintien de l'ordre dans les quartiers dits « sensibles ». Il s'agit d'étudier les rapports entre la police et les habitants afin de mieux comprendre comment l'utilisation du discernement dans les pratiques policières pourrait améliorer leurs relations. Le LERS (Laboratoire d'Etudes et de Recherches Sociales) de l'Institut du Développement Social de Rouen est retenu. Il me propose de m'associer à leurs travaux pour le temps de cette étude.

L'étude a plusieurs objectifs : d'une part étudier les relations entre policiers et habitants dans trois terrains pré définis : la ville de Saint Denis, le quartier des Halles à Paris et deux quartiers de Marseille, et d'autre part, explorer la manière dont le discernement est abordé dans la formation des policiers. Cette étude est réalisée de septembre 2009 à octobre 2011 (Boucher, 2011). Le LERS me confie la partie « formation » de l'étude. Les données récoltées lors de ma rencontre avec les différentes écoles de police formant plus particulièrement les gardiens de la paix et le centre en charge de créer leur formation des gardiens seront travaillées au regard du concept de socialisation réciproque et donneront lieu à un article publié dans la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (Bordes, 2013, pp 89-112).

Dans cet article j'ai tenté d'aller plus loin dans la réflexion autour de la professionnalisation de la police, de l'évaluation et de la reconnaissance, plus particulièrement des gardiens de la paix⁷.

Le focus s'est porté sur la professionnalisation comme un processus qui permet la construction identitaire des acteurs d'un groupe professionnel particulier, ici, comment des personnes entrent dans la profession de gardiens de la paix. La réflexion s'est élargie sur l'évaluation de ces professionnels en formation et les conséquences sur leur reconnaissance ou leur non reconnaissance au sein de la société en m'appuyant sur les travaux de Honneth, (1992), Dejours (2003) et Jorro (2009), qui dépassent mon cadre théorique initial. L'ensemble de ce travail m'a amenée au constat suivant :

Dans la société actuelle, la police en tant que champ professionnel est soumise à des mutations profondes. Au débat qui met en regard prévention versus répression, s'est substitué ces dernières années un autre débat, celui de la logique de résultat renvoyant à une « politique du chiffre » (Dejours, 2003). Le rôle de la police est questionné, voire controversé. L'exercice professionnel, particulièrement délicat, qui se spécifie par un rapport aux situations inédites implique un processus de professionnalisation qui commence en école de police se poursuit durant la carrière tant cette profession est soumise à l'évolution des contextes sociaux. L'observation de la formation nous montre que les gardiens de la paix sont formés par des formateurs policiers qui ont souhaité quitter le terrain pour transmettre leur savoir. Les entretiens nous montrent que très souvent devenir formateur permet de « prendre une pause » par rapport à la complexité de l'exercice de la fonction de policier. D'après le règlement, ces policiers peuvent devenir formateur durant cinq ans, puis doivent repartir sur le terrain. Dans les faits, lorsqu'ils deviennent formateurs, la plupart le reste ou devient formateur de formateur. C'est donc bien la police qui forme la police. Lors des séquences de formation, les formateurs s'appuient sur leur expérience de terrain et sur leur vécu. Les observations de différents formateurs dans différentes écoles montrent que, si la mallette pédagogique est identique pour tous, la transmission se fait de façon différente en

⁷ Je me suis appuyée sur le travail de récolte de données que j'ai menée au sein des écoles de police et auprès de policiers sur le terrain. Quarante entretiens menés auprès d'une psychologue, de concepteurs de formation, de formateurs de formateurs, de formateurs, d'élèves gardiens de la paix et de tuteurs de stagiaires gardiens de la paix, ainsi que sur des observations faites lors de sessions de formations pour deux promotions de gardiens de la paix.

fonction de la vision du formateur. Les mises en situations doivent déclencher des échanges entre stagiaires et entre stagiaires et formateur. Le mécanisme de socialisation réciproque se développe tout au long de la formation. Et c'est sans doute là que l'effet de réciprocité de la socialisation professionnelle peut être interrogé.

La professionnalisation des gardiens de la paix comme tout processus de professionnalisation suppose la mise en œuvre de pratiques d'évaluation auxquelles s'ajoutent des processus de reconnaissance professionnelle et sociale.

De plus, au plan social, la professionnalisation est fortement interpellée. Aux attributions de valeurs créées en formation se greffent des processus de considération émanant de la société. La professionnalisation de la police se situe dans un double regard, interne/externe, cette double approbation étant parfois difficile à vivre.

Les gardiens de la paix aujourd'hui vivent des processus de socialisation professionnelle qui devraient les amener à trouver une place au sein de leur corporation, mais aussi au sein de la société.

Cette étude met en évidence qu'au cours de la professionnalisation, la socialisation réciproque peut avoir des effets négatifs. Le fait d'être formé par des policiers eux même formés par leurs pairs, positionne les gardiens de la paix dans une culture policière qui peut avoir des effets négatifs. La professionnalisation ne peut être pensée sans la reconnaissance professionnelle. Dans notre exemple, on ne peut penser la profession de gardien de la paix sans tenir compte de son action sur le terrain et dans la société dans laquelle il agit. L'approche par compétences développée dans la formation des gardiens de la paix devrait être garante de l'activité développée lors de l'exercice de la profession. Pourtant, cette formation semble déconnectée des contextes en constante évolution et subit la pression politique qui souhaite une police rentable plutôt que des actions de qualité prenant en compte le contexte, les acteurs et la situation. L'enjeu de la professionnalisation de la police ne se joue plus au niveau des besoins de la société et de ses citoyens, mais bien dans un système de rentabilité porté par des réformes visant la performance. L'affaiblissement de la cohérence des actions policières pourrait conduire à une désorganisation et un éclatement du collectif et une réduction des conditions de réalisation de la profession de policier.

Il serait intéressant de pouvoir penser la professionnalisation des policiers par la formation initiale et continue, mais aussi en développant une réflexion scientifique autour des professionnalités. Entamer un travail entre policiers et chercheurs pourrait amener, dans le cadre de phases de réflexions puis d'actions, une meilleure connaissance des pratiques professionnelles, une prise de conscience de ce qu'elles sont et de leurs effets sur le terrain et, enfin, une réflexion sur leur évolution. Ce travail de réflexion tout au long de l'exercice de la profession permettrait d'ajuster au plus près des besoins du terrain le travail des policiers, mais aussi, donnerait la possibilité à l'ensemble de la profession de réfléchir sur le sens de leur action. Ce travail amènerait, sans doute, la police à se mettre au service du citoyen et à intervenir dans la cité dans l'intérêt de tous

...à la formation dans l'animation

La question posée sur la professionnalisation des gardiens de la paix m'a amenée à interroger la professionnalisation des animateurs. Dans un article (Bordes, 2008), j'avais mis en avant l'impossible professionnalisation de l'animation. L'organisation même de la formation pose question. Historiquement, les diplômes professionnels de l'animation sont construits à partir d'un référentiel proposé par le ministère de tutelle, la mise en œuvre de la formation étant assurée par les fédérations d'éducation populaire ou les organismes agréés par le Ministère de tutelle.

L'animation est liée à la nécessité de prendre en charge les enfants et les jeunes pour éviter qu'ils ne deviennent des marginaux, sa professionnalisation est indissociable des contextes et événements politiques survenus en France depuis 1880 et de la participation des mouvements d'éducation populaire à la démocratisation de l'accès au savoir.

Dès le début du XIXème siècle, la jeunesse devient une question publique, l'obligation scolaire créant des temps libres là où autrefois, les jeunes travaillaient (Crubelier, 1979). C'est à cette époque que s'organisent l'Eglise catholique et les mouvements laïques, sous forme de patronages, pour accueillir une jeunesse qui doit être éduquée. Cette idée est à la base du développement des mouvements de jeunesse qui vont faire émerger un ensemble d'activités à l'origine de ce qui deviendra l'animation. À l'époque, il existe trois réseaux principaux : le réseau catholique (l'aristocratie, la bourgeoisie), le réseau républicain (petite et moyenne

bourgeoisie) et le réseau socialiste (surtout composé de la classe ouvrière) (Augustin, Ion, 1993). Ces réseaux agissent sur l'ensemble de la société en favorisant la création de bibliothèques, l'apparition de regroupements de masse et l'élaboration de doctrines catégorisant l'humain en « croyant », « citoyen » ou « militant ». Toutes ces actions fonctionnent sur le mode du bénévolat et du volontariat. Les activités proposées par les réseaux ont toutes pour but d'organiser les loisirs des jeunes.

Dès 1914, pour résister à l'influence de l'Eglise, les laïques se regroupent autour de l'école publique et de la Ligue de l'Enseignement. Un vaste réseau d'organisations post et périscolaires se met en place grâce à l'éducation populaire. Apparaissent les premières colonies de vacances qui ont pour mission d'encadrer les jeunes, mais aussi d'envoyer les jeunes citoyens des classes défavorisées à la campagne (Rey-Herme, 1961). On dénombre alors 100 000 enfants fréquentant les différents centres, nombre qui ne fera qu'augmenter dans l'entre-deux-guerres lorsque les municipalités vont créer leurs propres centres de vacances. C'est aussi pendant cette période que l'on commence à prendre conscience de la spécificité des problèmes juvéniles et que les mouvements d'éducation populaire vont vraiment s'installer.

Sous le Front populaire (1936-1938), la jeunesse devient une préoccupation pour le gouvernement qui crée un sous-secrétariat d'Etat chargé des sports et des loisirs. Le gouvernement de Vichy (1940-1944) va donner de nouveaux moyens aux institutions de jeunes. Les mouvements de jeunesse (Augustin, Gillet, 2000), créés dans l'entre-deux-guerres, vont prendre un nouveau tournant. En juillet 1940, le gouvernement crée un Secrétariat Général à la Jeunesse (SGJ) et dissout plusieurs mouvements socialistes et laïques, et notamment la Ligue de l'enseignement. Les mouvements doivent désormais passer par des procédures d'agrément avec une volonté affichée de créer de nouveaux « chefs ». On leur demande de participer à l'élaboration d'un projet jeunesse, ce qui va politiser les mouvements. Parallèlement, le gouvernement de Vichy crée des maisons de jeunes, des foyers d'éducation civique et sociale, des clubs de loisirs. Il développe aussi les Compagnons de France et les chantiers de jeunesse et crée des écoles de cadres comme Uriage (Giolitto, 1991). Cet ensemble de dispositifs va permettre de développer des pratiques très encadrées.

À la libération, les mouvements de jeunesse subsistent. Un réseau d'inspecteurs départementaux de la jeunesse et des sports est créé, démultipliant le contrôle de l'Etat. La réglementation des colonies de vacances est renforcée, favorisant celles qui sont organisées par les municipalités ou les comités d'entreprises.

Les mouvements de jeunesse, interlocuteurs privilégiés de l'Etat, sont de plus en plus institutionnalisés, l'obtention de subventions devenant plus difficile. L'Etat accroît son positionnement face à des mouvements qui, pour pouvoir vivre, subissent une mutation. Pourtant, ils restent très présents dans la concertation avec l'Etat en participant à des commissions. Ils vont ainsi influencer les différents projets pédagogiques, la formation des bénévoles des associations d'éducation populaire, et plus généralement tout projet s'intéressant à la jeunesse. La notion d'animation peut commencer à se développer.

Dans les villes, les années 50 sont le début d'une construction intense. Pour mener à bien son plan de construction, l'Etat met à contribution différentes instances, dont la toute nouvelle caisse des dépôts et consignations et ses filiales. En 1953, François Bloch-Lainé prend la direction de la Caisse des dépôts et consignations où il va développer une économie concertée, restant marqué par son passage à l'école d'Uriage en 1940. Loin de ne s'occuper que du bâti, il va développer les loisirs populaires avec la création des villages familiaux (VVF) et promouvoir les équipements sociaux locaux.

Le nouveau plan urbain implante des grands ensembles (Plouchart, 2000) dans les banlieues. Les années 50 voient également les progrès technologiques dans la préfabrication lourde, permettre de construire sur un mode industriel sans pour autant penser les équipements comme les écoles, les transports, les lieux de culture, etc.

Si le IIème plan (1954-1957) s'est concentré sur la construction de logements, le IIIème plan (1958-1961) va s'occuper de l'enseignement. Il faudra attendre le IVème plan pour voir les équipements collectifs se développer. Tout au long de la mise en place du Plan national, les mouvements de jeunesse sont réunis en instances de réflexion et de consultation au sein du Haut Comité de la Jeunesse, créé par Pierre Mendès-France. Ces instances vont être à l'origine de l'organisation de l'animation et de ses acteurs en France.

Pour accompagner les ensembles de 1000, 2000, ou 4000 logements, on construit

« 1000 piscines pour nager », « 1000 clubs » pour se cultiver, des écoles, des gares, des maisons des jeunes et de la culture (MJC), le tout sans se soucier de la qualité. L'Etat construit des équipements qui classent les personnes en fonction de leur condition sociale, même s'il prône l'égalité en construisant des équipements semblables un peu partout. Afin d'éduquer le peuple, on place à côté des instituteurs des techniciens sociaux qui ont pour mission de réguler la vie des quartiers.

Les grands ensembles correspondent alors à une volonté de changer le monde à partir du paradigme de la modernité. Les pouvoirs publics encouragent l'usage des locaux collectifs résidentiels (LCR) pour le développement des associations qui sont enfin officiellement reconnues. Le 4 juillet 1972, les clubs de prévention sont officialisés. L'Etat met en place des instances de négociations et des relais. Les militants associatifs et les fonctionnaires de l'Etat tissent des liens. Le local s'équipe. Les associations sont de plus en plus nombreuses à vouloir obtenir des subventions et à souhaiter leur reconduction annuelle. Un mouvement d'institutionnalisation prend forme dans les quartiers.

Pour les chercheurs, les grands ensembles sont la possibilité de changer la société. Paul-Henri Chombart de Lauwe (1965) et René Kaës (1963) sont d'accord sur l'influence de la construction sur le changement social. Pourtant, très vite on se rend compte que l'homogénéisation sociale ne se trouve pas dans les grands ensembles. L'univers des cités devient celui des différences. Les HLM subissent une classification qui fait fuir les plus favorisés, tandis que les plus précaires se retrouvent enfermés dans l'entre soi au sein de tours de béton vieillissant mal.

Pour accompagner ces populations, l'Etat qualifie des travailleurs sociaux, les envoyant dans les différentes structures sociales : centres sociaux, centres socioculturels, clubs de prévention, etc. Ils vont servir d'intermédiaires entre l'Etat et la population des grands ensembles dont ils sont souvent issus, leur mission étant d'une part l'accompagnement dans l'épanouissement personnel et la promotion sociale, et d'autre part la transmission du bon usage des HLM. C'est aussi durant les années 70 que l'on commence à voir la limite du fonctionnement des équipements urbains. La population des périphéries change, les jeunes sont fortement touchés par la crise économique et le fonctionnement des équipements, axé sur les loisirs, ne correspond plus aux nouvelles attentes de la jeunesse.

Dans les années 80, l'insertion est mise au centre de trois axes : prévention, répression, solidarité. Les élus des collectivités locales et les associations vont donc être mobilisés pour agir au plan local. Cette dynamique devient possible grâce à la décentralisation. Les municipalités développent des services spécifiques. C'est en 1993 que sont créés les premiers Espaces jeunes.

Dans le cadre de mes recherches, les animateurs sont les acteurs du fonctionnement institutionnel local. On peut les qualifier de « passeurs » de la politique municipale et de « rapporteurs » des besoins du terrain. Ils forment donc une profession importante dans la prise en charge des publics. L'animation touche tous les publics susceptibles de s'inscrire dans un projet collectif. En effet, la différence notable entre les professionnels plus classiques de l'intervention sociale et les animateurs (Augustin, Gillet, 2000) est leur travail à partir de groupes, leur mission première étant de « mettre en mouvement un collectif ». Pourtant, ce métier peine à se faire reconnaître au travers d'une identité professionnelle. Sa composition même, faite de diversités professionnelles, dispersées entre de multiples employeurs, n'aide pas à rendre clairement lisibles leurs actions.

Ce problème de reconnaissance peut s'expliquer par son positionnement politico-historique et sa distance idéologique à l'Ecole, mais aussi par sa professionnalisation récente. Le tâtonnement dans la mise en place de diplômes sanctionnant une formation et la pratique de certaines institutions d'employer des jeunes sans formation diplômante, ne facilite pas sa reconnaissance comme profession. L'animation peut-elle alors être considérée comme la profession de toute une vie ?

L'animation est un métier récent qui est toujours en cours de professionnalisation, la filière étant en perpétuel réajustement et augmentée de nouveaux diplômes. La spécificité de cette profession est la possibilité pour des jeunes non diplômés et sans formation d'accéder à un emploi. Si cette fonction d'insertion reste positive pour un certain nombre de jeunes déscolarisés ou d'adultes en quête d'emploi, elle procède aussi à la difficulté, pour cette profession, d'être reconnue. S'il ne faut pas négliger la fonction sociale du métier d'animateur, il ne faut pas non plus oublier les enjeux de l'animation. Jean-Pierre Augustin et Jean-Claude Gillet

(2000) en énoncent trois : la déliance ou crise du lien, le développement du loisir et la création culturelle dans la ville dont découlent les fonctions et le rôle des animateurs dans la ville.

Cette fonction collective nécessite un positionnement qui doit permettre l'écoute, l'échange et l'action dans un projet commun. Les problématiques de l'animateur, centrées sur le local, doivent pouvoir développer des qualités lors de prises de décisions dans des situations sociales, durant des fonctions de médiation au sein de groupes sociaux, ou dans un travail de mise en lien entre le local et le global. On le voit, l'animation est une profession nécessitant l'apprentissage et le développement d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, mais aussi d'une réflexion sur sa posture professionnelle, ce que la pratique ne suffit pas à acquérir.

L'histoire même de l'animation est sans doute, pour beaucoup, dans sa difficulté à se faire reconnaître comme une véritable profession (Poujol, 2000). De fait, au début des années 60, le bénévolat est bien installé et l'animation apparaît comme un métier qui ne dure qu'une partie de la vie (Mignon, 1999). Nous sommes sur une idée d'engagement éducatif qui permet à des jeunes, à un moment de leur vie d'aller sur le terrain se confronter à des actions éducatives qui doivent apporter des connaissances utiles à leur développement personnel. L'intervention des pouvoirs publics en 1964 avec la mise en place du Diplôme d'Etat de Conseiller d'Education Populaire (DECEP), marque le début d'une formation certifiante, garantie par l'Etat. Les associations vont pouvoir bénéficier de cette formation pour leurs bénévoles. Va suivre la création du Brevet d'Aptitude à l'Animation Socio-Educative (BASE) qui aura le même effet sur le bénévolat. Par la suite, la mise en place disparate de diplômes professionnels va obscurcir les niveaux de compétences pour les employeurs, chaque administration intéressée par l'animation (Affaires sociales, Jeunesse et Sports, Agriculture) développant son parcours de formation, son niveau d'emploi et son diplôme.

Les animateurs sont formés, dans la plupart des cas, par des centres de formation privés ou associatifs ayant un agrément ministériel. Les fédérations des associations de jeunesse et d'éducation populaire prennent en charge ces formations. Le Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien de la jeunesse et des sports (BAPAAT) est le premier diplôme professionnel de

niveau V (niveau fin troisième) que peut passer un jeune désirent se former au métier d'animateur. Dans la fonction publique territoriale, le Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire (BEATEP) aujourd'hui progressivement remplacé par le Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports (BPJEPS), est un diplôme très présent. Dans les municipalités, c'est le diplôme que passent les animateurs et qui leur permet d'accéder à des fonctions de responsabilité d'une équipe, alors que le diplôme est un niveau IV (niveau baccalauréat). Il permet de se situer dans les emplois de catégorie B. Au-delà, la filière de l'animation s'arrête, ce qui pousse les animateurs à passer des concours pour accéder à d'autres postes administratifs. Longtemps, le diplôme de cadre de l'animation a été le Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animation (DEFA), remplacé par le Diplôme d'Etat Jeunesse, Education Populaire et Sports DEJEPS (de niveau III). Ce diplôme était fortement repéré dans le champ comme la possibilité d'accéder à des postes à responsabilité.

En 2004, j'avais mené, en association avec le Laboratoire d'Etude et de Recherche Sociales (LERS), l'Institut du Développement Social de Rouen et le Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des conditions de vie (CREDOC), une étude interministérielle sur les emplois de l'animation de niveau 2 et 3 réalisée pour le Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative et le Ministère du travail social. Suite au constat que certains diplômes de la branche professionnelle de l'animation, notamment le DEFA, avaient besoin d'être réajustés en fonction des besoins des employeurs et des stagiaires, le Ministère de la Jeunesse et des Sports et le Ministère de l'Action Sociale avaient souhaité avoir une photographie de l'état de la formation, de l'employabilité des stagiaires et des besoins du terrain. Cette étude a permis la mise en place d'une réforme sur les contenus de formation des diplômes de la branche professionnelle de l'animation. En effet, le DEFA était rarement achevé par les stagiaires, n'arrivant pas toujours à soutenir le mémoire, ce qui amenait sur le marché de l'emploi des professionnels avec un « diplôme en cours ». Cette restructuration des diplômes de la branche professionnelle de l'animation a réajusté les contenus et les modes de formation en lien avec la réalité du terrain, le Diplôme d'Etat Supérieur Jeunesse, Education Populaire et Sports DESJEP (de niveau II) venant à son tour remplacer le DEDPAD (Diplôme d'Etat de directeur de Projet d'Animation et de Développement). En 2008, lors de mon arrivée à Toulouse, j'ai continué ce travail sur les diplômes de la branche professionnelle de l'animation en participant à la création des livrets d'accompagnement des DEJEPS et DESJEPs pour la formation.

Cette étude a contribué à m'interroger sur la professionnalisation des animateurs, sur leur formation et la non reconnaissance du métier.

Cette multitude de diplômes ne simplifie pas la fonction et la visibilité des diplômes de l'animation. On pourrait penser que leur changement fréquent permet un réajustement de la filière de l'animation aux besoins des employeurs, pourtant ces constructions et déconstructions des diplômes rendent encore plus floues les missions de l'animateur professionnel. Elle va jusqu'à se mélanger avec les formations classiques du travail social, provoquant quelquefois, un effet de concurrence là où il ne devrait pas y en avoir, l'animation s'inscrivant bien dans une approche collective du public. Finalement, les diplômes les plus connus dans l'animation restent le Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Direction (BAFD) et le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animation (BAFA), diplômes non professionnels et dédiés aux loisirs.

Aujourd'hui, la formation des animateurs n'est plus seulement confiée aux mouvements d'éducation populaire, mais peut être prise en charge par des organismes de formation comme le Centre National de Fonction Publique Territoriale (CNFPT) ou l'Association Nationale pour la Formation des Adultes (AFPA).

À la filière professionnelle développée par le Ministère en charge de la jeunesse, s'ajoutent aujourd'hui toutes sortes de diplômes universitaires allant de licences professionnelles aux masters professionnels qui permettent d'accéder, finalement, à des postes de responsabilité autrefois investis par les professionnels de l'animation.

L'observation particulière que j'ai faite de cette profession exerçant plus particulièrement dans les villes, participe de la compréhension de la diversité d'actions et de missions demandées. C'est la multitude des statuts, des formations, des histoires personnelles et des positionnements qui pourront éclairer le chercheur. S'ils sont présentés comme des professionnels par l'institution, ils sont souvent eux-mêmes à peine sortis de la jeunesse, ou dans des situations précaires produisant un effet de miroir avec le public vers lequel portent leurs interventions. Eux aussi cherchent une *place* dans l'institution locale développant un jeu d'équilibriste entre le public jeune, les élus, les adultes et les professionnels des autres services sociaux. Ils peuvent devenir tour à tour, acteurs et usagers de cette

institution qui les emploie et c'est sûrement là que réside toute la difficulté de se positionner vis-à-vis de la population.

Être animateur paraît donc être à la fois simple, puisque le besoin de personnel est constant, mais compliqué lorsqu'il s'agit de tenir la fonction d'animateur sans réelle formation. Ce problème de la formation est dénoncé de façon récurrente d'autant plus qu'il peut entraîner des situations délicates où l'animateur ne tient plus sa place d'éducateur.

Observation de terrain :

Je suis avec un animateur et un groupe de jeunes garçons qui sont alors scolarisés en classe de quatrième au collège. Les jeunes expliquent que l'école ne sert à rien et qu'ils perdent leur temps au collège. L'animateur répond : « vous avez raison, regardez moi par exemple, j'ai arrêté l'école en quatrième parce que je trouvais que ça servait à rien et la ville m'a trouvé un travail ».

Cet exemple illustre bien que l'animation peut devenir un métier pour une personne sans qualification. Mais il montre aussi les limites de confier des missions d'animation auprès d'un public fragile à un « professionnel » lui même en situation de précarité. Si ce genre d'exemple ne peut refléter l'ensemble de la profession, il montre comment les employeurs peuvent en venir à utiliser des jeunes sans solution pour travailler dans des quartiers. J'ai déjà montré dans des travaux antérieurs (Bordes, 2005) que ce choix était porté par une stratégie de limiter le « Turn over » des animateurs. Sans formation, eux même disent qu'ils ne peuvent pas travailler ailleurs, là où on ne les connaît pas.

Ce problème de formation, de forme de formation et de contenu de formation reste un champ à explorer scientifiquement.

L'enjeu de la professionnalisation à travers la maîtrise d'une compétence particulière, la détention d'informations, la fonction de spécialiste, est de l'ordre de la reconnaissance, mais s'inscrit aussi dans des enjeux de pouvoir. On constate un manque de cohésion de groupe chez les animateurs, ce qui freine l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Le fait même que

l'animation ait été longtemps considérée comme un métier de transition intervient dans ce manque de cohésion professionnelle.

Au regard du concept de socialisation réciproque, les formations menées dans la branche professionnelle peuvent amener à une interrogation sur des effets négatifs possibles, puisque comme dans l'exemple de la formation des gardiens de la paix, ces formations sont assurées par des professionnels du champ. Même s'il est nécessaire de rester prudent face à la diversification des formes de transmission dans ces formations, il serait intéressant d'aller plus loin dans l'étude des pratiques de formations, des choix des formateurs et des effets, positifs et/ou négatifs de cette socialisation professionnelle à l'œuvre.

On ne peut, aussi, éviter de s'interroger sur l'avenir de l'Education Populaire, de ses différents mouvements et de ses idées qui ont porté un grand nombre de personnes vers le savoir et la réflexion.

Que devient, alors, la fonction d'insertion professionnelle de l'animation ? La socialisation réciproque se retrouve aussi dans l'évolution actuelle du champ de l'animation en lien avec l'évolution de l'éducation populaire. Nous pouvons ainsi nous interroger sur l'évolution de l'animation face à la tentative de marchandisation des associations d'éducation populaire.

Si à la fin de la deuxième guerre mondiale, les associations d'éducation populaire ont joué un rôle important dans le développement de l'animation en France et dans la formation de ses acteurs, elles n'ont jamais vraiment réussi à être indépendantes financièrement dans une société en pleine mutation. Depuis quelques années, les gouvernements successifs réorganisent l'attribution des subventions. Le *Document de politique transversale. Projet de loi de finance pour une politique transversale en direction de la jeunesse* (2011) annonce la nécessité pour les associations de se plier aux appels d'offres pour obtenir des subventions. Dans le même temps, les expérimentations sociales de la jeunesse sont lancées. Ces décisions viennent projeter les associations dans une réalité qui a commencé à se dessiner depuis 1970, les associations doivent désormais trouver leurs propres financements.

Quelle peut être la place de l'animation dans ces conditions? Que deviennent les valeurs d'éducation populaire? Quel sera le métier d'animateur dans quelques années?

Autant de question qu'il semble primordial de se poser face au changement rapide de la société et aux pressions politiques que subissent les associations d'éducation populaire.

Comme nous l'avons vu précédemment, la fin de la deuxième guerre mondiale va être l'occasion pour les fédérations d'éducation populaire de prendre place dans les décisions politiques en direction de la jeunesse et progressivement jouer un rôle dans la mise en œuvre de la formation des animateurs. La création du Conseil National de la vie associative va permettre aux différentes associations d'éducation populaire, laïques et confessionnelles, de se regrouper pour faire *front commun de revendications* (Mignon, 2007). Avec le développement des diplômes et la loi sur la formation professionnelle, les militants bénévoles vont progressivement devenir des professionnels de l'animation. Un système de contractualisation va se développer obligeant les associations à accepter les offres des administrations pour pérenniser leurs emplois.

En 1967, la réorganisation de l'administration va poser l'animation socio-éducative comme projet prédominant, l'éducation populaire disparaissant de l'organigramme (Mignon, 2007). La direction de la Jeunesse et des sports souhaite développer un contact direct avec les jeunes, contournant du même coup les associations. L'état ne subventionne plus désormais les associations pour leur fonctionnement, mais sur les activités qui doivent être conformes aux orientations ministérielles. C'est le premier coup porté aux associations qui se sont développées en dépendant étroitement de l'Etat. Les années 1970 et le développement de la formation professionnelle dont l'arbitrage est laissé aux entreprises, va propulser les associations d'éducation populaire dans un marché concurrentiel qu'elles ne maîtrisent pas.

Le développement de la politique de la ville à partir des années 1981 va avoir un double effet. D'une part, elle va permettre aux associations d'éducation populaire de réinvestir des actions au niveau local, mais d'un autre côté l'Etat va demander aux municipalités de prendre en charge leur jeunesse, ce qui va entraîner l'apparition d'une municipalisation des actions socio-éducatives qui viendra

concurrencer le travail des associations d'éducation populaire sur le terrain. Enfin, l'Etat va continuer à se désengager financièrement auprès des associations, la décentralisation favorisant le développement local d'une politique de subvention. Certains espaces tenus par ces associations vont s'organiser pour compenser la perte de subvention en devenant parfois des lieux où l'offre d'activité est à la base du fonctionnement des structures.

Progressivement, ces associations vont s'essouffler, victimes de leurs conflits internes et de leur trop longue et trop grande dépendance à l'Etat. L'évolution de la société va aussi influencer la crise des associations. On passe d'une société du collectif avec des valeurs universalistes à une société de l'individualisme, où les particularités de chacun priment (Labourie, 1981). Si les Trente Glorieuses ont permis un développement des associations, l'entrée dans la crise à partir des années 1973 va amener un repli progressif et une perte du collectif.

En 2000, la loi sur la réduction négociée du temps de travail suggère la possibilité pour les associations de retrouver une place active dans l'organisation des temps libérés. Pourtant, elle a pour effet le développement des associations de loisirs et sportives ainsi que les organisations humanitaires et civiques, les associations historiques d'éducation populaire restant désenchantées.

Le dernier coup porté aux associations d'éducation populaire reste la réintégration des personnels de l'éducation nationale mis à la disposition des associations. Cette décision politique positionne les associations dans des situations délicates, n'ayant pas les moyens financiers de remplacer ce personnel. Suit l'idée que toute subvention devra être obtenue sur appel à projet ou sur appel d'offres. Cette dernière orientation pousse aujourd'hui les associations d'éducation populaire dans une course effrénée aux subventions remettant en cause le sens même de leur création et les idées défendues depuis tant d'années.

Aujourd'hui, les associations d'éducation populaire survivent, pour la plupart, grâce à la formation aux brevets d'animation volontaire. La formation professionnelle est fortement mise en danger par les orientations du rapport Bertsch (2008) qui préconise une formation professionnelle à l'université. Certaines associations s'inscrivent donc fortement dans la réponse aux appels d'offre ou à projets lancés par l'Etat. Un des exemples est la mise en place des expérimentations sociales pour la jeunesse.

Ces appels à projets, lancés massivement sous l'impulsion de Martin Hirsch devaient permettre de donner des outils à une politique jeunesse qui se voulait transversale. Si le premier travail aboutissant au livre vert de la jeunesse a permis de dégager des mesures, par la suite, ce travail s'est résumé à peu de choses : le service civique, le RSA et les expérimentations sociales de la jeunesse.

Le principe des expérimentations est de permettre aux associations de répondre à des thématiques sous la forme d'actions mises en œuvre et testées sous le regard d'un évaluateur. L'idée est de dégager des bonnes pratiques généralisables.

Dès les premiers appels à projet lancés, certaines associations historiques de l'éducation populaire ont saisi l'occasion d'obtenir des financements pour pouvoir développer des actions. Même si la commission qui sélectionne les projets se défend d'attribuer des financements de fonctionnement aux associations, lorsqu'on observe sur le terrain les effets de ces appels, on constate que chacun cherche à répondre en proposant un projet attendu, mais que le plus souvent, des stratégies se développent pour pouvoir continuer à faire vivre les associations. On assiste alors, dans certaines associations, à une course effrénée à la recherche de financement par le biais d'appel d'offre. C'est ainsi que les dirigeants de certaines associations s'organisent pour répondre systématiquement dès qu'un financement se présente. Lorsqu'on interroge les acteurs de terrains, ils nous confient leur inquiétude sur la pression qu'ils subissent pour s'inscrire dans des projets qui ne correspondent plus toujours aux idées qu'ils défendent. Ainsi, si certaines associations ont vite pris le parti de ne pouvoir rivaliser dans cet appel aux financements, d'autres s'inscrivent complètement dans cette course effrénée.

Quelles peuvent être les conséquences pour les associations d'éducation populaire qui défendent traditionnellement certaines idées ? Ces associations trouvent-elle leur place dans le monde de la marchandisation ? Et surtout l'éducation populaire peut elle devenir une marchandise ? Enfin, quelles conséquences pour l'animation ? Ces questions vivent qui émergent du terrain sont importantes puisqu'il semble que les associations d'éducation populaire sont à un tournant de leur histoire. On a vu combien elles avaient souvent raté les points clefs de leur évolution en s'inscrivant dans une trop grande dépendance avec l'Etat. Aujourd'hui, elles s'inscrivent dans une course effrénée aux financements sous l'influence d'orientations politiques. On retrouve ici le syndrome de la Reine Rouge présenté plus haut.

Qu'en est-il alors du devenir des mouvements d'éducation populaire dans dix ans ? Que sera la formation en animation et comment l'animation va-t-elle évoluer dans ces conditions, ces associations étant étroitement liées au champ ?

Aujourd'hui, nous sommes à un tournant de l'éducation populaire et de l'animation. Alors que l'on entend la nécessité d'organiser la formation tout au long de la vie, les associations d'éducation populaire qui auraient un rôle à jouer dans l'éducation hors de l'école, semblent s'inscrire dans d'autres stratégies.

Le rapport Berscht (2008) a été le premier à proposer la fin des formations professionnelles de l'animation et avec elles, celles proposées par les associations d'éducation populaire. Le développement des formations professionnelles à l'université semble inéluctable. Comment laisser une *place* à tout le monde, sachant que ces associations ont à apporter de leurs expériences aux enseignants chercheurs ?

Certains départements universitaires, tout comme celui dans lequel j'exerce, dans lesquels on retrouve des enseignants chercheurs sensibilisés à l'éducation populaire, tentent de développer des partenariats. Ceux-ci se retrouvent à réfléchir à la mise en œuvre de doubles certifications. D'autres développent des réflexions communes pour trouver des espaces de collaboration, c'est ce que je tente de faire depuis mon arrivée à Toulouse, avec succès dans le développement de partenariats.

Se professionnaliser à l'Université...

Il semble important de pouvoir offrir aux animateurs une formation qui leur apporte à la fois une technicité, mais aussi une réflexion sur leur posture et leur profession en s'inscrivant dans des savoirs pratiques (champ professionnel) et théoriques (champ universitaire).

C'est dans ce cadre et face à la demande sociale que j'ai ainsi pu créer la spécialité « Politiques Enfance jeunesse » de notre Master deuxième année en Sciences de l'Education.

La commande qui m'avait été faite lors de mon recrutement en 2008 était de développer les formations dans le champ de l'animation et plus largement de l'éducation hors de l'école. Cette spécialité, construite en lien étroite avec les professionnels du champ, si elle apporte des contenus savants et pratiques, permet

surtout d'amener les étudiants, qu'ils soient en reprise d'étude ou dans un cursus de formation initiale, à s'interroger sur leur posture professionnelle. L'idée est de pouvoir les amener à trouver une *place* en s'inscrivant dans une réflexion en trois temps : Quelle est la commande (Interroger la commande en étant armé par une réflexion scientifique sur le terrain) ? Que puis-je proposer (En tenant compte de la réalité de la commande et du contexte) ? Quelles conséquences possibles de cette mise en œuvre ?

Il s'agit de permettre aux professionnels du champ de saisir les enjeux sociaux et politiques du terrain, d'être en capacité de poser une analyse et de se positionner non pas en réponse mécanique à une commande, mais en dégagant un espace de liberté qui permette l'exercice de la profession dans le respect des valeurs de chacun.

Ces interrogations autour de la formation des professionnels du champ de l'éducation hors de l'école doivent encore être étudiées, ce qui devrait pouvoir être développé par le biais d'accompagnement de travaux de thèses de doctorat dont les propositions de suivi commencent à se formaliser. En effet, nous pourrions, là aussi, interroger les effets, positifs et/ou négatifs de cette socialisation professionnelle développée dans un cadre universitaire.

Le champ de l'animation n'est pas suffisamment exploré par les chercheurs, la formation à l'université devrait permettre le développement de recherches qui pourraient amener une meilleure connaissance du champ et des pratiques et apporter une reconnaissance qui dépasserait uniquement le niveau local. On sait aujourd'hui que le travail de l'animateur est reconnu par les bénéficiaires, il est temps de lui donner une reconnaissance plus large comme profession.

Du côté des associations d'éducation populaire, la course infernale est enclenchée depuis quelques années, mais semble s'accélérer aujourd'hui. La trop grande dépendance à l'Etat les positionne encore plus dans la posture d'Alice et de la Reine Rouge, courir pour rester sur place. La question est de savoir qui pourra continuer à courir, et qui devra disparaître pour laisser sa *place* ?

Mathieu Hély (2009) dans son travail sur la métamorphose des associations nous propose un typologie dans laquelle il introduit la notion « d'entreprise associative » qui est passée d'une forme « traditionnelle » dans laquelle les bénévoles sont fortement représentés à une forme associative employant majoritairement des

salariés. Elle relève donc à la fois du contrat d'association (loi 1901) et du contrat de travail (code du travail). Ces formes associatives qui semblent être une forme d'adaptation aux pressions des orientations politiques, devraient permettre la reconnaissance d'une expertise dans la production de politiques publiques. C'est ce qui semble traverser *le rapport d'orientation pour une politique transversale de la jeunesse* publié en 2011. S'il semble important que cette expertise des associations soit reconnue, on peut se questionner sur ce que cela pourrait cacher. Si nous reprenons la notion de sélection naturelle, les associations qui pourront apporter leur expertise seront uniquement celles qui courent comme Alice et la Reine Rouge, les autres étant éliminées. Finalement, l'expertise entendue sera celle qui accepte les règles posées par les orientations politiques. Il y a donc de fortes chances pour que l'expertise corresponde bien aux attentes des décideurs politique, ce qui finalement ne sera plus une expertise. On observe ainsi une manœuvre pour atténuer les contres pouvoirs que pouvaient représenter les différentes associations. Dans quelques années, les associations de mouvement d'éducation populaire pourraient ne plus être multiples mais se présenter sous une forme unique, celle qui aura couru pour rester sur *place* en éliminant les autres. L'Etat oriente ses relations avec les associations vers des espaces délimités, institutionnalisés, où il est plus simple de limiter les interlocuteurs. La disparition des associations au profit d'une association serait donc facilitatrice pour mettre en œuvre les orientations politiques. Cette association pourrait alors travailler à conjurer les carences du service public (Hély, 2009) fournissant un salariat associatif qui viendrait palier les non renouvellements des emplois de la fonction publique. Ainsi, l'Etat pourrait développer sa politique en lien avec ce qu'il restera des mouvements d'éducation populaire qui auront définitivement perdu de vue leur action première : l'émancipation. L'éducation deviendrait un produit entrant dans le cadre rigide décidé, non plus pour accompagner les jeunes à *prendre place*, mais bien pour les guider vers une place pré établie et décidée par d'autres. La socialisation perdrait de sa réciprocité et s'inscrirait dans une reproduction de la société, sans possibilité de s'en émanciper. Cette notion de réciprocité pourrait alors avoir des effets positifs ou négatifs, mais dont la définition ne serait pas la même pour tous. En effet, si des effets du processus peuvent être perçus comme négatifs pour les acteurs de l'éducation qui s'interrogent sur l'accompagnement

vers une *place* satisfaisante pour les accompagnés, ils pourraient alors apparaître comme positifs pour ceux qui ne souhaitent pas « *laisser place* ».

Socialisation réciproque en acte

Ainsi, la socialisation étant un processus, elle produit des effets qui peuvent être positifs ou négatifs. Ces effets ne doivent pas être lus en opposition. En effet, toute socialisation réciproque peut osciller entre positif et négatif. L'étude des interactions entre jeunes et institutions peut être vue de façon positive comme j'ai pu le montrer précédemment, mais cette réciprocité pourrait aussi être étudiée de façon négative à certains moments et selon le point de vue que nous adoptons.

Finalement, rien n'est réellement figé puisque le processus est en cours et dépend des contextes, des acteurs, des jeux de pouvoir et de reconnaissance et des stratégies de chacun, qui peuvent aussi évoluer rapidement.

Nous pourrions aussi interroger ces notions de socialisation réciproque avec des effets positifs et/ou négatifs dans le champ de toute formation professionnelle, et notamment celle des enseignants. Ces notions sont intimement liées à l'éducation, sa mise en œuvre, mais aussi son interrogation.

Processus de socialisation et éducation sont donc liés, mais quel lien entre les différentes formes d'éducation telles que posées par le Conseil de l'Europe (formelle, informelle, non formelle) ?

Si nous prenons l'exemple d'une recherche dont le but était de promouvoir la diversité dans l'éducation, cet autre terrain permet d'interroger le lien entre les différentes formes d'éducation telles que définies par l'Europe, mais aussi la place de la socialisation réciproque.

La recherche (Hugon, Pezeu, Bordes, 2010) s'est déroulée pendant trois ans dans huit Etats Européens, initiée par la Fédération des Œuvres Educatives et Vacances de l'Education Nationale (FOEVEN) qui fédère les Associations Régionales des Œuvres Educatives et Vacances de l'Education Nationale (AROEVEN).

Chaque état (Bulgarie, France, Finlande, Grande-Bretagne, Hongrie, Italie, Portugal, Roumanie) a développé des expérimentations en les croisant tout au long de la recherche. Ces expérimentations se sont essentiellement passées dans des temps d'éducation formelle. Toutefois, en France, l'association avec les AROEVEN a permis de développer des expérimentations sur du temps d'éducation formelle, mais aussi

d'éducation non formelle et informelle. L'ensemble des expérimentations avait en commun un pré questionnaire et un post questionnaire. Les diversités étudiées ont été essentiellement la diversité culturelle et la diversité de sexe. Mes connaissances ne me permettant pas de traiter de la diversité de sexe de façon scientifique, je me contenterai, ici, de présenter des observations sur cette diversité. Je m'appuierai sur une expérimentation traitant de la diversité culturelle sous l'angle de l'interculturalité (Abdallah-Pretceille, 1999) qui est le modèle directement hérité de la philosophie des Lumières reposant sur le principe d'universalité d'une part et d'autre part sur une tradition juridique qui ne reconnaît pas l'existence des minorités. Ce concept d'interculturalité reste au centre des programmes européens en matière d'éducation.

Je vais m'arrêter plus précisément sur l'exemple des expérimentations menées en lien avec des AROEVEN organisant des séjours de vacances. Afin de mener à bien l'expérimentation et de pouvoir récolter des données analysables, il a fallu penser une démarche qui puisse être appliquée durant les séjours, par les animateurs et les directeurs, ceux-ci n'étant pas formés à la recherche. Un groupe de pilotage constitué d'un chercheur et des cadres des AROEVEN impliqués dans l'expérimentation, a été créé. Il a développé un protocole de recueil de données avec différentes étapes en s'aidant du Kit pédagogique édité par le Conseil de l'Europe, permettant la mise en situation des enfants afin de les amener à réfléchir sur la diversité.

La démarche comprend le pré et le post questionnaire, comme pour l'ensemble des terrains d'expérimentation. Ensuite, afin que les enfants apprennent à se connaître, il est demandé aux équipes de mettre en place « le jeu de l'oignon » qui est un jeu d'interconnaissance pris dans le Kit pédagogique. D'autres jeux sont proposés de façon optionnelle, les professionnels pouvant les utiliser s'ils leur semblent nécessaires. La démarche de mise en situation comprend trois étapes sur le principe « laisser faire », « imposer », « laisser faire » avec à chaque étape un forum débat qui doit permettre de donner la parole aux jeunes sur leur expérience. Le principe est de faire prendre conscience aux enfants que les différences peuvent être complémentaires. Les diversités travaillées peuvent être multiples (socio culturelle, de sexe, d'origine spatiale, etc.). Le recueil de données se fait par observations (objectivantes et ethnographiques) lors de la mise en place des étapes et lors des forums débats.

Un premier exemple est un séjour « ânes et volcans » en Auvergne comprenant vingt enfants de 8 à 12 ans répartis en onze filles et neuf garçons.

Les animateurs décident de créer deux personnages qui seront le prétexte à la mise en place des situations.

La première mise en situation est un quiz musical. Les enfants doivent s'organiser en équipes, les animateurs les laissent faire. Quatre équipes sont composées dont une avec les enfants qui ne savent pas où aller et qui ne sont pas contents d'être ensemble. C'est aussi la seule équipe mixte. Les observations montrent que les garçons s'imposent par leur

présence et leurs actions, pourtant, durant le forum débat, les filles retrouvent une place en s'exprimant, mais les garçons régulent les interventions.

La deuxième mise en situation est l'organisation d'un match d'improvisation. Quatre équipes sont formées par les animateurs, mixtes et équilibrées en âge. Les observations montrent que cette fois-ci les filles dirigent, les garçons et les filles participent à la régulation, mais finalement les filles sont plus présentes en montrant à l'ensemble de l'équipe ce qu'il faut faire. L'observation du forum met en avant un équilibre entre garçons et filles au sein de l'équipe avec une écoute et un respect de la parole de l'autre.

La troisième mise en situation est la commande de la construction d'une voiture pour ensuite participer à une course. La constitution des équipes est libre, la seule consigne étant de tenir compte des échanges lors du forum débat. Les observations montrent que les équipes sont un peu plus équilibrées, mais que les jeunes exclus lors de la première mise en situation, le sont de nouveau, même si lors du forum débat, les enfants semblent un peu plus s'écouter.

Les animateurs observent que le premier forum débat a permis de montrer la disparité causée par la non mixité et la différence d'âge. Les jeunes remarquent que le déséquilibre est préjudiciable au résultat. Lors du deuxième forum débat, les enfants ont constaté que la diversité pouvait être utile. La troisième étape n'est pas aussi concluante, certains enfants étant de nouveaux tenus à l'écart.

Cette expérimentation montre les limites de ce travail. En effet, le temps court d'un séjour ne peut à lui seul changer les représentations des enfants, même si un meilleur brassage a pu être constaté en fin de séjour.

Un deuxième exemple est un séjour en Chartreuse (Le Villard) comprenant 41 enfants de sept à treize ans.

La première mise en situation est un jeu « instant photo » qui nécessite la constitution des équipes. Quatre équipes se forment librement sur la base de l'interconnaissance et du lieu géographique où habitent les enfants. La particularité de ce séjour est de réunir des enfants vivant en banlieue parisienne (milieu urbain) et des enfants vivant dans l'Est de la France (milieu rural). Parmi les enfants de région parisienne, certains viennent de la ville de Saint Denis (93), d'autres de la ville de Villetaneuse (93), ce qui pose une hiérarchie informelle : ceux de St Denis commandent, ceux de Villetaneuse exécutent. Quant aux enfants venant de l'Est de la France, soit ils exécutent, soit ils ne font rien, refusant de participer. Cette notion de provenance géographique implique des comportements guidés par les représentations sociales de chacun. Lors du forum débat, le clivage est très fort. Malgré la tentative d'échanges, chacun reste sur ses positions, les jeunes urbains monopolisant la parole.

Lors de la deuxième mise en situation, les équipes sont formées par les animateurs qui répartissent les enfants de manière à casser les clivages géographiques. Le forum débat permet de constater que les jeunes

trouvent le mélange plus intéressant dans la réalisation de la tâche. Pourtant, les enfants issus de Saint Denis se posent toujours en leaders.

La troisième mise en situation permet aux enfants de s'organiser librement en équipe. La répartition est assez proche de celle faite dans la deuxième mise en situation. Pourtant les enfants de Saint Denis restent toujours les leaders lors de la mise en situation, mais aussi lors de la prise de parole durant le forum débat.

Il semble que les enfants aient pris conscience de l'intérêt de se mélanger, pourtant l'origine géographique amène toujours les mêmes leaders dans les groupes.

Nous pouvons de nouveau constater que ces mises en situation suivies de débats permettant aux enfants de s'exprimer, souffrent d'un temps court et que finalement le travail effectué lors d'un temps d'éducation non formelle et informelle peut permettre une première prise de conscience qui peut vite être perdue si elle n'est pas travaillée tout au long de l'éducation.

Suite à ces premières expérimentations menées durant l'été 2007, nous avons constaté un retour de données très inégal selon les séjours et un investissement des professionnels qui nous a amené à nous interroger sur un réajustement pour les expérimentations de l'été 2008.

Le comité de pilotage décide d'alléger les mises en situations. Il propose aux professionnels de se servir des jeux d'interconnaissance au début du séjour, puis d'observer de façon plus attentive ce qui se passe en matière de diversité lors du séjour, afin d'organiser des forums débats sur la base de ce qui est observé durant la journée. L'idée est d'amener les jeunes à réfléchir sur la richesse de la diversité. Afin de mener à bien les expérimentations, un temps de formation est proposé aux professionnels. L'idée est que d'une part, on ne peut travailler sur la diversité s'en s'être soi-même interrogé sur ses propres représentations et que d'autre part, l'observation est une méthode de recueil de données à laquelle il faut être formé.

L'analyse du deuxième été de mise en expérimentation apporte un certain nombre de constats. Lorsqu'on observe les données recueillies, on constate que les groupes de jeunes présentent toujours les mêmes problèmes d'organisation interne, de mixité (genre, sociale, etc.) et que les jeunes annoncent toujours le fait qu'ils préfèrent être avec des personnes qu'ils connaissent.

Pourtant, lorsque les thèmes sont mis en débat, les jeunes prennent conscience de leurs attitudes, de leurs comportements et de la nécessité de réajuster leur positionnement. Ils énoncent volontiers qu'ils ne sont pas racistes, ou qu'ils ne font pas de différences entre les filles et les garçons, pourtant, le débat permet une prise de conscience du décalage qu'il existe entre ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Le fait de partir d'observations in situ et d'en tirer une thématique à mettre en débat permet un travail au plus près de la réalité du terrain. Bien sûr, il reste illusoire de penser que le travail sur la diversité le temps d'un séjour permet une réelle prise de conscience. Pourtant, cette première approche permet aux jeunes de commencer une

réflexion qui devrait pouvoir être relayée, alimentée, discutée ensuite tout au long de l'année.

Le principe du forum débat montre d'une part que les jeunes ont des représentations sociales fortes et qu'en prenant la parole pour débattre de thèmes sur la diversité, ils remettent en causes ces certitudes et entament une réflexion. Ces expérimentations montrent bien la nécessité, pour les éducateurs, d'une part d'interroger leurs propres représentations, et d'autre part, de développer un travail d'accompagnement des jeunes à la réflexion. L'observation est une bonne méthode pour utiliser le vécu des jeunes et pour leur proposer de partir de leurs expériences pour réfléchir à leur positionnement.

Ainsi, si l'effet de groupe joue, il doit pouvoir être travaillé en collectif. Parmi les séjours, un groupe est apparu comme « idéal » avec une cohésion, de l'entraide et du respect.

Il serait intéressant de pouvoir comprendre en quoi certains groupes sont dans des représentations très ancrées et d'autres restent ouverts et présentent déjà une réflexion plus avancée. Ce travail, que l'on pourrait considérer comme un futur travail de recherche, permettrait de mettre en lumière les parcours de chaque jeune pour pouvoir comprendre quelle intervention ou quelles actions ont permis à certains d'évoluer plus vite que d'autres dans leur approche de la diversité.

Cet exemple nous montre comment le processus en œuvre dans la socialisation et l'éducation demande du temps et une prise de conscience d'une nécessaire continuité dans l'éducation.

Ces expérimentations permettent de montrer que l'enfance et la jeunesse sont des publics récepteurs, en pleine évolution et qui ne demandent qu'à être accompagnés dans une réflexion et une analyse plus juste de la société. Ce cheminement nécessite un travail sur les représentations sociales, une formation solide pour les acteurs éducatifs en charge de l'enfance et de la jeunesse et une réflexion qui dépasse les clivages entre éducation formelle, non formelle, informelle.

Les séjours de vacances sont des moments idéaux pour pouvoir amorcer une prise de conscience de la part des adultes, des enfants et des jeunes. Ces espaces permettent un travail éducatif important qui, pourtant, reste trop souvent ignoré.

5. EDUCATION ET SOCIALISATION RECIPROQUE

L'éducation ne peut se résumer à un espace ou un acteur. Un proverbe africain dit qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant, il résume assez bien l'idée que l'éducation est l'affaire de tous.

Quand on observe des expériences comme celles présentées plus haut, on constate que l'éducation souffre des clivages entre les espaces formels, informels et non informels et peut devenir fractionnée, l'enfant devant faire le lien.

Si on s'intéresse au concept de socialisation, celui-ci est souvent associé à l'éducation informelle, peut être parce que ce processus n'est pas sanctionné par un diplôme. Si nous nous intéressons, maintenant, aux représentations qui se construisent autour de la socialisation et de l'éducation, nous constatons que la socialisation traverse toutes les formes d'éducation.

Dans l'éducation informelle, la socialisation est repérée comme la transmission et la connaissance des attendus de la société, l'expérimentation entre pairs, l'éducation permettant d'accéder, entre autres, à des savoir-être.

Dans l'éducation non formelle, la socialisation doit permettre la construction de lien social, la découverte d'autres sous monde que celui de la famille, l'éducation permettant d'accéder, entre autre, à des savoir-faire.

Dans l'éducation formelle, la socialisation contribue à l'attribution *de place*, l'éducation permettant, entre autre, d'accéder à des savoirs savants.

Ce classement donne l'image d'une éducation hiérarchisée, le rôle de chaque acteur étant indépendant de l'autre. C'est sans doute ce qui permet aux médias et aux responsables politiques de rejeter la faute d'une « mauvaise éducation » ou d'un « manque de socialisation » sur une partie plutôt qu'une autre. Pourtant, l'éducation est un tout qui devrait pouvoir être considérée comme un processus de toute une vie qui se construit collectivement. En effet, les savoirs savants, traditionnellement transmis par l'institution scolaire (éducation formelle), peuvent aussi s'acquérir lors d'activités (éducation non formelle) ou simplement en étant dans l'entre soi (éducation informelle). L'exemple de l'expérimentation proposé plus haut montre que les enfants et les jeunes, en réfléchissant à l'utilisation de la diversité dans l'éducation, vont développer des connaissances sur les représentations sociales, le racisme, les différences et l'interculturalité. Ces

notions ne sont pas systématiquement abordées en classe, ni en famille. Le fait de mettre les enfants en situation de débat leur permet d'acquérir des savoirs savants sur la thématique, des savoir-être en respectant la parole de l'autre et en apprenant à écouter et des savoir-faire en comprenant le fonctionnement d'un groupe, en apprenant à prendre la parole en public et à défendre ses idées. Ce travail est à la fois complémentaire de l'école (éducation formelle) et de la vie quotidienne de l'enfant (éducation informelle).

Si maintenant, nous prenons l'exemple d'un enfant en classe (éducation formelle), il doit acquérir des savoirs savants que contiennent les programmes scolaires, des savoir-être en respectant ses camarades et en appliquant les codes de la société et des savoir-faire en intégrant les règles et les fonctionnements institutionnelles.

Si enfin nous prenons l'exemple d'un enfant avec ses camarades ou en famille (éducation informelle), il doit acquérir des savoirs-être en respectant les règles inculquées, des savoir-faire en expérimentant ces règles pour mieux les intégrer et des savoirs savants en pratiquant la lecture ou toute activité culturelle.

Nous pouvons comprendre que l'éducation doit être pensée en collaboration entre les différents espaces rencontrés par les enfants et entre les différents acteurs de l'éducation. Et si nous reprenons l'idée d'une socialisation réciproque, nous constatons que finalement tout le monde peut être un acteur éducatif.

Lorsque l'institution scolaire échoue à donner une certification aux enfants, certains lieux éducatifs hors de l'école s'emploient à les accompagner vers une *place* d'acteur social, ou dans d'autres cas, les jeunes passent par certaines pratiques culturelles pour *prendre place*.

En France, nous vivons dans une société de la méritocratie. Le diplôme tient une place importante dans la reconnaissance des compétences. D'un autre côté, l'école développe dès le plus jeune âge une fonction de tri et ne donne pas de *place* à tous. Jusqu'à aujourd'hui, seule l'éducation formelle était prise en compte dans la réussite sociale. Aujourd'hui, des associations tentent de montrer leur utilité dans l'éducation, au-delà du loisir et du ludique dans lesquels on les cantonne. D'autre part, des travaux montrent l'importance de ce qui se joue dans l'éducation informelle, pas seulement dans ce que transmettent les parents, mais aussi lorsque les enfants sont dans l'«entre soi d'entre deux».

Cet effet conjugué de l'école, de la famille, des amis, des professionnels de l'éducation permet aux enfants, aux jeunes et aux adultes de se construire dans la rencontre, l'échange, l'apprentissage, l'accompagnement et l'ouverture au monde, le tout émaillé d'échecs et de réussites.

Si cette éducation collective existe, elle peine à se faire reconnaître, la société française subissant encore le scolocentrisme. Longtemps, on a pensé que la famille « élevait », que l'école « instruisait » et que les associations produisaient du loisir et de la détente. Les travaux sur la Co éducation et le processus de socialisation montrent que l'éducation est bien plus complexe et traverse chaque instant de la vie, la construction identitaire de chacun dépendant de ces inters connexions entre les différents espaces formel, informel, et non formel.

Si maintenant nous regardons cette notion de « co éducation » sous l'angle de l'interactionnisme, nous pouvons interroger cette notion comme une construction sociale et politique. En effet, le principe du courant de l'interactionnisme pose l'ensemble de ces trois niveaux d'éducation comme existant de faite. La « co éducation » voudrait donc dire que tous éduquent, ce qui est un fait en soi, mais finalement derrière ce terme reste un flou sur la *place* de chacun. Trop souvent la co éducation positionne l'école au centre, faisant rayonner autour la famille, les pairs et les espaces de prise en charge de l'enfance et de la jeunesse. Ce qui finalement positionne l'éducation informelle et non formelle dépendante de l'éducation formelle. J'ai pu observer, lors de la mise en place des rythmes de l'enfant très souvent transformés en rythmes scolaires, le poids fort de l'école sur l'organisation.

Intervention dans une soirée organisée par la FCPE sur les rythmes de l'enfant en présence d'enseignants, de parents et d'animateurs en charge du péri scolaire.

Le débat tourne autour de l'organisation de l'agenda de chacun. Dans les échanges vient l'idée que les animateurs sont là pour prendre en charge les enfants quand ils ne sont pas face à un enseignant ou avec les parents, ce qui en soit est une réalité. Mais quand vient l'idée d'une organisation de cette prise en charge comme un temps éducatif, parents et enseignants s'accordent sur le fait que les animateurs sont là pour « garder les gosses ».

Réunion pour la présentation du PEDT d'une ville de banlieue toulousaine. L'éducation nationale est représentée par un inspecteur et un conseiller pédagogique. Sont aussi présents des représentants de parents d'élèves, des représentants d'institutions (CAF, DDJS), les responsables du péri scolaire, la mairie. On me demande un apport autour de l'éducation et de la Co éducation. Lorsque j'explique que tous les temps de prise en charge des enfants doivent être pensés collectivement, l'inspecteur de l'éducation nationale me répond que le projet est celui de l'école et que les animateurs n'ont pas leur mot à dire.

Ces deux exemples montrent comment l'éducation est pensée avec une place prépondérante de l'école. Quelle est la place alors des différents acteurs de l'éducation ? Parler de co éducation pose donc la question de la *place* de chacun. La complémentarité éducative semble, à mon sens, plus adaptée aux réalités des terrains. Elle permet de reconnaître à chacun des compétences qui viendront s'alimenter les unes les autres. Nous sommes là dans des notions de partenariat (Mérini, 1999) qui permettrait une responsabilité partagée. Les intérêts et les compétences de chacun seraient mis au service du projet d'éducation, ce qui permettrait des liens durables et développerait des habitudes de travail communes. Aussi, si la complémentarité est posée ainsi, cela permet de déterminer la place de chacun dans l'acte d'éducation. Nous ne sommes plus dans une tension entre ceux qui savent et les autres, mais bien dans l'idée que chacun possède un savoir utile aux autres et surtout l'ensemble de ces savoirs s'exprimera dans l'intérêt de l'enfant ou du jeune.

Ces réflexions autour d'une éducation qui prendrait en compte les complémentarités des acteurs autour des enfants ou des jeunes se retrouvent depuis trois ans dans une recherche-action que j'accompagne au sein de six CLAE toulousains. Ce travail qui tente de développer une réflexion autour des pratiques d'animation commence à dévoiler, au-delà des actions mises en place par les animateurs, la construction de partenariats entre enseignants et animateurs montrant que chacun réfléchit à sa place autour de l'enfant.

Un directeur de CLAE lors d'une réunion dans le cadre de la recherche-action :

Quand je suis arrivé comme directeur, les enseignants nous fuyaient un peu. Avec l'équipe, nous avons décidé d'abord de mettre en place les actions du CLAE tout en essayant de discuter avec les enseignants. J'ai participé au premier conseil d'école où j'ai expliqué que nous réfléchissions à l'amélioration de nos pratiques au sein du CLAE. J'ai précisé que nous étions accompagnés par un chercheur. Du coup, ils ont posé des questions. A partir de là, nous avons commencé à échanger sur l'organisation des temps scolaire et CLAE. Je leur ai fait part d'un problème lors du temps du soir où, d'après nos observations, nous trouvions que le temps entre la sortie de classe et l'entrée à l'étude était trop long, les enfants s'énervant plus qu'autre chose dans la cour. Nous sommes tombés d'accord pour raccourcir ce temps.

Ensuite, j'ai émis l'hypothèse que lorsque les enfants étaient en temps CLAE et devaient ensuite être pris en charge par les enseignants, il y avait un problème. Les animateurs calmaient les enfants qui nous disaient « de toute façon, dès que tu n'es plus là, je repars courir et faire n'importe quoi ». Nous avons proposé aux enseignants de ramener les enfants en classe, de rester, enseignant et animateur durant un quart d'heure pour que cette transition se fasse bien. Cela entraînait la présence des enseignants un quart d'heure avant en classe. Tous n'étaient pas d'accord. Nous avons essayé avec ceux qui le souhaitaient et très vite, tous ont trouvé que le calme revenait plus vite et que les enfants se mettaient plus vite au travail.

Mais c'est vrai que pour arriver à cette confiance mutuelle, il a fallu montrer que nous servions à autre chose que garder les gosses ! Par exemple, j'ai proposé de les accompagner dans des sorties scolaires. Nous avons mis à leur disposition nos compétences à chaque fois que nous le pouvions. Bref, les enseignants ont compris que nous pouvions être utiles et nous voient différemment aujourd'hui.

Ce travail de mise en confiance entre professionnels de l'éducation passe par une inter connaissance des compétences de chacun. Il demande donc d'être construit au même titre que se pose un partenariat, chacun acceptant de se retrouver autour de l'enfant, de sa *place* et à partir de ses compétences, dans une complémentarité éducative.

Cette question de co éducation ou de complémentarité éducative reste encore à être explorée. C'est ce travail que développe actuellement Patrick Thirion en thèse que Christine Mias et moi même accompagnons. Son travail explore les relations qui peuvent exister entre les parents, les enseignants et les animateurs autour de l'enfant, interrogeant la *place* de l'éducation à partir des représentations sociales des différents acteurs.

Finalement, lorsque je traite du concept de socialisation réciproque, tentant de comprendre ces effets en lien avec une prise en charge éducative, les interactions restent au centre de mes préoccupations. Comme Hughes, je définis mes objets d'étude en termes de relations sociales, le contexte restant primordial dans la compréhension et le développement de leur étude. Le fait de partir des relations sociales permet aussi d'explorer les limites du système d'interaction. Dans ces travaux Hughes étudie un objet et le replace systématiquement dans une série de cas aussi larges que possible. Il ne cherchera pas à démontrer une vérité mais bien à permettre au lecteur d'élargir sa perception. Le fait d'élargir l'étude des cas au-delà du domaine étudié permet d'apercevoir ce qui reste habituellement dissimulé dans l'analyse. C'est ce que je tente de faire en étudiant les jeunes dans différents contextes, l'éducation sous différentes formes, la socialisation dans différents contextes, les interactions étant toujours au cœur de mes préoccupations. Ainsi, les institutions sociales d'une part, et la personnalité des individus d'autre part, sont constamment créées et renouvelées au cours des interactions individuelles. Conformément à ce qu'affirmait Weber, le sociologue doit donc se mettre à la place de chacun des acteurs afin de comprendre ce qu'il a perçu de l'attitude des autres et les raisons de son action. Au cours de leurs relations, les acteurs créent, confirment, transforment les règles sociales. La personnalité d'un individu n'est jamais donnée une fois pour toute. Elle est confortée ou modifiée par chacune des relations qu'entretient cet individu avec les autres. Dans mes recherches, je tente donc de comprendre le jeu social au travers des interactions que j'observe. Lors de mes différents travaux de recherche, je « *traîne* » sur le terrain pour observer les interactions qui naissent entre les jeunes et les institutions, entre les professionnels de l'animation et les enfants, entre professionnels, entre personnalité de la société civile, professionnels et décideurs politique, etc. L'articulation du concept de socialisation dans un processus de

réciprocité, pouvant avoir tour à tour des effets positifs et/ou négatifs, m'amène à comprendre, par le biais des interactions et en « *trainant* » sur le terrain, les phénomènes sociaux et l'organisation de sous mondes en constante évolution. Cette approche écologique où rien ne peut s'entendre sans la prise en compte du contexte reste la possibilité pour moi d'apprendre sans cesse du terrain, mais aussi de redonner. Finalement, ma *place* de chercheur est peut être à situer comme passeur du terrain à la connaissance scientifique, pour retourner au terrain. C'est sans doute cette idée qui m'a amenée à m'inscrire dans la démarche de la recherche-action.

6. SOCIALISATION RECIPROQUE PAR ET POUR LA RECHERCHE-ACTION

Cette démarche de recherche me permet, d'une part d'être sollicitée par le terrain, donc d'être au plus près de ses préoccupations, et d'autre part de me mettre à la disposition du terrain, trainant, apprenant et redonnant en m'inscrivant dans un processus long me permettant de donner du temps au terrain, aux professionnels et à moi même.

Aujourd'hui, différentes définitions, différents qualificatifs viennent s'entrecroiser autour de ce processus que je persiste à nommer « Recherche-Action ». Finalement de quoi parle-t-on ?

"Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations" (Hugon et Seibel, 1988, p.13). Une conception classique de la recherche-action consiste à penser que cette méthodologie nouvelle n'est qu'un prolongement de la recherche traditionnelle en Sciences sociales.

La recherche-action est un processus qui considère les acteurs sociaux comme des collaborateurs ayant identifié des problèmes qu'ils veulent comprendre, analyser pour trouver des pistes de solution. Michel Bataille (1983) parle de *boucle récursive entre recherche et action*. Toute intervention de terrain ne s'inscrit donc pas dans un processus de recherche-action. Pour qu'elle existe, la recherche action doit construire des dispositifs contractuels établissant une confrontation entre les

logiques des différents partenaires qui restitue aux acteurs le sens de leurs actions (Hugon MA, Sibel C, 1988).

Si la recherche, de façon générale, oppose « engagement » et « science », « implication » et « réflexivité », la recherche action les associe en posant le postulat que pour comprendre une réalité, il faut participer à son changement. Nous sommes bien là dans un processus de connaissance (conscience) et transformation (mouvement). La parole des coopérateurs est prise en considération comme une « parole en acte », c'est-à-dire, une parole liée à un processus de transformation individuel et social.

Pour Dubost (1987), dans la recherche-action, la relation entre le chercheur et l'organisation prend la forme d'une collaboration pour produire un nouveau processus qui sera le point de départ d'une nouvelle exploration des possibilités de développement futur.

Enfin, il semble important de préciser que d'après Lewin (1947), toute recherche est action, le chercheur développant des activités de raisonnement, de traitement d'information, d'enquête et/ou d'interactions avec les sujets. La recherche-action est un processus permanent de résolution de problèmes dans une perspective d'apprentissage. La recherche « sans action » maintiendrait son action hors du champ politique, administratif, social et/ou économique. On serait alors dans une production de « savoir pur ». Mais peut-on vraiment parler de non implication ?

Exemple d'une recherche-action développée dans le champ de l'éducation hors de l'école.

Une ville en Seine-Saint-Denis

En octobre 2006, sous l'impulsion du responsable du service solidarité de la ville que j'avais croisé lors des journées de la recherche sociale (CNAM Les 22 et 23 juin 2006), j'entame un travail avec le service de l'enfance et de la jeunesse de la ville.

La commande est d'accompagner le service jeunesse dans la mise en place des assises pour la jeunesse. Dans la réalité, les assises ont commencé depuis avril 2006 et ma présence est due à la volonté de certains professionnels et élus de la ville d'avoir un regard extérieur sur les actions engagées et une analyse sur les effets immédiats de ces actions pour pouvoir envisager un changement de pratiques.

J'ai donc été présente au quotidien d'octobre à décembre dans la ville où j'ai rencontré les différents acteurs de terrains, les élus et le public jeune.

Les premiers temps, j'ai observé ce qu'il se passait dans les réunions et lors des événements. Puis, très vite, j'ai proposé de développer une

recherche action qui permette à la fois de repérer les pratiques des acteurs et de travailler à leur amélioration en fonction des besoins du terrain. J'ai ainsi suivi un certain nombre d'actions et travaillé à partir de ces expériences avec les acteurs. La difficulté a été la diversité des situations, dans le sens où les acteurs n'étaient jamais tout à fait les mêmes et les situations variaient fortement dans leur contenu et leur déroulement. Et puis, j'ai travaillé avec un terrain constitué d'acteurs ayant envie de changer les pratiques et d'autres résistant à tout changement.

Je suis donc intervenue sur l'organisation générale des assises de la jeunesse et sur les événements qui les ont constitués.

Sur l'organisation générale, après chaque réunion de comité (d'organisation ou de suivi), nous avons fait le point sur l'intérêt d'une telle instance, sur son déroulement et sur ce qu'elle proposait. Les acteurs ont pris conscience de l'impossibilité de passer leur temps en réunion. Il a été décidé de planifier les réunions à l'avance, pour le temps des Assises de la jeunesse, en rendant publique les dates et les lieux, de regrouper les différents comités en une seule instance plus disponible et plus efficace et de reposer les buts de ces assises pour trouver une cohérence à l'ensemble des actions menées. Ce travail de prise de conscience d'une nécessité de déterminer les rôles de chacun, permet aux acteurs de développer l'idée d'un coordinateur de l'événement. Dans ce cas, mes observations sur le contenu des réunions, sur la présence ou l'absence des participants et sur le degré d'efficacité dans la prise de décision permettent aux acteurs d'accéder à une représentation de la situation dans laquelle ils jouent un rôle et qu'ils peuvent aborder, après coup, en prenant la distance nécessaire à une analyse constructive. Prendre conscience de leurs pratiques permet aux acteurs d'amorcer un changement, accompagné par le chercheur. Ces problèmes d'organisation, en lien direct avec des habitudes de pratiques professionnelles, se sont retrouvés au centre de nos interrogations tout au long des assises de la jeunesse.

Un autre exemple est la réunion publique sur les pratiques culturelles et sur les cultures urbaines. Cette soirée était organisée en deux temps. Un premier moment de présentation de pratique hip hop en lien avec des ateliers organisés dans la semaine précédente, puis une table ronde réunissant des acteurs du hip hop, des représentants institutionnels et un chercheur, expert en la matière. J'ai observé la soirée puis nous avons travaillé sur le déroulement, l'organisation et le résultat pour interroger les pratiques des acteurs. La table ronde était organisée pour un public jeune, nombreux dans la salle. Aucune fille autour de cette table, alors qu'elles étaient présentes et revendiquaient leur inscription dans cette culture. L'image de la composition de la table ronde renvoyait une image masculine. Nous avons donc travaillé avec les professionnels sur les représentations sociales et l'image que l'on souhaitait renvoyer à la jeunesse de la ville. Les attaques les plus virulentes sont venues, ce soir là, de femmes. La mixité n'est pas naturelle dans les activités proposées en animation. Différentes raisons peuvent être avancées comme la forte présence, dans les quartiers populaires, de la culture maghrébine qui impose aux filles de ne pas

apparaître dans l'espace public. Ici, mon travail a été de sensibiliser les animateurs à l'histoire de l'encadrement de la jeunesse qui montre comment depuis les années 1980, les politiques développées en direction de la jeunesse visent plus particulièrement les garçons vivant dans les quartiers populaires. Cet apport de connaissance et les échanges qui ont eu lieu avec les professionnels ont amené une prise de conscience sur la situation générale de l'animation en France et sur le sens de la commande qui est passée dans les services jeunesse, sens qui a une influence sur leurs pratiques professionnelles. Par la suite, les professionnels ont tenté de tenir compte de ces constats pour modifier leurs pratiques. La *boucle récursive* s'est ainsi développée. Ce travail d'accompagnement du chercheur a permis de sensibiliser les acteurs à des notions sociologiques comme les représentations et l'identification, indispensable dans le travail avec la jeunesse.

Cet exemple montre comment à partir des observations du chercheur, les acteurs peuvent discuter de leur pratiques et expérimenter des changements pour ensuite être de nouveau observés puis mis en débat pour cheminer vers un changement de pratiques conscient et construit de façon collaborative.

Ces assises se sont terminées par la présentation en bureau municipal des conclusions du chercheur. Cette recherche action a permis à des professionnels peu formés de réfléchir à leurs pratiques et de construire ensemble des changements pour améliorer la prise en charge de la jeunesse et la prise en compte de la parole de chacun. Du côté des élus, un travail a aussi été entamé avec ceux qui ont accepté de se rendre sur le terrain pour comprendre la réalité de la jeunesse de la ville. Le rapport a permis un apport de connaissance sur la jeunesse et des pistes de réflexion pour une évolution de la politique développée en direction de la jeunesse.

Finalement, cette commande d'accompagnement s'est transformée en recherche-action permettant une évolution des pratiques professionnelles. Ces changements ne se sont pas tous opérés de la même façon. Si les animateurs et les responsables de services ont utilisé la présence du chercheur pour comprendre, analyser et évoluer, les élus ont développé des positionnements de méfiance puis de confiance, pour certains, d'autres refusant obstinément le changement. L'important étant que le chercheur se soit mis à la disposition des acteurs, s'adaptant aux besoins de chacun.

Un autre exemple nous amène à explorer comment le chercheur peut travailler en recherche-action en classe.

Une classe Freinet utilisant les outils de la pédagogie institutionnelle

Il s'agit, au départ, de développer une recherche action, dans le cadre d'un projet européen, pour comprendre comment la diversité est utilisée dans la classe. L'école Marie Curie se situe à Bobigny dans le département de Seine-Saint-Denis, au milieu d'une cité, la cité Karl Max. La particularité de ce grand ensemble est d'être habité par une population très précarisée, d'origines multiples, les familles subissant des situations de vie difficiles.

Il y a quelques années, une équipe d'enseignants s'inscrivant dans la pédagogie Freinet, a souhaité venir enseigner dans cet établissement qui présentait des problèmes de violence. Année après année, l'établissement est devenu une école « Freinet » développant aussi des outils de pédagogie institutionnelle. Si aujourd'hui, l'école est pacifiée, elle n'en reste pas moins un lieu où sont réunis de nombreux problèmes sociaux qu'il faut gérer au quotidien.

La classe de Nathalie réunit trois niveaux (CE2, CM1, CM2) ce qui nous offre une diversité d'âge, de niveaux scolaires et de connaissances intéressante. L'enseignante, qui s'interroge sur ses pratiques, souhaite développer un travail de collaboration avec les chercheurs et nous ouvre sa classe après avoir présenté le travail des chercheurs aux enfants et avoir obtenu leur accord pour ma présence dans la classe. Durant une année scolaire, je vais venir une fois par mois le temps d'une journée, pour observer le fonctionnement de la classe. Ce temps est important pour que les enfants s'habituent à moi et pour que nous puissions faire connaissance avec l'enseignante. Nous en venons alors à ajuster le protocole de la recherche-action. L'enseignante s'interroge sur ce qui se passe dans les groupes d'élèves lorsqu'ils ont une tâche à réaliser et si ses interventions contribuent au travail des élèves ou l'empêchent. Nous décidons que je filmerai les groupes au travail dans la classe. La première séance permet aux enfants de découvrir la caméra, de se mettre en scène devant l'objectif et de me questionner sur le but de ce travail d'enregistrement. Les séances suivantes sont l'occasion de filmer différentes séquences de travail en continu qui font l'objet d'une analyse conjointe entre l'enseignante et l'équipe de chercheur qui participe au projet européen. Dans ce cadre, un film est particulièrement retenu pour travailler sur l'organisation du travail collaboratif dans le groupe. Ce film deviendra le support d'un travail de réflexion plus large au niveau européen. Au-delà de cette commande européenne, l'enseignante avait une question autour de la façon dont s'organise le travail au sein du groupe et l'impact de ses interventions auprès des élèves. Le visionnage des films a permis à l'enseignante de prendre conscience que ses interventions au sein du groupe avaient des effets négatifs. C'est-à-dire que lorsque les enfants travaillent ensemble, ils développent plusieurs phases. Ils doivent s'installer, comprendre la commande, réaliser la tâche. Ces phases sont

accompagnées d'interactions comme l'échange de matériel, le questionnement autour de la commande, mais aussi le bavardage sur des sujets étrangers à la commande de l'enseignante. Toutes ces interactions sont perçues par l'enseignante depuis sa place et sont interprétées en fonction d'un savoir et d'une expérience professionnelle. Même si en classe Freinet, les élèves ont le droit de parler, lorsque l'enseignante passe une commande, elle remet en doute les échanges verbaux qui naissent dans le groupe. Le plus souvent, elle saisit les moments où le ton monte, où les éclats de voix se font plus forts. Elle intervient alors en demandant de baisser le ton, puis quelquefois en demandant au groupe de se séparer puisque, d'après ce qu'elle perçoit, ils ne travaillent pas. Qu'en est-il vraiment ? Comment fonctionne un groupe lors du travail en collaboration ? Quel rôle et quel investissement pour chacun ?

En visionnant les films, l'enseignante s'aperçoit que les enfants travaillent à la réalisation de la tâche. A certains moments, ils digressent en développant des discussions étrangères à la tâche, mais ils reviennent toujours au travail. Lorsqu'elle intervient pour rappeler aux élèves qu'ils ont une tâche à réaliser, en fait, elle les empêche de travailler. Et lorsqu'elle décide finalement de les séparer, elle casse le processus de travail collaboratif enclenché et qui subsiste toujours, malgré les bavardages.

Le travail de recherche-action permet à l'enseignante d'accéder à une vision différente de sa classe. En partant d'une interrogation, elle provoque l'observation en questionnant sa pratique, puis l'analyse et la réajuste pour répondre aux besoins de ses élèves. Dans cet exemple, le film donne un autre regard à l'enseignante, la transportant au cœur des groupes des élèves en train de réaliser une tâche.

Ce travail d'une année a amené l'enseignante, ainsi que d'autres collègues, à former un groupe d'analyse des pratiques accompagné par un chercheur. Ce travail de réflexion sur les pratiques professionnelles se poursuit aujourd'hui⁸.

Chemin scientifique faisant, je me suis retrouvée face à des demandes émanant du terrain, de la part de professionnels, de plus en plus nombreux à souhaiter pouvoir travailler avec le chercheur et ne plus être simplement « des terrains de recueil de données ». Finalement, la recherche-action est un processus double, l'observation,

⁸ Il est à noter que, parmi les films réalisés durant cette année d'observation, il y en a un, montrant deux élèves de niveau différents corrigeant un texte, qui a fait l'objet d'un article autour du travail collaboratif en classe et qui a été utilisé en formation par une collègue de l'ESPE Midi Pyrénées. J'utilise aussi ce support lors de mes cours sur l'observation, pour montrer aux élèves comment on peut analyser un film.

la réflexion, l'action et l'analyse, permettant un réajustement constant aux besoins du terrain et des acteurs, le chercheur se mettant à la disposition de l'organisation.

Au fil du temps, j'ai affiné mes participations aux différentes recherches-actions développées en développant différentes instances qui puissent réaliser et suivre le processus en œuvre. Ces espaces de concertation, de travail, de mise en œuvre d'expériences, mais aussi de suivi du travail développé, ou de présentations institutionnelles, doivent être des lieux de rencontre et de coopération.

Lorsque dans un premier temps, le terrain me propose de travailler avec lui, nous posons collectivement les termes de cette collaboration. Le premier temps d'organisation va être l'écriture et la signature d'une charte de collaboration. Celle-ci permet aux différentes parties de se mettre d'accord sur ce que chacun apporte, la manière dont va se réaliser la recherche-action et la propriété et l'usage des résultats.

Dans le cadre de la recherche-action menée avec les associations d'éducation populaire autour de la pratique d'animation dans les CLAE (Centre de Loisirs Associé à l'Ecole) depuis 2012, nous avons créé une charte de collaboration. Elle pose l'objet de la charte, les responsabilités scientifiques, les apports réciproques, le fonctionnement de la recherche-action, la propriété intellectuelle, les termes de secret et de publication, la durée de la charte, les termes en matière de résiliation et la démarche en cas de litige. Elle est signée par les représentants des trois fédérations d'éducation populaires engagées dans la recherche-action et par l'université. Elle permet donc de donner un cadre légal, de fonctionnement et de laisser trace, le document permettant de revenir, si besoin, aux termes de la collaboration. Chaque année, un avenant est constitué pour prolonger la recherche-action et repositionner le planning des activités à réaliser.

Un deuxième temps est la création d'un « conseil de recherche-action » constitué du chercheur et de professionnels. Cette instance permet la réflexion et l'action. Elle est le lieu dans lequel la problématique sera co construite, les données de terrain seront travaillées et les décisions seront prises en matière d'expériences sur le terrain.

Ce Conseil de Recherche-Action (CRA) peut donner lieu à un conseil de suivi de l'expérience constitué des membres du conseil de recherche-action et des

professionnels mettant en œuvre les expérimentations sur le terrain. Cet espace permet de soumettre aux professionnels les réflexions et les propositions du CRA. C'est aussi le lieu d'apports plus théoriques et de formation.

Par exemple, dans le cadre de cette recherche-action, nous avons développé, suite à la demande des professionnels, un temps d'apport théorique et de réflexion autour de la posture en animation, ainsi que des connaissances sur la mise en œuvre de l'observation.

Ces différentes séances ont pour rôle d'armer les professionnels afin de leur permettre de développer ensuite, avec leurs équipes, les réflexions nécessaires aux expérimentations mises en œuvre dans le cadre de la recherche-action.

Un troisième temps est l'organisation d'un conseil de pilotage qui réunit les membres du conseil de recherche-action et d'autres représentants du terrain exploré et d'institutions. Cette instance permet de donner à voir le travail mené sur le terrain. C'est donc l'occasion de faire connaître le travail des professionnels qui souffrent trop souvent d'une méconnaissance et d'un manque de reconnaissance. Cela permet aussi d'entendre les propositions et les besoins d'acteurs de terrain ne participant pas directement à la recherche-action.

Suite à une expérience difficile du développement d'une recherche-action autour de la réflexion d'une réflexion politique autour de la jeunesse en milieu rural, j'ai saisi l'occasion de m'interroger sur les processus coopératifs à l'œuvre lors du développement d'une recherche-action dans le cadre d'une communication présentée lors de la Biennale de l'éducation de cette année. Étant encore trop impliquée, j'ai décidé de prendre l'exemple de la recherche-action menée depuis 2012 avec les CLAE toulousains. Je reviendrais plus loin sur cette recherche-action menée en milieu rural.

J'ai proposé une analyse de la coopération dans la recherche-action en m'appuyant sur la sociologie de la traduction. La sociologie de la traduction permet de donner un cadre explicatif au processus de construction des faits scientifiques en prenant en compte les réseaux sur lesquels ils s'appuient et les controverses ou interrogations qui sont apparues tout au long du travail. La sociologie de la traduction permet donc d'explorer l'émergence des accords entre acteurs lors de

la mise en œuvre du travail scientifique. (Latour et Woolgar 1988 ; Latour 1989 ; Callon 1986).

L'idée est donc de mettre en lumière le processus d'implication des acteurs et la démarche de développement d'un consensus menant à la diffusion des résultats.

Callon (1986, pp. 175-177) pose la démarche en trois principes de méthode :

Un principe dit d'*agnosticisme généralisé* interdit à l'observateur de censurer un propos quelconque des acteurs, qu'il s'agisse d'arguments scientifiques ou techniques ou que les acteurs parlent d'eux-mêmes ou de leur environnement social.

Le principe de la *libre association* exige de l'observateur qu'il abandonne toute distinction *a priori* entre faits de Nature et faits de Société et qu'il rejette l'hypothèse d'une frontière définitive séparant les deux.

Enfin, le principe de *symétrie généralisée* impose à l'observateur d'utiliser le même répertoire notionnel et lexical pour rendre compte, quel que soit leur objet, des propos et points de vue des acteurs.

Callon (1986) identifie quatre grandes étapes dans le processus de traduction : la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation.

Nous allons reprendre ces quatre étapes à partir de l'exemple de cette recherche-action menée en collaboration avec les Centres de Loisirs Associés à l'Ecole (CLAE).

La recherche-action se développe depuis trois ans maintenant. Elle s'est mise en place suite à la demande de trois coordinateurs de CLAE appartenant chacun à une fédération d'éducation populaire en charge de la mise en œuvre des temps d'accueil au sein du temps péri scolaire. Leurs interrogations portaient sur les pratiques d'animation en CLAE.

La première étape est la problématisation. Elle permet de poser les problèmes à résoudre et identifie les acteurs à impliquer dans le projet d'action, tout en tentant de démontrer que l'alliance autour de ce projet est profitable pour chacun. Cette étape aboutit à la définition d'un « *bien commun* » dans lequel chaque acteur devrait pouvoir se retrouver. Dans notre exemple de recherche-action, nous avons tout d'abord échangé avec les trois coordonnateurs des questions qu'ils se posaient autour des pratiques d'animation. Nous avons travaillé autour de la démarche de recherche-action du point de vue méthodologique et autour des visées praxéologiques que nous souhaitions développer. Nous avons décidé de mener, le chercheur et une stagiaire de master 2 sciences de l'éducation spécialité politiques enfance jeunesse (PEJ), des

observations flottantes dans 18 CLAE sur le temps du matin, du midi et du soir. Nous avons ensuite créé des monographies par thématiques, évitant de stigmatiser les CLAE.

Ces monographies ont été mises en débat au sein du conseil de recherche-action (coordinateurs, chercheur, stagiaire). Ces discussions ont permis de développer des cinq axes de travail : la posture de l'animateur, l'activité en CLAE, le respect du rythme des enfants, la place de l'enfant dans le CLAE et la construction d'une éducation partagée.

De ces axes de travail ont été créées des thématiques à expérimenter sur le terrain. Ces cinq propositions sont :

- Accompagner les enfants à ne pas subir les contraintes liées au fonctionnement du temps du soir et à le vivre le plus sereinement possible.
- Aménager un coin repos effectif, en libre accès, réservé à lire (individuellement), dormir, « ne rien faire »
- Proposer aux enfants une prise de goûter échelonnée entre 16h00 et 17h00 qui tend le plus possible vers l'autonomie
- Valoriser l'impact de la parole de l'enfant dans la vie du CLAE
- Permettre aux adultes qui gravitent autour du CLAE d'être pleinement partie prenante de la vie de la structure

Nous avons ensuite proposé aux équipes d'animation des CLAE de rentrer en expérimentation. Six CLAE ont été retenus sous la forme du volontariat. Les membres du Conseil de Recherche-action sont alors allés à la rencontre des équipes sur le terrain pour exposer les visées de la démarche et montrer l'intérêt de pouvoir expérimenter au quotidien de nouvelles pratiques, avec la possibilité de se tromper, de réajuster, le chercheur étant là pour accompagner.

Afin de pouvoir recueillir des données lorsque le chercheur n'est pas là, nous avons instauré dans chaque CLAE, un carnet de bord. Cet outil permet à l'équipe de noter au jour le jour le déroulé de l'expérimentation. Ces carnets sont ensuite récupérés par le chercheur qui construit des monographies qu'il soumet ensuite aux équipes afin de réajuster les actions.

Dans le même temps le chercheur vient observer, quand l'équipe le souhaite, le temps du soir et son organisation. Ce travail mené en coopération a permis quelques constats.

Quelques observations :

Reprenons « les règles » proposées sur le temps du soir :

Proposer aux enfants une prise de goûter échelonnée entre 16h00 et 17h00 qui tend le plus souvent vers l'autonomie :

Organisation libre sur un temps contraint dans des espaces spécifiques.

Organisation d'espaces spécifiques, notamment pour les plus jeunes.

Organisation libre des enfants, le plus souvent dans les espaces extérieurs.

Certains proposent du pain et parfois des fruits récupérés à la cantine.

A 16h les enfants ont besoin de prendre l'air, mais les temps contraints (études, activités dans ou hors CLAE) entraînent une difficulté d'organisation du « temps goûter ».

Une expérience assez concluante l'année dernière n'a pu reprendre cette année suite au changement de contexte de l'établissement (équipes / publics).

Aménager un coin repos effectif, en libre accès, réservé à lire individuellement, dormir, « ne rien faire » :

Soit c'est un lieu précis, repéré, avec des règles - Le coin est aménagé avec des coussins, des tissus que les enfants utilisent pour faire des cabanes. Ils ont à leur disposition des livres. Ils peuvent se déchausser, se mettre à l'aise (penderie, coin chaussures). La règle principale est le calme. Ils peuvent chuchoter. Les grands racontent des histoires aux petits. Les enfants chuchotent pour se raconter leur journée, leurs secrets, les histoires. La lumière est tamisée, l'ambiance est chaleureuse et reposante.

Soit c'est un lieu précis, repéré, mais où les règles varient en fonction des animateurs - Le coin est aménagé avec des coussins, des fauteuils, des livres sont à la disposition des enfants. La règle reste le calme. En fonction de l'animateur présent, les enfants sont libres de lire, chuchoter, ne rien faire ou sont accompagnés à faire une activité calme. L'animateur reste à la disposition des enfants. Dans ce cas, les enfants choisissent souvent de venir en fonction de l'animateur présent.

Soit c'est un lieu non organisé comme tel, mais qui existe malgré toute organisation - Le lieu n'est pas repéré comme « coin calme » officiel mais le devient. Ce sera, par exemple, la bibliothèque organisée avec des fauteuils, des coussins, des lés de tissus. Ce sera l'utilisation de tapis dans la cour ou sous le préau que les enfants s'approprient en créant des coins calmes nomades.

Quelle que soit l'organisation (officielle ou non), les enfants expriment le besoin de lieux calmes. Soit l'espace existe, soit ils le créent.

Certains animateurs, au début un peu étonnés de devoir mettre en vie un coin où « ils ne font rien », ont pris conscience de l'importance de proposer un tel espace. Ils se le sont appropriés autant que les enfants après avoir re-questionné leur posture d'animateur dans cette situation.

Le travail autour du « coin calme » a permis aux animateurs de redéfinir les pratiques et les postures. Il a été au centre de nombreuses discussions au sein des équipes qui continuent à le faire évoluer.

Le coin calme n'est pas un coin pour se calmer, mais bien pour être au calme. D'autres espaces peuvent être repérés comme coins « pour se calmer ».

Il est à noter que certains parents, quand ils ont accès au CLAE, ne semblent pas tous comprendre encore le fonctionnement et l'utilité de l'espace.

Accompagner les enfants à ne pas subir les contraintes liées au fonctionnement du temps du soir et le vivre le plus sereinement possible :

La complexité de l'organisation du temps du soir oblige les équipes à réfléchir à une organisation dans laquelle le rythme de l'enfant est au centre des préoccupations.

Les contraintes d'organisation complexifient le travail de l'animateur et demandent une réflexion accrue des équipes pour ne pas tomber dans la simple gestion des flux.

Le risque parfois observé est d'imiter certaines formes scolaires, (groupe préétabli, temps fermé, informations descendantes et non participatives), ne permettant pas « à l'élève de redevenir un enfant ». Un travail de réflexion est en cours au sein de certaines équipes qui rencontrent cette difficulté et qui demandent à être accompagnées dans ce sens.

Permettre aux adultes qui gravitent autour du CLAE d'être pleinement partie prenante de la vie de la structure :

La mise en œuvre de ce point dépend fortement du contexte (architecture du bâtiment, vie du quartier), des équipes et des parents.

Dans certains quartiers il est impossible de laisser rentrer les parents sans avoir à gérer d'attitudes inadéquates.

Dans quelques écoles, certains enseignants ne considèrent pas (ou ne souhaitent pas considérer) le CLAE comme un espace éducatif.

Dans les CLAE, les parents récupèrent leurs enfants selon des modes d'organisations différents :

Soit ils n'ont pas accès aux espaces du CLAE - Les parents se présentent devant l'accueil installé à l'entrée du CLAE. La limite est déterminée, le plus souvent, par des tables derrière lesquelles les animateurs accueillent les parents. Les enfants sont alors appelés et sortent pour retrouver leurs parents.

Soit ils ont accès aux espaces du CLAE - L'accès et la circulation des parents sont alors pensés et organisés par l'équipe d'animation.

Plusieurs postures de parents sont observées :

Les parents s'avancent à peine, attendant leur enfant sans oser aller plus loin.

Les parents rentrent, récupèrent leur enfant et partent.

Les parents rentrent et circulent librement, prenant le temps d'attendre que l'activité se finisse, discutant avec l'équipe d'animation, jouant même parfois avec les enfants.

Ces différentes postures sont influencées par l'organisation même, pensée par l'équipe.

Dans le cas où les parents circulent dans les espaces du CLAE, on observe des échanges avec les animateurs, les parents se renseignent, les animateurs accompagnent, en profitent pour échanger avec la famille sur le quotidien de leur enfant et du CLAE.

Ces temps informels d'échanges créent du lien entre parents et animateurs. Ils permettent aussi aux enfants de voir que les familles sont en lien avec les adultes de l'établissement.

Les parents peuvent observer le fonctionnement du CLAE de l'intérieur, connaître les animateurs et avoir une vision plus proche de la réalité.

Les animateurs sont toujours là, vigilants et prêts à intervenir si le besoin d'une médiation se fait sentir.

Ces différentes pratiques sont à mettre en lien avec l'organisation de l'école et l'ouverture qu'elle propose aux parents.

Souvent, le CLAE est un médiateur entre les parents et les enseignants.

Il reste important de souligner que dans certains CLAE, il faut que les équipes gèrent également des passages de personnes extérieures qui viennent utiliser les installations.

Valoriser la prise en compte de la parole de l'enfant dans la vie du CLAE :

Les équipes ont tendance à dire que cela fait partie de leur activité. Le fait de le poser comme axe d'expérimentation a eu pour effet de les faire réfléchir sur ce qu'elles faisaient réellement.

Certaines disent le faire au quotidien et n'ont pas souhaité travailler plus avant sur cette règle.

D'autres disent avoir déjà mis en place des outils (échelle, météo) dont elles se servent après les activités.

Au final très peu d'équipes en expérimentation ont souhaité se pencher sur cette règle.

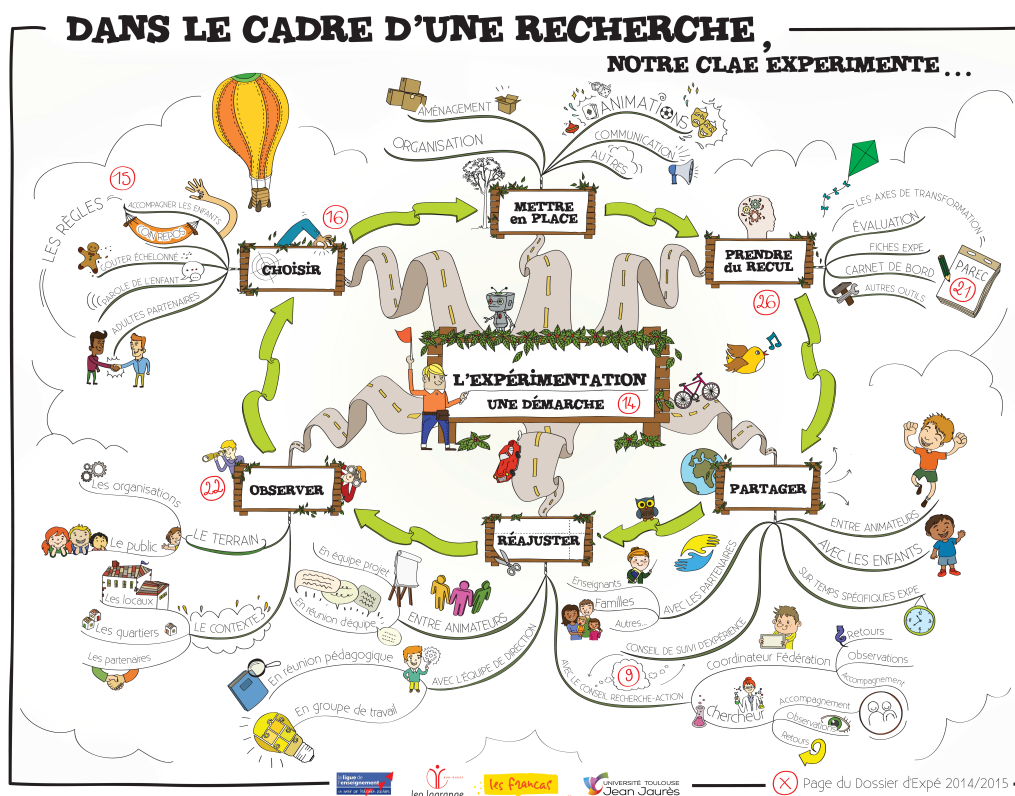
Ce point de l'expérimentation est à re-questionner avec les équipes ; en effet la prise en compte de la parole de l'enfant reste encore trop souvent enfermée dans une forme d'évaluation à des moments donnés ou à la simple prise en compte des envies des enfants. Il semble donc nécessaire de renforcer l'accompagnement des équipes à la réflexion qu'elles portent sur ce sujet.

Le passage régulier du chercheur sur le terrain et l'accompagnement des coordinateurs a permis de poser une inter connaissance, une confiance et de regrouper l'ensemble des acteurs (coordinateurs, chercheurs, équipes d'animation) autour d'un *bien commun* dans lequel chacun a pu progressivement trouver sa place. La coopération s'est développée par le biais d'interactions entre les différents acteurs de la recherche-action. Interactions entre chercheur et coordinateurs pour réfléchir à des propositions d'actions à expérimenter et développer des outils venant en appui pour le terrain. Interactions entre chercheurs et animateur et enfants pour comprendre le phénomène de l'intérieur.

La deuxième étape est l'intéressement qui consiste à "sceller les alliances", c'est-à-dire à imposer et stabiliser l'identité des acteurs convoqués par la problématisation : « (...) *l'intéressement est fondé sur une certaine interprétation de ce que sont et veulent les acteurs à enrôler et auxquels s'associer. (...) Dans tous les cas, le dispositif d'intéressement fixe les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances.*

Des structures sociales prennent forme, composées à la fois d'entités naturelles et humaines. » (Callon, 1986, p189)

La participation du chercheur à des réunions présentant la recherche-action, sa présence sur les temps de CLAE pour observer mais aussi participer, les retours du chercheur au terrain ont permis d'une part de cerner les besoins du terrain, mais aussi les envies des animateurs et des enfants avant de mettre en débat au sein du conseil de recherche-action l'ensemble de ces données. Ce travail a donné lieu à la création d'outils mis à la disposition du terrain : un dossier d'expérimentation reprenant l'origine et la démarche, le carnet de bord, différents textes ressources et une affiche présentant de façon visuelle la démarche de la recherche-action



Les alliances se sont construites entre chercheur et terrain (animateurs, enfants, coordinateurs).

Pour le chercheur, la première alliance qui doit permettre une bonne coopération est celle qu'il noue avec les coordinateurs. En effet, ce sont eux qui vont faire le lien avec les responsables des fédérations d'éducation populaire et permettre que la recherche-action puisse être acceptée institutionnellement. Le deuxième niveau

d'alliance et de coopération est le lien entre équipes d'animation et chercheur. Si le premier niveau se fait assez facilement, les coordinateurs étant venus demander au chercheur de travailler avec eux, le deuxième niveau est plus délicat. En effet, il faut d'abord que le chercheur soit accepté et reconnu comme un accompagnateur plutôt que comme un évaluateur. La représentation du chercheur peut varier en fonction des expériences passées des acteurs et de leur rapport au savoir. Le chercheur doit montrer qu'il est bien à la disposition du terrain et non l'inverse. Le travail de posture est donc primordial. Pour coopérer il faut aussi développer une confiance qui permettra à tous de s'exprimer, d'être entendu et d'accepter de se questionner dans sa pratique, acteur comme chercheur.

Ces alliances sont très importantes puisqu'elles permettent de pouvoir résister aux tentatives de récupérations institutionnelles et politiques. Elles assurent aussi une implication dans le travail d'expérimentation et de réflexion.

La troisième étape est l'enrôlement. C'est un intéressement qui a réussi. *« Il désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. (...) Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir. »* (Callon, 1986, 190). L'identité des acteurs est ainsi testée tout au long de cette phase d'enrôlement.

Afin de mener à bien un intéressement, il faut du temps pour que chacun puisse d'une part construire des connaissances communes et d'autre part trouver un rôle et une place dans la recherche-action.

Dans le cadre de cette recherche-action, les équipes d'animation des CLAE ont évolué et se sont inscrites différemment dans le processus de recherche-action.

L'équipe 1 s'est tout de suite saisie des propositions d'expérimentation pour les interroger et en choisir une collectivement pour l'expérimenter : le coin calme. Cette équipe d'animation est relativement stable avec une direction qui croit fortement à la nécessité de faire évoluer les pratiques en réfléchissant, la présence d'un chercheur étant posée comme une opportunité d'aller plus loin. Cette équipe s'est donc inscrite dès la première année dans le processus distribuant des rôles aux animateurs et attribuant des fonctions aux différents lieux à leur disposition. On peut donc constater que du point de vue de la sociologie de la traduction, l'enrôlement s'est bien mis en place.

L'équipe 2, malgré quelques problèmes de locaux et de stabilité d'équipe a tenu, par l'intermédiaire de l'équipe de direction, à s'inscrire dans le processus. La première année a été compliquée, l'équipe ne trouvant pas de lieu pour développer leur coin calme. Les observations du chercheur leur ont permis de réaliser qu'il existait déjà des coins calmes informels et éphémères organisés par les enfants au grès de leurs besoins. Ce regard extérieur a autorisé les animateurs à imaginer autrement leur organisation. Au début, les rôles ont été partagés de façon aléatoire puis progressivement, à force d'échanges, de discussions, de passages du chercheur sur le terrain, chacun a pu intégrer le rôle dans lequel il se sentait le plus à l'aise. Ce temps plus long nécessaire à la prise de conscience des possibles de chacun a aussi permis de ressouder l'équipe et de poser une relation de confiance entre animateurs, mais aussi entre animateurs et chercheur. L'enrôlement a donc pris plus de temps que pour la première équipe car soumis à la nécessité de laisser chacun trouver sa place.

L'équipe 3 est entrée dans la recherche-action avec une direction nouvellement nommée et une équipe remaniée. Il a donc fallu que chacun apprenne à se connaître. Le directeur s'est donc servi de la recherche-action pour enrôler son équipe et la recherche action de ce nouveau départ pour construire la place de chacun. Après un début difficile où chaque animateur exprimait son impossibilité à ne rien faire dans un coin calme, le chercheur accompagnant la réflexion des professionnels sur la posture à développer, l'équipe a finalement trouvé un mode de fonctionnement que les enfants ont très bien perçu et expliqué au chercheur. Tout en gardant leur spécificité et leur identité, les animateurs ont pu trouver une place d'acteur dans la recherche-action. L'enrôlement s'est donc fait différemment, de façon plus individuelle pour finalement trouver une posture défendant un collectif.

Pour l'équipe 4, il a fallu attendre cette troisième année pour observer une entrée de l'équipe dans le processus de recherche-action. L'équipe instable, la directrice en poste depuis longtemps, le directeur adjoint souhaitant faire évoluer les choses mais devant se tenir dans l'ombre de la directrice « historique », autant d'obstacles à l'enrôlement. La présence du chercheur n'a pu suffire à débloquent la situation d'autant plus difficile que les locaux sont situés au milieu d'une cité dont les problèmes envahissent régulièrement le CLAE. Les deux premières années, les observations du chercheur ont montré un dysfonctionnement d'équipe avec un désengagement des animateurs devenus des surveillants. En début de troisième année, le changement d'équipe a permis d'impliquer, avec l'aide du directeur adjoint, la directrice dans le processus de recherche-action. Chacun n'a pas encore tout à fait trouvé sa place, mais l'enrôlement est en cours.

L'équipe 5 n'a pu rester dans la recherche-action, l'enrôlement n'ayant jamais pu démarrer, des dysfonctionnements institutionnels dépassant l'équipe d'animation s'étant développés. Elle a été remplacée par une autre équipe qui semble prendre pied dans le processus, demandant au chercheur de venir les aider à réfléchir. Cependant, si le directeur encourage son équipe, il semble détaché de la recherche-action. Comment alors pourrions nous travailler avec une équipe enrôlée et un

directeur à distance ? Le temps nous le dira.

Enfin l'équipe 6 a eu un comportement intéressant à analyser puisqu'elle a fait semblant d'être enrôlée pour mieux tirer parti de ce que pourrait produire la recherche-action. Elle a reçu le chercheur, l'a questionné, interrogé, lui a montré ce qu'elle produisait en matière d'outils pour la mise en place de l'expérimentation puis s'est appropriée le fruit du travail de réflexion collective. Après coup et analyse, le chercheur a pu constater que l'équipe n'avait jamais été dans le processus de recherche-action, seules deux personnes portaient l'expérimentation afin de s'approprier personnellement les réalisations. Cette équipe ne participe plus à la recherche-action. Elle a été remplacée par une autre qui n'a pu entrer dans le processus, les problèmes de violence du quartier ayant nécessité une restructuration, entraînant l'équipe vers d'autres priorités.

Cette phase d'enrôlement n'est pas simple et reste diverse en fonction des contextes. Elle est intéressante puisqu'elle met en lumière la coopération qui se construit entre acteurs afin de trouver un terrain commun qui permette, par la confiance et l'envie d'avancer, de travailler de concert.

Enfin, la quatrième étape est la mobilisation des alliés qui consiste à "rendre mobiles", à "déplacer" des entités qui étaient immobiles auparavant, par la désignation de porte-parole successifs : « (...) *quelques individus, parlant pour les autres, ont été intéressés au nom des foules qu'ils représentent (ou prétendent représenter)* » (Callon, 1986, 194). Ces représentants, ou porte-parole, parlent et agissent au nom des foules d'acteurs qu'ils représentent autant d'alliés faisant masse pour rendre crédibles et indiscutables les points de vue défendus et actions entreprises.

Cette étape de mobilisation peut s'observer au-delà des équipes, au sein des fédérations d'éducation populaire qui prennent connaissance du travail de leurs animateurs qui eux mêmes sont plus assurés pour l'exposer. Nous sommes là dans un travail de reconnaissance d'une profession qui peine à trouver une véritable place dans la société. Mais ce travail, par le biais des présentations qui en sont faites chaque année aux différents partenaires, permet plus largement de montrer ce qui se passe en animation dans les CLAE.

Les animateurs qui participent aux expérimentations discutent, échangent avec des collègues, les enseignants, les enfants, les parents. Autant d'acteurs qui vont pouvoir à leur tour interroger leurs représentations sur le métier d'animateur.

Les coordinateurs qui parlent du travail des animateurs, de leur propre investissement auprès du terrain mais aussi dans une réflexion scientifique, va

permettre de montrer ce que la recherche-action peut apporter aux équipes, mais aussi aux institutions en terme de mise en lumière de leur travail.

Le chercheur va pouvoir s'appuyer sur ces expériences pour développer une réflexion autour des pratiques d'animation, mais aussi des besoins en formation.

Enfin, les responsables des fédérations d'éducation populaire vont pouvoir faire valoir le travail réalisé sur le terrain. C'est là que le risque est de tomber dans une récupération de la recherche-action, sans bien comprendre qu'elle est un processus. Cet affichage institutionnel (ou cette utilisation politique) pourra être régulé par les acteurs de la recherche-action qui auront su trouver leur place dans un processus conçu et n'existant que par eux.

L'ensemble de ces étapes, nommées par la sociologie de la traduction « points de passages obligés », permettent de comprendre comment une recherche-action peut voir le jour, se développer en donnant une place à chacun, sans réelle hiérarchie, mais juste à partir d'un investissement et d'une volonté de comprendre et de faire évoluer les pratiques.

Au terme de ces quatre étapes, si la mobilisation réussit, si les porte-paroles sont représentatifs, si les compromis auxquels on a abouti sont satisfaisants pour tous, alors on obtient un "réseau de liens contraignants", articulés autour des porte-paroles représentatifs. La recherche-action, au-delà de permettre une réflexion et une amélioration des pratiques, donne la possibilité aux acteurs de s'organiser en coopérant à des niveaux différents pour obtenir au bout du compte un réseau d'acteurs articulé autour de porte parole, mais aussi d'actions repérées. Et si la coopération dans la recherche-action permettait aussi la reconnaissance des pratiques professionnelles et donc de la profession d'animateur ?

Traduire, c'est « *exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole* » (Callon, 1986, 204). La sociologie de la traduction rejoint, sur ce point, la recherche-action et permet l'étude du processus de coopération.

Cet exemple semble idyllique. Pourtant, il est intéressant de voir comment la représentativité des portes paroles peut être bousculée. On se retrouve alors à gérer des controverses au sens de la sociologie de la traduction c'est-à-dire « *toutes les manifestations par lesquelles est remise en cause, discutée, négociée*

ou bafouée la représentativité des porte-parole. Les controverses désignent donc l'ensemble des actions de dissidence. » (Callon, 1986, 199). « (...) la clôture des controverses coïncide avec la mise en place de porte-parole incontestables (...) au terme d'une série, qui peut être longue, de négociations en tous genres. » (Callon, 1986, 201).

Dans ce cas précis, les coordinateurs ont subi des pressions de la part de certains responsables des fédérations d'éducation populaire pour produire des résultats de recherche qu'il soit possible d'afficher institutionnellement, les appels à marché pour l'organisation des CLAE étant bientôt lancés et les arrangements entre fédérations d'éducation populaire ne tenant plus, chacun voulant pouvoir tirer parti du travail des acteurs de terrain. Dans cet exemple, l'ensemble des acteurs de la recherche-action ont décidé de résister et de continuer à travailler, non pas pour produire des résultats utiles aux politiques, mais pour développer des connaissances et accompagner le changement des pratiques au jour le jour, expliquant sans cesse que la recherche-action est un processus qui ne produit pas des résultats comptables mais qui demande du temps pour de véritables transformations. Les portes paroles sont donc plus forts que les controverses. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas.

Ces exemples montrent combien il est compliqué pour le chercheur de développer une relation avec les institutions qui ne soit pas basée uniquement sur la nécessité d'un résultat comptable. D'autres exemples auraient pu aussi montrer comment le chercheur doit travailler la coopération au sein de la recherche-action qui, si elle est demandée par le terrain, ne se développe pas naturellement, les enjeux sociaux et politiques pouvant prendre le pas sur le temps nécessaire au développement du processus de la recherche-action. Très souvent, les institutions ont une représentation de la recherche sous le prisme de cabinets d'études répondant à une commande et apportant des résultats. Le principe de la recherche-action est basé sur la confiance qui doit s'instaurer entre les acteurs, sur le temps nécessaire à la réflexion et l'expérimentation et enfin sur l'idée d'une co construction qui ne donne pas des résultats mesurables et affichables rapidement, la recherche-action agissant comme un processus de transformation nécessitant du temps.

En recherche-action, la collaboration est essentielle pour développer un processus

de réflexion et de transformation. Dans l'ensemble des recherches actions que j'ai pu mener, la collaboration se développe entre acteurs de terrain et chercheur, un travail de connaissances communes et de respect mutuel permet à tous de progresser, acteurs comme chercheur. Si la recherche-action permet de développer de la collaboration entre acteurs et chercheurs, construisant ensemble une réflexion utile au terrain et un réseau de connaissance, les détenteurs de pouvoir politique ou institutionnel ne comprennent pas l'intérêt de ce processus qui demande du temps et l'engagement des personnes. Mais peut-être ont-ils peur de ce contre-pouvoir qui pourrait s'exprimer au travers de portes-paroles ? Lorsqu'un groupe s'exprime cela veut dire qu'il existe et qu'il faut donc en tenir compte dans le jeu social. C'est sans doute ce qui m'a obligée à arrêter une autre recherche-action sur la réflexion autour des politiques jeunesse en milieu rural.

La recherche-action est le moyen de développer un accompagnement et des interventions au plus près des besoins des acteurs et des terrains. Elle permet d'enclencher des processus qui, par l'observation, la réflexion, l'action et l'analyse, permet un réajustement constant aux besoins du terrain et des acteurs, le chercheur se mettant à la disposition de l'organisation.

Les exemples cités montrent comment, à partir d'une commande, le chercheur et les acteurs s'inscrivent dans une action délibérée de transformation de la réalité. En se mettant à la disposition des acteurs, le chercheur impulse un travail de collaboration pour aider les acteurs à comprendre, analyser et trouver les moyens de changer les problèmes identifiés. En créant un protocole, unique pour chaque recherche, mais dont le point commun est le respect de chacun et la collaboration de tous, on autorise la confrontation des logiques en présence. Le temps d'observation va permettre au chercheur d'appréhender le terrain et de comprendre les dysfonctionnements ou les interrogations portés par les acteurs. L'institutionnalisation d'espaces dans lesquels sont débattues les positions de chacun (les rencontres après chaque manifestation observée pour la ville de Seine-Saint-Denis ou le visionnage des films avec l'enseignante pour Bobigny) permet aux acteurs de construire un nouveau point de vue sur leurs pratiques afin de pouvoir observer et analyser pour déterminer quels changements sont nécessaires pour améliorer les pratiques professionnelles. En cela, la recherche-action est bien une méthode d'intervention. Elle permet l'accompagnement de professionnels et la

réflexion autour de pratiques pour les professionnels qui sont alors autorisés à changer et pour le chercheur qui peut alors développer des théories compréhensives autour des pratiques professionnelles. La recherche action est donc la possibilité de résoudre des problèmes tout en développant des pratiques et en s'inscrivant dans des savoirs sans cesse réinterrogés.

Durant l'année universitaire 2015-2016, j'espère pouvoir travailler avec les deux terrains en cours mais des incertitudes planent. Pour les CLAE, les réponses au marché de la ville de Toulouse recomposent le terrain. Pour la recherche-action dans le Gers, les acteurs de terrain ont du mal à saisir le travail collectif étant toujours sur des intérêts propres.

Une autre perspective s'offre à nous. Les directeurs des sept MJC de Toulouse souhaitent développer un travail de réflexion autour de l'organisation de la prise en charge de la jeunesse. Sans doute que le mois de septembre 2015 sera l'occasion de développer une nouvelle recherche-action.

Mes différents travaux de recherche, face aux demandes du terrain, ont donc évolués vers le développement de recherche-action. Ce processus de recherche est abordé à partir d'une posture socio ethnographique. Finalement, cette évolution me permet d'être au plus près du terrain, en interaction constante avec les acteurs, facilitant une socialisation réciproque qui me permet de transmettre, mais aussi de continuer à apprendre et de *trainer* pour prendre *place avec les autres*.

Qu'en est-il, justement, de cette *place*, notion qui traverse depuis mes premiers travaux de recherche l'ensemble de mes réflexions scientifiques ?

7. PRENDRE PLACE

« *Prendre place* » peut être défini comme s'installer à une *place choisie, dédiée* », voire *attribuée*. L'idée alors étant de savoir ce qui relève du *choix*, du *dédié* ou de l'*attribué*.

Pour trouver sa place, il semble nécessaire d'être en capacité de connaître et comprendre les fonctionnements politiques et institutionnels. Il faut donc pouvoir interroger les normes de la société et connaître ces propres valeurs pour aller au-delà de ce que nous imposent les « entrepreneurs de morale » qui sont à l'initiative des normes (Becker, 1985). Pour Becker, les créateurs de normes entreprennent une croisade pour réformer les mœurs. Ces actions amènent à dessiner la *place* de chacun, l'idée étant de comprendre si la place que nous occupons est choisie, dédiée, attribuée ou si une place peut devenir un processus en évolution constante. Qu'en est-il alors de la jeunesse, de l'éducation hors de l'école et des professionnels de l'animation, du chercheur dans son institution et sur le terrain ?

Place choisie

Pour qu'il y ait choix, il faut que la situation donne accès à différentes possibilités. Mais il faut aussi qu'il existe une liberté suffisante pour qu'il puisse s'exprimer.

Mes différents travaux de recherche ont montré comment la jeunesse était en capacité de se saisir des fonctionnements institutionnels et de se les approprier pour pouvoir développer une inscription citoyenne passant du conflit à la négociation, du visible à l'invisible pour finalement prendre une place choisie d'acteur dans la cité (Bordes, Vulbeau, 2005 ; Bordes, 2007).

En explorant les relations entre les jeunes et l'institution, j'ai montré que se forment des échelles différentes de « prise de place » dans des configurations variables.

Dans le cas d'une institution « fermée », les jeunes sont repoussés loin de toute participation. Leur place se construit alors par une désaffection avec la recherche d'autres lieux pour accomplir leur socialisation ou une entrée en résistance. Celle-ci peut provoquer l'indifférence institutionnelle avec une désaffection du jeune ou une réaction violente qui entraîne des désordres urbains. Dans le cas où la résistance des jeunes est prise en compte, l'institution s'ouvre à la négociation.

Les jeunes peuvent alors participer au fonctionnement de l'institution. Leur *place* de résistant se transforme, avec le temps, en *place* d'acteur social. Dans le cas des désordres urbains, l'institution peut céder à la pression et permettre une certaine participation en donnant une *place* de militant puis d'acteur social. Elle peut aussi s'inscrire dans une ligne de résistance et entraîner des situations de répression, avec le développement d'une police des jeunes, motivée par la seule dimension criminelle de la jeunesse. Il faut noter que la désaffection des jeunes peut avoir des conséquences dans leur construction personnelle et citoyenne et dans leur prise de position.

Dans le cas d'une institution « semi-ouverte », les jeunes ont accès à un certain nombre d'espaces pensés par l'adulte, dans le cadre d'orientations politiques basées sur la peur ou la méconnaissance de la jeunesse. Les jeunes peuvent alors *prendre place* en tant que consommateur en n'influençant que par leur participation ou non participation au fonctionnement de l'institution. Ils peuvent aussi décider d'influencer plus concrètement les fonctionnements en soumettant des transformations. L'institution peut alors se fermer entraînant des positionnements exposés juste avant, ou s'ouvrir un peu plus en donnant une place à la jeunesse, au travers d'une écoute et d'un accompagnement. On trouvera alors une institution ouverte, à l'écoute, désireuse de construire une *place* à sa jeunesse. Il faudra alors s'interroger sur la véracité de cette ouverture en observant les réactions de l'institution. On peut en effet trouver des fonctionnements que l'on décide d'ouvrir à la jeunesse, sans pour autant être correctement réfléchis. La conséquence est souvent le positionnement de repli de l'institution face à une véritable prise de position de la part de la jeunesse.

Pourtant, dans certains lieux, les acteurs de l'institution locale ont réfléchi à l'importance de la *place* de la jeunesse et, aidés d'experts, ils construisent avec les jeunes un véritable accompagnement vers un positionnement juvénile d'acteurs de la cité.

Ces échelles de positions et ces configurations de l'action des institutions en direction de la jeunesse, sont d'autant plus importantes que le plus souvent, les adultes ont du mal à percevoir leur existence et leur importance. Les fonctionnements institutionnels se font à partir de directives politiques plus ou moins précises, sans prendre le temps de consulter les jeunes, avec l'impératif

d'afficher une institution attentive à la jeunesse, même si les notions de *prendre place* et d'« acteur social » restent des idées pour cheminer vers une citoyenneté qui est devenue, ces dernières années, à la mode.

Le chercheur de terrain, quant à lui, doit lutter pour choisir sa *place*. Il doit défendre l'idée que son errance sur le terrain permet de comprendre les phénomènes de l'intérieur. Il doit aussi expliquer au terrain qu'il n'a pas de solutions toutes prêtes, mais qu'il est là pour comprendre et accompagner à la compréhension. Pour un chercheur, choisir sa *place* c'est aussi choisir les thèmes de recherche et les terrains, loin de toute pression institutionnelle. Cette liberté est encore possible au sein de l'université, tant sur le plan de la recherche que sur celui de la formation, mais jusqu'à quand ?

Place dédiée

Le dédié éloigne toute liberté. Il s'impose à nous, pensé par d'autres, souvent présenté comme un bienfait et donc non négociable, nous positionnant dans une nécessité d'accepter. Nous sommes sur une *place* destinée.

Si nous reprenons l'objet *jeunesse* les différents travaux scientifiques montrent comment la société a du mal à *laisser place* ou même simplement *faire place*. Si la société doit pouvoir garantir une *place* à chacun, les jeunes se retrouvent souvent avec une *place* dédiée voire attribuée. On le constate dans la prise en charge de la jeunesse pensée par des adultes pour des jeunes (*place dédiée*). On peut aussi observer comment des espaces de participation *dédiés* aux jeunes leur *attribueront* une *place*. Pourtant dès que les jeunes pose la question du choix, très souvent les adultes se retranchent dans des postures dans lesquelles ils vont *tenir la place*.

Nous l'avons vu plus haut, l'éducation hors de l'école est dominée par la forme scolaire et a donc des difficultés à trouver sa *place*. Les professionnels de ce champ se voient régulièrement *attribuer* la *place* « d'amuseur public », « de garde d'enfant ». Le principal problème étant le « hors » qui *dédie* une *place* hiérarchique à cette forme d'éducation.

Place attribuée

L'attribué est accordé. D'autres décident pour nous de ce que nous pouvons obtenir.

L'injonction à la participation faite aux jeunes en est un exemple. En créant des espaces de participation, les adultes attribuent une *place* qui permet de reproduire la société des adultes, éloignant de fait toute évolution ou changement.

En renvoyant sans cesse les jeunes à leur statut de « pas encore adulte » donc pas en capacité de prendre des décisions ou de réfléchir sérieusement, on attribue à nos jeunesses une *place* de l'entre deux qui permet une non légitimation de leurs actes. La *place* attribuée aux jeunesses permet ainsi de les tenir éloignées du pouvoir décisionnel, s'appuyant sur l'idée d'une jeunesse fragile qu'il faut protéger. Cette *place* attribuée, portée trop souvent par la méfiance et la peur, amène la société à enfermer les jeunesses dans des cadres facilitant le contrôle social.

En matière d'éducation, là encore, les trois formes discutées plus haut : éducation formelle, informelle, non formelle, deviennent des attributions de *place* hiérarchique laissant entendre que certaines formes sont meilleures que d'autres et que d'une, l'éducation formelle, découle les autres, l'éducation informelle et non formelle. Si nous prenons la terminologie éducation dans l'école et hors de l'école, nous revenons sur des places attribuées : les enseignants sont dans l'école et éduquent de façon institutionnelle alors que les professionnels et les parents éduquent « comme ils peuvent ». En attribuant la *place* des parents et des professionnels « hors », on les positionne de fait comme « susceptibles de », les problèmes éducatifs ne pouvant donc être attribués (eux aussi) qu'à l'extérieur de l'école.

Un autre risque a pu être perçu en matière d'éducation et d'attribution de *place* lors du développement des expérimentations sociales de la jeunesse impulsées par Martin Hirsch lorsqu'il était Haut commissaire aux solidarités et à la jeunesse. L'idée était de proposer des thèmes auxquels pouvaient répondre des associations, avec un financement partiel, pour la réalisation d'expérimentations en direction de la jeunesse. Ces projets devaient être évalués par une équipe de chercheurs.

L'expérimentation sociale devait permettre de créer des instruments permettant une efficacité et une efficience des actions éducatives. Les pouvoirs publics

attribuent ainsi à l'éducation, une *place* de produit rentable. Il n'est plus question d'accompagnement vers une *place*, mais d'attribution à chacun d'une mission utile à la société. L'éducation peut alors devenir un espace de tri dans lequel chacun sera orienté, non pas à partir de choix personnels, mais bien en fonction des besoins de la société. L'attribution de *place* devient une fonction utile à la société, l'éducation n'étant plus émancipatrice mais reproductrice. Ce constat nous ramène aux notions d'injonctions dans l'éducation et l'accompagnement.

En recherche, l'entrée à l'université en tant qu'enseignant chercheur nous attribue une *place* de chercheur, d'enseignant mais aussi de gestionnaire.

Sur le terrain, le chercheur se retrouve dans une *place* très souvent de « celui qui sait » et donc de « celui qui a des solutions ». Mais comme précisé précédemment, il a encore le choix.

Mes différents travaux interrogent finalement la forme de la *place* des jeunes, des animateurs, *place* du chercheur dans la recherche, dans une organisation institutionnelle scientifique, sur le terrain.

Quant au chercheur, il se retrouve propulsé dans des *places* diverses selon le contexte. L'enseignant chercheur choisit de travailler à l'université. Pourtant selon sa discipline, sa méthode de recherche son cadre théorique, une *place* lui sera attribuée en lien avec des normes posées autour de ce que doit être un chercheur. Ces normes sont fortement sous tendues par des concurrences entre disciplines et champs disciplinaires, la question étant d'être en capacité « d'être scientifique ». D'autres questions émergeront en fonction de la représentation que l'on se fait du travail de chercheur. Ce brouillage entraîne des *places* mouvantes pouvant servir ou desservir le travail de recherche. Mais finalement, le chercheur est celui qui peut le plus « jouer » avec les formes de *place*.

Place dans des espaces intermédiaires ?

La *place* peut aussi être vue comme un lieu, un endroit, un espace qu'occupe ou que peut occuper une personne, une chose. On peut trouver une *place* dans des espaces intermédiaires ou des espaces transitoires qui vont permettre d'avoir une reconnaissance et une identité. C'est ce que je montre dans mes travaux sur les jeunes et leurs inscriptions dans des pratiques culturelles comme le Hip Hop et

notamment le rap. Ces espaces intermédiaires qui sont *entre* des espaces institutionnalisés peuvent permettre de tester une *place*. Le positionnement de l'institution locale est donc important car il induit des conséquences sur la prise en considération de la jeunesse et sur la *place* qu'on lui laisse, ou ne lui laisse pas prendre. Ce cheminement socialisant va être à la base de la participation des jeunes, puis des adultes. Souvent, l'inscription des jeunes dans une pratique culturelle leur permet une participation citoyenne, là où l'institution n'avait pas prévu d'en organiser. Cette prise de positionnement juvénile, qui fait partie de sa socialisation, est souvent perçue comme une prise de pouvoir, alors qu'elle doit être lue comme une aide à la construction, en commun, de la société. Car si l'institution apporte des moyens et une certaine connaissance aux jeunes, ceux-ci donnent, lorsqu'ils en ont la possibilité, des savoirs et des savoirs-faire qui bien souvent font défaut aux adultes.

On comprend toute l'importance de cette rencontre entre les jeunes et l'institution. Quelle que soit la forme qu'elle prend, quel que soit l'espace dans lequel elle a lieu, elle reste nécessaire pour que la jeunesse s'autorise à *prendre place*. Le conflit et les jeux de pouvoir restent des indicateurs d'une relation qui s'organise. La négociation permanente d'espaces par les jeunes est une façon de se construire et de se réaliser comme un véritable acteur social. Les adultes, même s'ils n'en ont pas toujours conscience, interagissent avec les jeunes qui se construisent en se socialisant et en socialisant, du même coup, l'institution. Le conflit s'il est accepté, devient alors le vecteur de la construction sociale d'une confiance entre les jeunes et l'institution locale, permettant à tous de *prendre place*.

Pour l'éducation, il est temps de la penser de façon globale, chaque acteur ayant une *place* complémentaire à l'autre, l'enjeu restant l'accompagnement des enfants, des jeunes et de tous, l'éducation étant l'histoire de toute une vie. Pour l'enfance, la mise en *place* des rythmes de l'enfant, non scolaires, est une chance de penser les partenariats sans forme de hiérarchie professionnelle. Pour cela il faut que les acteurs se rencontrent et se connaissent. Certains lieux montrent que c'est possible, d'autres mettent en avant la limite de l'influence des personnes. Dans son travail sur le partenariat, Mérini (1999) montre que l'interconnaissance permet d'enclencher le travail commun basé sur une confiance mutuelle et donc

l'acceptation de la *place* de chacun. L'idée, ensuite est que le partenariat puisse vivre au-delà des personnes.

Visibilité, invisibilité sociale : comment *prendre place* ?

Prendre place pour chacun d'entre nous est une nécessité sociale. Quelle que soit la *place*, choisie, dédiée, attribuée, ce cheminement doit souvent passer par des jeux de « mise en scène ». Lors de travaux antérieurs j'ai mis en lumière les jeux de mise en scène qui se développent entre les jeunes et l'institution municipale. J'ai montré comment les jeunes accédaient à une visibilité pour agir dans la cité.

La visibilité ou l'invisibilité sociale ne sont pas des concepts nouveaux. Yves Barel attribue l'invisibilité sociale au *fait qu'une partie de la « réalité » sociale se laisse mal apercevoir, décrire, analyser, interpréter, alors que par ailleurs s'impose l'impression qu'il est impossible de tenir cette partie pour négligeable* (Barel, 1984, p7). Pourtant, il ne faut pas s'y tromper, si l'invisible social existe, il ne peut être considéré à la manière d'un objet. Et si on se représente un fait social comme un événement, il reste important de considérer que celui-ci sera accompagné d'un « non-événement », c'est à dire, son opposé qui souvent reste invisible car non réalisé et donc non établi. Un fait social deviendra visible grâce à ses conséquences. L'ambition de Barel n'est pas de montrer l'invisible, mais plutôt de comprendre ce qui rend invisible.

Les notions de visibilité et invisibilité sociale sont souvent traitées du point de vue de la reconnaissance (Honneth, 2004), le processus de reconnaissance les faisant co exister (Gomez, Martin, 2009). Différents travaux s'intéressent à la reconnaissance comme théories permettant d'expliquer les attentes normatives dans les interactions (Webber, 1922) ou les contenus moraux des revendications. Goffman l'utilise pour comprendre les jeux de rôle développés lors des interactions. Il me semble donc intéressant de l'utiliser à mon tour pour comprendre cette notion de *place* en lien avec la visibilité.

Si nous reprenons l'idée que la reconnaissance est un processus dont la visibilité est une étape, la *place* serait une des conséquences du processus.

Dans la notion de visibilité, ce qui nous intéresse ici est bien la visibilité sociale, c'est-à-dire la capacité d'être perceptible dans la société, en d'autres termes

d'avoir une *place* sociale. Celle-ci se construisant dans le regard de l'autre, la société décidant d'accorder une *place*.

Dans le cas de la jeunesse, au travers de mes différents travaux, je montre que cette *place* doit se construire au jour le jour, souvent dans un jeu de conflit et de négociation. C'est ainsi que les jeunes sont en capacité de se rendre au pas visible, selon la *place* qu'ils souhaitent obtenir, s'inscrivant dans un processus de reconnaissance qu'ils tentent de maîtriser en développant des formes d'interactions variées. Pourtant, trop souvent, la société leur attribue une *place* de délinquant potentiel porté par le soupçon et la menace (Bordes, Vulbeau, 2005)

En matière d'éducation, si chacun s'accorde sur l'importance de son développement, toutes les actions menées dans son cadre ne bénéficient pas de la même reconnaissance malgré leur visibilité. Nous sommes là dans une hiérarchie de l'éducation, déjà soulevée plus haut, qui donne des *places* différentes selon l'espace institutionnel où elle se développe. C'est ainsi que nous constatons des crises de reconnaissances de la part des enseignants, des animateurs et des parents. Si nous explorons ce processus de reconnaissance du point de vue de Honneth (2000), l'identité du métier d'enseignant est mis à mal depuis quelques années entraînant une remise en cause de l'identité professionnelle vécue, le plus souvent, comme une injustice sociale. Les enseignants se retrouvent donc dans une *place* attribuée de « passeur de savoir ».

Pour les animateurs, profession jeune et en pleine mutation, présentant des formes multiples, l'identité professionnelle n'est pas stabilisée, la société reconnaissant le travail en animation comme espace de divertissement. Leur *place* est donc positionnée comme « occupationnelle ».

Quant aux parents, victimes de nombreuses théories autour du désengagement éducatif, leur *place* de « coupables » permet une justification des manquements de la société en matière d'éducation.

Pour la recherche, le processus de reconnaissance bute sur les différentes formes de recherches et leurs utilités pour la société. En effet, si la recherche aboutit à la création d'un produit dont les effets sont immédiatement évaluables comme utiles, elle bénéficie d'une visibilité et d'une reconnaissance donnant une *place* majeure dans l'évolution de la société. Dans le cadre de la recherche en sciences humaines, les effets ne sont pas toujours immédiats et surtout les pouvoirs publics ne s'en

emparent pas systématiquement. Combien de rapports de recherche proposant des orientations en matière de jeunesse ou d'éducation prennent la poussière dans les armoires des Ministères ? Ces formes de reconnaissances hiérarchisées dans la recherche entraînent des remises en causes de la valeur sociale du métier.

Ces questions autour de la *place* sont en lien avec des effets de justice ou d'injustice produit lors du processus de reconnaissance, entraînant des conflits sociaux et un flou dans les *places* de chacun. Lutter pour la reconnaissance, c'est aussi lutter pour devenir visible et revendiquer une *place* dans la société. Il faut alors développer des actions de « visibilité » (Voirol, 2003). Le manque de visibilité et l'impossibilité de réagir peut entraîner un changement de perception de la *place* dans la société. C'est ainsi que les jeunes deviennent des délinquants (déviant), certains enseignants des résistants (déviant), les animateurs des amuseurs publics, renforçant l'idée que l'animation est une profession précaire et certains enseignants chercheur délaissant le travail de recherche.

Ainsi, il est important de laisser la possibilité à chacun d'intervenir sur sa propre *place*. Si la société attribue ou dédie des *places* à chacun de ces membres, celles-ci doivent pouvoir évoluer vers une *place* choisie. Le processus de reconnaissance doit penser une mise en visibilité sociale des acteurs, que cette visibilité soit portée par les acteurs ou par d'autres intervenants. Finalement, le travail du chercheur pourrait bien se trouver là. En *trainant* sur le terrain, en souhaitant comprendre les phénomènes de l'intérieur, le chercheur met en lumière des fonctionnements, rendant visibles des actions du quotidien qui peuvent permettre une reconnaissance des professions, des personnes et accompagner, par son travail de réflexion, la découverte ou l'affirmation de la *place* des acteurs dans la société. Pour cela, il faut aussi que le chercheur soit en capacité de rendre visible son travail.

Finalement, *prendre place*, concept emprunté à Isaac Joseph (1995), repris dans mes travaux en lien avec la jeunesse et l'éducation hors de l'école, est la possibilité d'une participation au projet de la communauté. *Faire place*, c'est accompagner le processus de socialisation, de construction identitaire pour que

l'acteur social n'ait pas simplement le sentiment d'agir, mais puisse prendre part à la vie de la cité.

Quitter la *place* ne voudra pas toujours dire renoncer, mais peut être recomposer autrement une *place* satisfaisante que l'on puisse tenir.

Prendre place est donc pour moi la possibilité d'agir en gardant ma liberté de chercheuse et en m'inscrivant dans un processus sans cesse interrogé et recomposé, luttant contre l'immobilisme et l'enfermement.

Trainer pour prendre place

L'errance du chercheur sur le terrain, telle que j'ai pu la définir plus haut, amène à poser la question de la *place*. Comment *prendre place* sans se retrouver figé(e) ou enfermé(e) dans cette même place ? Simmel (Grafemeyer, Joseph, 1984) définit l'errance comme une liberté. Sa réflexion sur la figure de l'étranger apparaît ici comme éclairante par rapport à la recherche d'une *place*. Pour lui, l'étranger n'est plus celui qui vient et repart, mais bien celui qui vient et qui reste. C'est un voyageur qui s'installe sans toutefois perdre sa liberté d'aller et venir comme il l'entend.

Lors de mon arrivée à Toulouse, j'étais en position d'étranger, au sens venir d'une autre université dans une autre région, inscrite dans une même discipline, mais avec d'autres spécificités, une autre histoire. Cette position de proximité et de distance m'a positionnée dans un entre-deux suspect, qui pourtant peut aussi se définir selon Simmel comme l'objectivité de l'étranger. C'est elle qui maintient la liberté.

J'ai donc cherché l'histoire pour comprendre le groupe et progressivement montrer que mon étrangeté pouvait venir en complément, sans mettre en danger le groupe. L'implication dans le groupe m'a progressivement ouvert une *place* dont j'ai saisi toute la dimension quand la vie m'a joué un sale tour.

Cette *place* construite au jour le jour au sein de ma communauté doit aussi se construire sur le terrain.

Dans le cadre de mes partenariats avec les professionnels, j'ai commencé par errer sur le terrain, passant de réunions en commissions, me mettant à la disposition du terrain à chaque fois que celui-ci me sollicitait. Petit à petit, une forme de confiance s'est installée, me donnant une *place* de chercheur à l'écoute, en

capacité d'accompagner, mais souhaitant garder sa liberté d'action et de parole.

Lorsque je suis sur le terrain et que j'erre dans le cadre d'une recherche, il faut aussi que le terrain accepte de me donner une *place*. Cette *place* se construit au jour le jour, en fonction des rencontres et du contexte.

Quand je travaille dans des quartiers populaires, les jeunes s'interrogent sur ma présence. La question étant de savoir dans quelle case me ranger : journaliste, policier, chercheur ou autre ?

Souvent en contact dans mes recherches avec des jeunes hommes, ils ont besoin de savoir comment m'identifier en tant que femme. Les questions viennent progressivement sur ma vie personnelle et je finis régulièrement dans la *place* de « mère de famille ».

Quand je travaille avec des animateurs, la question est de savoir pour qui je travaille, si je suis là pour les évaluer. Ma posture, mes échanges les amènent finalement à se rendre compte que je suis là pour comprendre et reste à leur disposition pour accompagner.

Trouver sa *place* n'est pas un processus anodin. Pour pouvoir errer et garder ma liberté, il est nécessaire à mes yeux de comprendre les fonctionnements du terrain afin de ne pas me retrouver enfermée dans un cadre, mais aussi d'accompagner à une évolution. Au début de mes recherches, ma *place* de chercheur était d'observer tout en participant et en échangeant, restant à la disposition du terrain pour réfléchir avec lui. Aujourd'hui, il me semble que ma *place* change. Je suis là pour comprendre, mais aussi pour accompagner. La grande question qui revient toujours étant l'utilité de la recherche au terrain et la *place* de l'émancipation dans l'éducation.

Finalement, l'acte de *trainer pour prendre place* est au cœur de mes préoccupations scientifiques. Comme la jeunesse qui est souvent montrée du doigt lorsqu'elle *traine* dans l'espace public, le chercheur, pour comprendre les phénomènes de l'intérieur, doit être aussi en capacité de *trainer*. De même, la socialisation et l'éducation sont des processus qui se développent par expérimentations et qui devraient pouvoir passer par des temps d'errance. Errances dans la compréhension de la société dans laquelle nous vivons, errances dans les savoirs, le principe étant de *trainer* pour mieux comprendre où se trouve

notre place.

Cette vision de la recherche, mais aussi de la jeunesse, de la socialisation et de l'éducation amène une interrogation sur l'organisation de la société et sur les temps qui la composent. *Trainer*, c'est aussi prendre le temps, ce qui aujourd'hui n'est pas la norme. Le poids social, le regard des « entrepreneurs de morale » nous poussent trop souvent à prendre le rythme imposé qui nous maintient dans un cadre que nous dénonçons dans les discours mais que nous ne recomposons pas pour autant.

Trainer pour prendre place est la possibilité de prendre le temps d'interroger notre posture, nos envies, nos attentes, afin d'entrer dans une indispensable émancipation. Ces idées, longtemps portées et transmises par l'éducation populaire, se sont progressivement perdues lorsque notre société est entrée dans l'air de la rentabilité. Il est temps, à mon sens, de prendre le temps et de développer des stratégies qui puissent redonner une place à chacun.

L'enjeu est donc de savoir quelle société nous souhaitons. *Trainer* ne doit plus être perçu comme un acte négatif associé à l'idée de néant, mais bien comme la possibilité de construire.

Comment, alors agir pour rétablir la noblesse de cet acte ?

Un chantier s'offre à nous du côté de l'éducation et de la formation.

Pour aller plus loin dans la réflexion...

Sur la jeunesse

- Amsellem-Mainguy Y. Timoteo J. 2012. *Atlas des jeunes en France. Les 15-30 ans, une génération en marche*. Paris : Autrement.
- Becquet V. De Linares C. 2005. *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Becquet V. Loncle P. Van de Velde C. 2012. *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Nîmes : Champ Social.
- Bordes V. Vulbeau A. 2004. *L'Alternative jeunesse*. Paris : l'Atelier.
- Bordes V. 2007. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politique municipale*. Paris : L'Harmattan, collection Débats Jeunes.
- Boucher M. Vulbeau A. (dir.). 2003. *Emergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulence ou médiation ?* Paris : L'Harmattan.
- Chauvel L. 1998. *Le destin des générations. Structure sociale en France au XXe siècle*. Paris : PUF. Collection le Lien social.
- Ferrand A. 2013. *La formation des groupes de jeunes dans l'espace urbain*. Paris : L'harmattan. Collection Logiques Sociales.
- Fournier B. Hudon R. 2012. *Engagements citoyens et politiques de jeunesse. Bilans et expériences au Canada et en Europe*. Laval : PUL.
- Galland O. 1999. *Les jeunes*. Paris : La Découverte.
- Goyette M. Pontbriand A. Bellot C. 2011. *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec : PUQ.
- Jablonka I. Bantigny L. 2009 *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXIe siècle)*, Paris : PUF.
- Jablonka I. 2010. *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Labadie F. (Dir.). 2014. *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'observatoire de la jeunesse 2014*. Paris : La documentation Française.
- Loncle P. (Dir.). Corond M. (Coord.). 2014. *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Paris : L'Harmattan.
- Martin C. Reynaert J. (Coord.) 2013. *Citoyenneté des jeunes et partenariat. Questions d'enjeux et de méthodes*. Mons : Cerisier.
- Pronovost G. 2013. *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*. Québec : PUQ.
- Redjimi G. Vulbeau A. 2015. Expérimentations sociales : des jeunes et des politiques publiques. Dans *Agora Débats/Jeunesse*. N° 69 pp 51-127.
- Vulbeau A. 2001. (Dir). *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*. Ramonville : Erès.
- Zaffran J. 2010. *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : PUR. Collection Le sens social.

Sur l'éducation et la socialisation

- Astolfi JP. 2010. *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Augustin JP. Gillet JC. 2000. *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Paris : L'Harmattan.
- Beillerot J. Mosconi N. 2006. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Belhandouz H. Vulbeau A. 2010. *De la rupture au lien. Regard sur l'éducatif renforcé*. Vigneux : Matrice.
- Berger P. Luckmann T. 1996. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bordes V. (Coord.). 2012. *L'éducation non formelle. Les Dossiers des Sciences de l'Education*. N° 28. (Présenté en annexe)

- Bordes. V. 2014. *La socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (eds), Les concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Capdevielle-Mougnibas V. De Léonardis M. Safont-Mottay C. 2013. « Socialisation et construction du sens : vers une éthique de l'indétermination ». Baubion-Broye A. Dupuy R. Prêteur Y. *Penser la socialisation en psychologie. Ramonville : Erès* pp 221-227.
- Clement. G. 2006. *Le jardin en mouvement. De la vallée au jardin planétaire*. Paris : Sens Et Tonka Eds.
- Dubar C. 1991. *La socialisation, constructions des identités sociales et professionnelles*. Paris : A Colin.
- Eneau, J. 2005. *La part d'autrui dans la formation de soi Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan. Collection Histoires de Vie et Formation.
- Foucault M. 2011. *Leçons sur la volonté de savoir*. Paris : Gallimard Seuil.
- GREP. 2002. Education populaire. Nouveaux défis. *POUR*. N°173.
- Groux D. Perez S. Porchet L. D Rust V. Tasaki N. 2002. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.
- Hughes E.C. 1958. *Men at the work*. Glenoce : The Free Press.
- Hugon MA. Pezeu G. Bordes V. 2010. *Eduquer à la diversité en Europe. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*. Paris : L'Harmattan. Collection Education Comparée.
- Lamihi. A. Monceau. G. 2002. *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris : Syllpse.
- Mias C. 1998. *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Mignon JM. 2007. *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.
- Monceau G. 2014. Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'Ecole. Dans *Education et société*. N° 34 pp 71-85.
- Poizat D. 2003. *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Zaouch Gaudron C. (Dir.). 2011. *Précarité et éducation familiale*. Ramonville : Erès.

TROISIEME PARTIE

PERSPECTIVES ENRACINEES

*Everett Hughes avait une façon extraordinaire d'enseigner le travail de terrain.
Suivant le conseil de Park qui préconisait,
ainsi que le rapporte MacKinney (1966),
« d'aller s'asseoir dans les salons des hôtels de luxe et sur le seuil des asiles de nuit »,
il exigeait de ses étudiants qu'ils aillent observer par eux-mêmes
un aspect de la vie sociale.*

R.Emerson. (1997).

Au terme de cette note de synthèse ayant permis de revenir sur mes travaux, il est temps de s'interroger sur les perspectives de recherches et d'accompagnements qui se dessinent et que je souhaite développer dans les années à venir.

1. L'ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS

Comme nous l'avons vu précédemment, l'accompagnement reste à la base d'une certaine conception de l'éducation, concernant deux personnes de statuts différents, qui devront fonctionner ensemble malgré la différence de place, développant une parité relationnelle (Paul, 2009).

L'accompagnement appelle un engagement des deux parties. D'un point de vue sociologique, l'engagement est un mécanisme social. Les sociologues de l'Ecole de Chicago ont mis en avant les notions de trajectoire (Strauss, 1992) et de carrière (Hughes, 1958) qui s'intéressent à la fois au processus et au contexte. Dans la notion de carrière, on ne s'intéresse pas à un état, l'engagement, mais on tente de comprendre le processus qui amène des changements de comportement et de perspectives pour l'individu (Becker, 1985). Le courant de pensée des interactionnistes permet de prendre en compte les motifs et les motivations qui prévalent à l'action. Les motifs permettant une justification de l'action (Joseph, 1998) et agissant sur les constructions des identités.

Dans le cas de l'engagement des étudiants et du chercheur, pour comprendre les motifs et les motivations, il faut explorer les processus à l'œuvre dans la construction des trajectoires. Pourtant, observer des étudiants et le chercheur dans des processus d'engagement n'est pas simple. En effet, les acteurs sociaux, qu'ils soient jeunes ou pas, s'inscrivent dans différents mondes et sous-mondes qu'ils fréquentent au jour le jour et peuvent donc être engagés dans des espaces qui opposent les motifs et les motivations.

Accompagner les étudiants de Master

Lors de la création de la spécialité Politiques Enfance Jeunesse (PEJ), les professionnels de terrain ont exprimé la nécessité de former les professionnels du champ de l'éducation hors de l'école à la démarche de recherche. Cette volonté d'une maîtrise de méthodologies et d'une réflexion scientifique semble nécessaire aujourd'hui au regard des missions confiées à ces professionnels. Etre en capacité

de comprendre une commande et ses enjeux en l'interrogeant scientifiquement doit permettre de proposer des actions éducatives se démarquant d'une forme de contrôle social, respectant l'éthique des professionnels et s'ajustant à la demande politique tout en évaluant les effets potentiels en amont. Les professionnels formés sont à la fois des experts du champ de l'éducation hors de l'école, mais aussi des professionnels de l'aide à la décision politique.

L'accompagnement des différentes promotions se base sur une nécessité de « décaler » les professionnels en reprise d'études, mais aussi les étudiants en formation initiale ayant une certaine expérience du terrain. Ici, le cheminement se fait « à côté », facilitant la trajectoire de chacun vers un processus qui construira durant la formation et aussi après, une place professionnelle. L'approche scientifique doit permettre d'accompagner des professionnels dans une réflexion permanente sur leur *place*, sur les conséquences de leurs actions et sur le choix de société sur lequel ils s'appuieront dans leurs actions éducatives. Cette formation doit pouvoir accompagner pour permettre ensuite l'accompagnement. Les trajectoires et les carrières des étudiants diplômés sont ensuite accompagnées sur le terrain. Ce processus enclenché me permet à la fois de poser des temps de transition, la fin de la formation n'excluant pas mon appui sur le terrain.

Les travaux produits par les différentes promotions sont ensuite déposés sur le blog⁹ créé par les étudiants et mis à la disposition de tous lorsque le terrain de stage l'autorise. En effet, certains travaux ne peuvent être diffusés, le contenu pouvant avoir des effets négatifs sur le terrain. Lors de la soutenance, dans un souci d'éthique, nous discutons avec le tuteur de cette possibilité. Ces mémoires sont importants puisqu'ils alimentent la connaissance sur le champ.

Ce temps de formation est donc très substantiel. Il ne peut, à mon sens, être dissocié de la recherche. Ce constat s'applique aussi dans le cadre de l'ensemble des formations dispensées à l'université, mais aussi dans le cadre professionnel. En effet, la recherche apporte une autre forme de réflexion, sur les pratiques et la posture, et permet d'outiller les étudiants pour leur vie professionnelle future ou en cours.

⁹ <http://politiquesenfancejeunesse.org>

Dans ces promotions d'étudiants commencent à apparaître des envies, souvent après un ou deux ans, de prolonger la réflexion scientifique par une entrée en doctorat.

Il est à noter que depuis l'ouverture du master PEJ, j'ai de plus en plus de demandes d'accompagnement dès le master première année sur les thématiques d'éducation hors de l'école, de socialisation de la jeunesse, avec une approche socio ethnographique dans laquelle certains étudiants trouvent une place méthodologique produisant des travaux éclairant des terrains hors de l'école (CLAE, accueils jeunes) ou dans le cadre de l'école (cours de récréation de collège). Les pratiques culturelles juvéniles sont aussi des thématiques portées par les étudiants souhaitant que je les accompagne.

Le style d'accompagnement que je souhaite donc développer, à l'image de Hughes (Emerson, 1997, p 39-47), prend la forme de réseau composés de chercheurs développant leur propre sujet d'intérêt, porté par une vision partagée de l'éducation comme processus d'émancipation, la théorie restant étroitement liée aux observations de terrain, le travail de terrain permettant une émancipation des limites de sa propre éducation et un recul par rapport à ses origines.

Accompagner en thèse

Accepter une co direction de thèse est, au-delà d'une envie d'évolution professionnelle, l'occasion de cheminer toujours plus loin dans la réflexion scientifique.

Patrick Thirion, premier thésard que j'accompagne, a suivi la spécialité PEJ lors de l'année universitaire 2012-13. Il faisait partie de la deuxième promotion. Son parcours de professionnel l'a amené à souhaiter prendre le temps de réfléchir scientifiquement à sa pratique. Lors de la lecture et de la soutenance de son mémoire, sont apparues les qualités nécessaires pour poursuivre en thèse. Après un an de réflexion et tout en continuant à assurer ses fonctions professionnelles, il s'est inscrit sous la co direction de Christine Mias et moi même.

La réflexion autour de l'éducation et de la complémentarité éducative est donc en cours d'exploration par Patrick Thirion qui entame sa deuxième année de thèse de doctorat¹⁰. Ce co accompagnement que je mène me permet d'élargir encore la

¹⁰ Thirion. P. *La coéducation sous un triangle Ecole-Famille-Animateur*. UMR EFTS (titre provisoire)

réflexion autour de la socialisation en éducation et de la place des parents, des enseignants et des animateurs. Cette première année de thèse a permis à l'étudiant de poser et d'interroger l'éducation au regard du cadre de réflexion des interactionnistes, ajoutant la notion de valeur en éducation qui devrait lui permettre de mobiliser le cadre des représentations sociales et professionnelles. Cette appropriation scientifique de cadres de réflexion doit permettre à l'étudiant, par ailleurs professionnel du champ exploré, de rendre son terrain professionnel étrange, voire étranger, afin de pouvoir l'explorer de nouveau au regard d'une conceptualisation qui permettra une analyse distanciée de son questionnement. Appuyée par des observations participantes au quotidien, la mise à distance de l'objet professionnel pour une interrogation scientifique du terrain, doit amener l'étudiant vers une compréhension de ce qui est sensé se construire autour de l'enfant en matière d'éducation, au regard des représentations sociales de chacun des acteurs en présence. Cette thèse permettra d'aller plus loin dans la connaissance des enjeux des acteurs dans une idée de complémentarité éducative. Elle s'inscrit dans des questions de société très actuelles puisqu'elle est en lien avec la réforme des rythmes de l'enfant.

A partir de septembre 2016, deux étudiants souhaitent pouvoir s'inscrire en thèse sous ma direction. Les deux sont des professionnels du champ de l'éducation hors de l'école, ayant suivi un cursus universitaire, dont une est issue du master PEJ.

Le premier souhaite interroger la formation dans le champ de l'éducation hors de l'école du point de vue historique, afin de comprendre ce qui se joue aujourd'hui. Il souhaite pouvoir recueillir le témoignage précieux des premiers acteurs de l'éducation populaire ayant réfléchi, construit et mis en œuvre les premières formations en animation principalement. Il s'inscrit pleinement dans une démarche de compréhension du phénomène de l'intérieur étant lui même formateur du champ et en charge de créer des formations. L'intérêt de ce travail est à la fois la possibilité d'entendre le terrain sur les processus de professionnalisation qui se sont développés dans ce champ, mais aussi poser un état des lieux scientifique de la reconnaissance d'un champ comme espace éducatif.

La deuxième étudiante souhaite, après un travail en master PEJ sur la mise en

capacitation des jeunes, explorer les enjeux et les apports éducatifs des échanges européens des jeunes. Elle souhaite comprendre la place particulière de l'éducation populaire dans trois pays : France, Suède et Italie et l'enjeu pour les jeunes au prisme des échanges européens. Ce projet, en cours de réflexion, serait financé dans le cadre d'une CIFRE avec l'association Conseil d'Ingénierie en Politique Territoriale CIPT Sport et citoyenneté.

Du point de vue de la formation, il semble donc que les champs de recherche que j'explore trouvent un intérêt auprès des étudiants et des institutions. Cet apport du champ de l'éducation hors de l'école permet de développer au sein du département, mais aussi au sein de l'UMR EFTS, de nouveaux champs en lien étroit avec les besoins actuels du terrain. L'expertise que je peux apporter en matière de formation et de recherche vient en complément des objets et concepts développés par mes collègues. Si avant mon arrivée dans le département des Sciences de l'Education, des formations sur l'animation existaient, mon expertise sur la jeunesse et les politiques de jeunesse a permis d'enrichir l'offre de formation et de développer la spécialité Politiques Enfance Jeunesse. Du point de vue méthodologique, ma connaissance de l'observation élargit l'offre en matière de recueil de données et permet aussi de proposer d'autres formes de recherches.

2. PLACE AU SEIN DE L'UMR EFTS ET PLUS PARTICULIEREMENT DANS L'ENTREE 3

Lors de mon recrutement j'ai rejoint l'équipe « Groupe des Pratiques Enseignantes » alors dirigée par Marc Bru au sein du CREFI-T. Le Centre de Recherches en Education, Formation, Insertion de Toulouse (CREFI-T EA 799) était organisé autour de deux axes de recherche :

- L'axe enseignement - apprentissage regroupant les composantes EURED sous la responsabilité de Jacques Fijalkow (PR), GPE sous la responsabilité de Marc Bru (PR) et DiDiST sous la responsabilité de Chantal Amade-Escot et André Antibé, (PR, Université Paul Sabatier).
- L'axe Processus de professionnalisation regroupant EVACAP sous la

responsabilité de Anne Jorro (PR) et REPERE sous la responsabilité de Michel Bataille (PR).

Durant la première année à Toulouse, l'Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs a vu le jour. Elle est le fruit de la réunion des enseignants chercheurs du CREFI-T, d'enseignants chercheurs de l'IUFM Midi Pyrénées (devenue depuis ESPE) et d'enseignants chercheurs appartenant à l'Ecole d'Enseignements Agronomes (ENFA).

Lorsque l'UMR EFTS a été créée, elle s'est organisée en quatre entrées thématiques :

L'entrée 1 : Phénomènes didactiques.

L'entrée 2 : Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage.

L'entrée 3 : Cognitions, pratiques et développement professionnels.

L'entrée 4 : Conduite et accompagnement du changement.

Ces entrées recomposent les champs et les thématiques qui se trouvaient globalement autrefois au sein du CREFI-T.

A la création de l'UMR EFTS, j'ai choisi de travailler au sein de l'entrée 2 « Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage » principalement et de l'entrée 3 « Cognitions, pratiques et développement professionnels ». L'année dernière, j'ai décidé de me recentrer dans l'entrée 3 afin de développer plus avant mes thématiques de recherche. Suite à des prises de fonctions dans l'université ou de la société civile, les deux animateurs (Christine Mias, PU en SE et Alain Piaser, MCF en SE) ont remis au vote leur co animation. J'ai ainsi été élue avec Sabrina Labbé (MCF en SE) pour prolonger et faire évoluer le travail en cours dans l'entrée 3. A ce jour, l'évolution des thématiques des chercheurs nous amène à débattre autour d'un nouveau nom pour l'entrée. Cette *place* de co animatrice me permet de confronter mes approches avec celles de mes collègues le plus souvent inscrits dans des recherches dont les objets scientifiques relèvent de la psychologie sociale. Cette mise en regard des cadres de la psychologie sociale et de la sociologie de l'Ecole de Chicago renoue avec les travaux de chercheurs comme Mead ou Lewin, les cadres ayant à s'interroger, se croiser, se compléter. C'est ce que je souhaite pouvoir accompagner et renforcer dans cette fonction et animation scientifique.

Parmi mes collègues de l'entrée 3, une proximité existe depuis mon arrivée à Toulouse avec Michel Lac (MCF en SE) qui travaille sur l'objet « animation » du point de vue des représentations sociales. Au-delà de l'objet animation, ce qui nous est commun est la question du groupe que nous explorons du côté de la formation et/ou en activité professionnelle dans des groupes de jeunes ou d'enfants. Comprendre le fonctionnement d'un groupe du point de vue de la psychologie sociale reste complémentaire de la volonté du chercheur de comprendre un phénomène, le groupe, de l'intérieur. Comment les identités s'y construisent, se faisant et se défaisant au gré de la vie du groupe ? Qu'est-ce qui fait appartenance à un groupe, ou à plusieurs groupes ? Quel processus de visibilisation est à l'œuvre ? Quelles sont les relations de pouvoir qui en découlent ? D'autre part, nos nombreuses discussions de fin de journée (quand l'activité de l'université ralentit et que des temps d'échanges informels sont possibles) autour du concept de socialisation réciproque et sur la réciprocité socialisante, ouvrent un champ de réflexion nouveau. La ré-interrogation constante des concepts faisant partie du processus de controverses scientifiques. Pourtant, ces discussions me ramènent toujours au terrain où je souhaite puiser mes questionnements. Nos propositions communes de communication au colloque du Réseau International de l'Animation¹¹ devraient nous permettre, à partir de terrains différents et d'approches théoriques propres à chacun de resignifier les espaces publics investis par l'animation, mais qui deviennent trop souvent des espaces enfermant.

Une autre question reste importante à explorer, celle de la professionnalisation des animateurs et des élus en charge de la jeunesse. Le principe de socialisation professionnelle serait intéressant à discuter au regard de nos différentes approches en lien avec les animateurs mais aussi, pourquoi pas les élus qui sont de plus en plus demandeurs d'apports de ma part sur la jeunesse. Croiser le processus de socialisation professionnel avec les représentations sociales professionnelles pourrait d'ouvrir de nouvelles perspectives de connaissance.

D'autre part, suite aux travaux entamés autour de l'engagement, le

¹¹ Le réseau International de l'Animation a été créé en en 2003 lors du colloque international sur « l'animation en France et ses analogies à l'étranger » à l'initiative des chercheurs de l'IUT Carrières sociales de Bordeaux Montaigne. L'objectif énoncé par Jean-Claude Gillet est de donner une perspective d'organisation : plus informelle que formelle, plus souple que rigide, en construction plutôt que déjà construite, plus en réseau qu'en faisceau .
http://colloque.cs.free.fr/reseau_international.htm

renouvellement de la gouvernance dans les associations et le bénévolat avec mes collègues de l'IUT Carrières sociales de Figeac, il sera intéressant de pouvoir explorer plus avant la place de la jeunesse dans l'engagement, la participation citoyenne et associatif et le bénévolat.

Le travail de Christine Mias sur l'implication mériterait aussi d'être exploré, déplié pour le confronter à mes objets de prédilections que sont les jeunes et les animateurs. Quel lien possible avec la socialisation ? S'implique-t-on au sens de Mias (1998) dans le processus de socialisation réciproque ?

Le travail de Frédérique Hille¹², doctorante de notre UMR EFTS, inscrivant ses travaux dans l'entrée 3, sur la représentation sociale des bandes de jeunes ou groupes de jeunes est d'autant plus intéressant qu'il met en jeu une vision de la jeunesse qui se construit au sein de la société, non pas dans la fréquentation des jeunes, mais bien dans ce que croient en savoir les professionnels, et ce qu'en transmettent les médias.

Enfin, l'approche ethnographique que nous partageons avec Philippe Sahuc (MCF ENFA) ainsi que l'objet jeunesse, devrait nous permettre de continuer à scruter la « jeunesse des champs ». En effet, à ce jour il existe au fond peu de travaux sur la jeunesse rurale. S'il est évident que certaines pratiques sont communes aux jeunes, qu'elles soient urbaines ou rurales, d'autres se distinguent et mériteraient sans aucun doute d'être explorées plus avant.

Cette volonté d'accompagner les étudiants dans leurs réflexions scientifiques est importante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle réaffirme l'importance de la formation qui reste à chaque instant fortement liée à la recherche et au terrain. Ensuite, elle est l'occasion de mettre en œuvre la notion de réciprocité dans l'éducation, la formation et la socialisation. Enfin, il apparaît que mes spécificités en matière d'objets de recherche, de notions et de méthode viennent en complément de l'existant au sein du département des Sciences de l'Education et de la Formation et de l'UMR EFTS.

¹² Hille. F. 2015. *Construction des représentations sociales : étude de l'impact de la communication et du rapport à l'objet. L'exemple de la communication médiatique sur la bande de jeunes au sein des représentations professionnelles*. Thèse de doctorat soutenue le 13 novembre 2015 sous la direction de C Mias et M Lac. UMR EFTS. CLESCO.

3. RECHERCHES EN COURS OU À VENIR

Durant l'année 2014-2015, j'ai mené deux recherches-action. La première, que j'ai présentée précédemment, sera suspendue pour l'année scolaire 2015-2016. En effet, cette recherche menée depuis trois ans avec six CLAE toulousains interrogeant les pratiques d'animation lors du temps du soir est dépendante de trois fédérations populaires en charge des CLAE. La ville de Toulouse ayant relancé les marchés, la recomposition des lots en charge par les fédérations et des changements interne à deux fédérations sur trois nous a amenés à choisir de prendre un peu de temps. La recomposition spatiale et politique nécessite de repenser les termes de la recherche-action. Je reste malgré tout disponible pour les équipes qui souhaiteraient pouvoir échanger avec moi, l'idée étant de conserver le plus possible le bénéfice du processus de changement dans lequel les professionnels étaient inscrits. Pour la recherche-action autour d'une réflexion politique sur la jeunesse en milieu rural, après différents problèmes rencontrés sur le terrain du point de vue des décideurs institutionnels, la recherche-action a du mal à trouver un rythme. A ce jour, je ne peux déterminer si elle sera toujours d'actualité en 2015-2016.

Depuis le courant de l'année 2015, j'ai commencé à développer des liens avec l'AFEV intervenant dans des événements qu'ils organisaient. Depuis septembre 2014, j'ai pu suivre sans vraiment y être intégrée, le projet des KAPS (Kolocations A Projets Solidaires) du « Petit Varèse » qui est la possibilité pour des étudiants de vivre en colocation dans un bâtiment réhabilité face à l'université Jean Jaurès. J'ai assisté à l'inauguration puis suivi de loin en loin ce projet. J'ai ensuite intégré le comité de pilotage et accompagné la création d'outils d'évaluation du projet. En fin d'année universitaire, les Kapseurs ont été invités à venir raconter leur expérience et évaluer le projet. La séance a été enregistrée et les outils d'évaluation passés. A partir de la rentrée universitaire, nous allons analyser les données recueillies et suivre durant l'année la vie des Kapseurs, afin de comprendre ce qui se passe dans une colocation d'étudiants investis dans des actions au sein du quartier du Mirail. Ce qui est intéressant est de voir comment le quartier accepte ces étudiants, quelle place il leur donne et pour faire quoi ?

A partir de septembre 2015, grâce au reliquat d'une recherche précédente, nous avons décidé, avec mon collègue Gwénael Lefeuvre (MCF, UMR EFTS, entrée 2) de démarrer une recherche autour du temps intermédiaire qu'il existe en CLAE lors du passage du statut d'élève au statut d'enfant et vice versa. Pour cette recherche, nous avons proposé à une docteure de notre UMR de venir travailler avec nous.

Dés septembre 2015, le réseau des directeurs de MJC de la ville de Toulouse souhaite travailler avec moi sur une réflexion autour de la prise en charge des jeunes au sein de leurs établissements. Ce travail vise à développer une réflexion de la part des directeurs et des équipes de professionnels, mais aussi des bénévoles constituant les conseils d'administration.

A partir de 2016, l'association « Territoire éducatif » me propose, dans le cadre d'un programme LEADER (Liaison Entre Actions et Développement de l'Economie axe 4 d'intervention de la politique européenne dans le cadre du FEADER concernant la mise en œuvre de stratégies locales de développement, la coopération interterritoriale et transnationale, l'acquisition de compétences et actions d'animations sur le territoire) de mener une étude qui portera sur la jeunesse en milieu rural, sous l'angle des jeunes considérés comme acteurs du développement des territoires ruraux.

Axe 3 : Emplois porteurs de créativité et Jeunesse pour la transformation des territoires

Analyse des modèles économiques liés aux emplois générés par les services éducatifs en considérant les emplois porteurs d'innovation et de créativité, participant au développement du lien social, capables de mobiliser les parents et là l'écoute des ressources locales. Complétée d'une analyse des budgets consacrés, de la répartition géographique des moyens alloués par les différents dispositifs nationaux et départementaux

Réalisation d'une étude sur la jeunesse en milieu rural comme vecteur de développement des territoires

*Création d'un réseau de jeunes étudiants, ambassadeurs de l'Ariège initiateurs de projets
Développement d'un système de tutorat et d'accompagnement des jeunes (étudiants/ professionnels, étudiants / lycéens ; étudiants/étudiants)*

Formation d'élus et de DGS sur les politiques de jeunesse

Formation/action autour des questions de l'engagement, de la participation des jeunes

Cette proposition m'a été faite suite au travail déjà développé sur le terrain avec l'association et le département de l'Ariège depuis mon arrivée en région toulousaine.

Un autre travail de réflexion autour de la musique est en cours avec mes collègues de Paris. L'idée est d'aller comprendre ce que nous apprenons en pratiquant la musique : jazz (Charles Calamel, chercheur indépendant), blues (Alain Vulbeau, Université Paris Ouest Nanterre La Défense), classique (Sébastien Pesce, Université de Tours), rap (Véronique Bordes, UT2J). L'idée est ensuite d'explorer ce qu'il en est de la transmission.

Pour les années à venir, je souhaiterais pouvoir développer mes réflexions autour de la jeunesse en développant une recherche autour des nouvelles formes de résistance de la jeunesse dans le monde. Avec Goucem Redjimi (DRJSCS-ÎdF, CRF-CNAM) nous avons proposé cette thématique à la revue Agora dont le comité de rédaction ne semble pas prêt à entendre ces nouvelles formes de participation. Pourtant, il me semble intéressant de pouvoir prendre le temps d'aller comprendre ce phénomène de l'intérieur.

Si les institutions sociales, et plus globalement les politiques de jeunesse, assignent aux jeunes une place de futurs citoyens, ceux-ci, en revanche, deviennent aujourd'hui des acteurs majeurs, par leur implication et leur détermination. Depuis quelques années nous voyons apparaître de nouvelles formes de résistance développées par des jeunes dans le monde. Différentes formes apparaissent : actions, mobilisations, contestations. Elles permettent aux jeunes d'apparaître sur la scène publique et politique pour revendiquer la nécessité d'un changement de société, plus de démocratie et de la dignité. Le printemps arabe, le printemps érable, les ZADISTES, le mouvement des indignés, les mobilisations au Portugal, en Grèce, en Espagne, en Turquie, le cyber-activisme pour l'information et la démocratie en Chine, la créativité et l'art contre la violence au Mexique : autant de mouvements populaires qui se développent par l'action de jeunes qui ont décidé d'occuper les centres-villes et de s'organiser pour résister aux décideurs politiques, aux lois de la finance, pour la liberté de parole et pour expérimenter une autre démocratie.

Je souhaiterais aussi pouvoir prolonger mes interrogations autour des pratiques professionnelles des animateurs, de leur développement professionnel par le biais

de la socialisation professionnelle et les effets sur la reconnaissance de la profession.

Enfin, je souhaite maintenir mes collaborations extérieures avec le CREF de Nanterre pour les réflexions que nous menons autour de l'approche ethnographique dans le travail amorcé autour de la jeunesse.

Finalement, pourrais je un jour aller plus loin dans le croisement jeunes filles/ jeunes garçons dans la pratique du Hip Hop, mais aussi dans le champ de l'animation et dans l'éducation au sens large avec l'aide de Isabelle Collet en poste à l'Université de Genève et spécialiste des questions de genre en éducation ?

A ce jour, différentes propositions me sont faites en lien avec mon expertise sur la jeunesse et l'éducation hors de l'école. C'est dans ce cadre, par exemple, que j'ai été invité par l'Institut Français d'Education de Lyon à participer à leur journée franco-allemande sur « l'éducation non-formelle, un enjeu éducatif d'actualité : chance ou défi pour le travail de jeunesse ».

4. L'OUVERTURE A L'INTERNATIONAL

Depuis ces dernières années, le monde est devenu un vaste espace où circulent des personnes. Mes différentes participations à des colloques ou des rencontres scientifiques m'ont permis de prendre la mesure des ressemblances et des différences qui traversent les pensées scientifiques et la formation à la recherche par la recherche.

La création de la spécialité PEJ et la lecture de travaux autour de mes objets que sont la jeunesse, la politique jeunesse, l'éducation hors de l'école, l'éducation populaire et mes méthodes et cadre théorique empruntant à la sociologie de l'école de Chicago que j'inscris pleinement dans la discipline des sciences de l'Education, m'ont amenée à souhaiter développer au-delà des frontières sociales et politiques mes travaux.

Avant mon arrivée à Toulouse, j'ai eu l'occasion de participer à une recherche européenne réunissant sept pays européens (France, Angleterre, Finlande,

Portugal, Italie, Bulgarie, Roumanie) qui m'ont permis de commencer à tisser des liens scientifiques et à développer des terrains de recherche potentiels.

A mon arrivée à Toulouse, j'ai commencé par nouer des contacts par le biais de mon appartenance au Réseau International de l'Animation (RIA). Nous avons ainsi pu accueillir notre collègue québécois Jean Marie Lafortune pour des interventions au sein de la licence professionnelle de l'animation. Une étudiante du master spécialité PEJ est actuellement à Montréal réfléchissant à la possibilité d'une thèse en co tutelle autour des questions de l'éducation hors de l'école.

J'ai aussi pu établir un contact avec l'université d'éducation de Bogota lors de mon déplacement pour le colloque du RIA. Des collègues colombiens souhaitent pouvoir développer des échanges d'étudiants ou avec des étudiants du Master 2 PEJ, mais aussi réfléchir à des comparaisons internationales dans le cadre de recherches. Un ancien étudiant du Master PEJ étant installé à Bogota, il pourra être le relais, sur place, de ce nouveau partenariat.

J'ai aussi développé une unité d'enseignement dans la spécialité PEJ sur les projets et financement européens par le biais d'une étudiante PEJ par ailleurs professionnelle investie dans les échanges européens de jeunesse. Nous souhaitons proposer aux étudiants d'effectuer des voyages courts en Europe pour comprendre comment l'éducation y est pensée et mise en œuvre.

Avec mon collègue Marc Carletti, alors directeur du département carrières sociales de l'IUT de Figeac, nous avons effectué une visite ERASMUS pour développer des échanges d'étudiants entre notre université et l'université East London. Cet établissement développe des formations en Master de professionnels de jeunesse. Nous en avons profité pour tisser des liens du point de vue de la recherche, afin de développer à l'avenir des partenariats. Nous avons aussi répondu à un appel à projet européen pour la constitution d'un réseau européen des professionnels de l'intervention sociale, mais notre proposition n'a pas été suivie d'effets.

En partenariat avec mes collègues de l'IUT de Figeac et l'université de Gerone, nous avons répondu à différents projets transfrontaliers qui, même s'ils n'ont pas abouti, nous ont permis de développer du partenariat. Ce partenariat scientifique devrait se prolonger en lien avec le réseau UNAFORIS (Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale) et son responsable des relations Internationales Robert Bergougnan, par ailleurs directeur

de l'école de formation ERASME avec qui nous développons des conventions pour des doubles certifications (Educateur Spécialisé / Licence Sciences de l'Education).

Lors des suivis des mémoires des étudiants en première année de Master, j'ai eu l'occasion d'accompagner une étudiante durant l'année universitaire 2013-2014 dans le cadre de ses études en Roumanie. Cette année, je suivrai une étudiante, sportive de haut niveau, faisant ses études à Madrid, ce qui va me permettre d'ouvrir des partenariats avec l'Université d'Education de Madrid.

L'ouverture à l'international me semble indispensable en termes de formation et de recherche, c'est pourquoi j'ai accepté de prendre la responsabilité des Relations Internationales pour le Département des Sciences de l'Education et de la Formation.

CONCLUSION

*Pour ma part, je me suis efforcé de dompter la théorie
en la considérant comme un ensemble de ficelles,
comme une collection de processus intellectuels
qui aident les chercheurs à progresser
lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes de recherche concrets.*

H. S. Becker. (2002)

Cette note de synthèse est l'occasion de m'arrêter sur mon travail de recherche. Dès mon retour en formation à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, j'ai eu la chance de croiser des chercheurs passionnés et investis, souhaitant transmettre une certaine idée de la recherche et de la formation. Au fil de mon parcours de formation, j'ai construit mon inscription dans un cadre théorique et méthodologique que j'ai appris et que j'apprends toujours à développer. Les questions d'institution, de pédagogie et de pédagogie institutionnelle traversaient les échanges de l'équipe, mais étaient aussi mises en œuvre au sein du laboratoire. Les chercheurs confirmés faisant une *place* aux chercheurs novices. L'accompagnement dont j'ai bénéficié m'a conduit vers des savoirs savants, prenant conscience de ce processus sans fin qu'est la formation. Mon recrutement au poste de Maître de Conférences à Toulouse a été la possibilité pour moi de développer et construire une nouvelle *place*. D'abord étrange parce qu'étrangère à la culture et l'histoire du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de Toulouse, j'ai progressivement essayé de montrer la complémentarité de nos travaux.

Dans le cadre de cette note de synthèse, l'introduction m'a permis, en revenant sur mon parcours professionnel, de montrer comment je me suis inscrite, progressivement, dans un processus de recherche ancré dans les terrains explorés.

La première partie interroge la posture que je développe en revenant sur des notions développées par d'autres : la théorie ancrée et la théorie enracinée pour finalement réaffirmer ce qui porte mes recherches jusqu'à ce jour : le positionnement socio ethnographique. Celui-ci n'est en rien figé, se construisant, déconstruisant, reconstruisant en lien avec les terrains étudiés.

La deuxième partie reste, malgré des heures de réflexion autour de sa structuration, la plus abondante. A ce jour, je ne peux toujours pas dissocier « jeunesse », « éducation » et « socialisation » qui sont les notions au fondement du fil rouge scientifique qui conduit mes recherches : *la place*. Ce fil rouge, quant à lui, est scientifiquement ancré et toujours en lien avec le terrain et sa quotidienneté trop souvent devenue invisible aux yeux de tous, mais qui permet au chercheur de comprendre les phénomènes et la société telle qu'elle se développe au jour le jour. La présence, la distance, l'absence sont des « jeux » qui, conduits

scientifiquement, vont permettre de travailler la compréhension du terrain, mais aussi la posture du chercheur et sa *place* dans ces mises en scènes du quotidien. La troisième partie ouvre vers un futur immédiat et plus à long terme de ce travail de chercheur, d'enseignant, d'enseignant-chercheur.

L'approche socio ethnographique posée dans ma thèse et réaffirmée dans cette note de synthèse me semble être encore à explorer. Je ne peux pas m'en tenir à une simple approche méthodologique, mais il me reste encore à explorer la production empirique de théorie.

Dans l'avant propos de la découverte de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 2010), Marc Henry Soulet pose la question *de la place de la théorie ou quasi théorie* lors du passage de catégories naturelles aux catégories abstraites. Hughes avait posé une interrogation autour d'une possible *continuité généralisante* qui tendrait à aboutir, finalement, à l'introduction de concepts importés de l'extérieur. Nous sommes là face à une difficulté qui mérite d'être encore et toujours interrogée. Si Hughes exprime la nécessité d'élaborer les concepts au moyens des mots employés par les acteurs de terrain, il finit par se retrouver lui-même piégé, au fil de ces observations enrichies de signification, dans un usage du concept détourné de son sens premier, tiré des données de terrain.

A ce point de ma réflexion, j'interroge toujours ma façon de procéder, cherchant dans les données les concepts, mais consciente que finalement, le chercheur s'inscrivant dans un cadre théorique, explorant des objets, se retrouve à tester les concepts qui l'intéressent. Prenons l'exemple du concept de socialisation que j'étudie depuis mes premiers travaux. Si je l'ai exploré du point de vue de la réciprocité lors de mon travail de thèse, c'est sans doute que cette notion de réciprocité est apparue dans mes données d'observation. Par la suite, étant sur le terrain et laissant mes observations me guider dans ma compréhension, il reste évident que mon envie de comprendre si cette réciprocité est présente dans d'autres situations, m'a amenée, consciemment ou inconsciemment, à explorer mes données à partir de ce concept. Pourtant, cette réciprocité a évolué et m'est apparue tantôt comme développant des effets positifs, tantôt des effets négatifs. Mes travaux sur la socialisation, les interactions, l'éducation sont tous portés par une même question : *la place*. J'ai exploré cette notion de façon plus ou moins

consciente depuis le début de mes interrogations scientifiques. Cette question renvoie certainement à des interrogations plus personnelles qui n'intéressent pas cette note de synthèse. Pourtant, ces notions de visibilité et invisibilité peuvent être perçues comme un obstacle ou une chance.

Si nous revenons sur les jeunesses étudiées tout au long de mes travaux, elles montrent, par leurs différentes actions, comment jouer avec ces deux faces d'un même objet. Pour les décideurs politiques, trop souvent la jeunesse doit rester invisible. Elle doit disparaître de l'espace public et n'apparaître que sur commande institutionnelle. Ce positionnement entraîne une représentation d'une jeunesse dangereuse qu'il faut contenir. La place de la jeunesse est alors assignée entre temps scolaires, temps de loisirs, temps familial, rythmée par une organisation institutionnelle permettant un contrôle social.

En matière d'éducation, nous avons pu voir comme le sujet est complexe et intimement lié avec l'histoire et l'évolution de notre société. De l'idée d'une nécessité d'éduquer les élites dans un souci de reproduction de la société, nous sommes passés à une éducation qui se voulait populaire, c'est-à-dire adressée à tous, construite par tous, dans une idée d'émancipation. Nous étions alors dans une société où le collectif soudait les liens sociaux. Puis, la crise économique a ouvert la voie à des considérations plus individuelles, l'ouverture scolaire permettant, dans le même temps, un accès plus large au savoir. La modernisation de la société a aussi permis de nouveaux accès à de nouvelles formes de connaissances, l'école n'étant plus le seul lieu de transmission de savoirs savants. L'évolution des formes familiales et l'interprétation des théories pédagogiques et éducatives, pas toujours très bien traduites, ont entraîné des mutations dans l'éducation au sein de la famille et dans le quotidien. D'une société bienveillante, prenant part collectivement à l'éducation de tous, nous sommes passés à une société de méfiance, laissant naître un sentiment d'insécurité, dont certains usent et abusent. Toutes ces transformations sociales nous amènent aujourd'hui à réinterroger le sens de l'éducation et la *place* de chacun. Si l'éducation doit rester au cœur de nos préoccupations, comment ne pas la positionner dans une forme de hiérarchie qui finalement entraîne des jugements de valeur sur ce qui est bien ou mal fait, alors que l'éducation est finalement un processus qui doit se dérouler tout au long de la vie, passant par des essais, des erreurs et des réussites. Pouvoir

agir dans la cité nécessite un accompagnement qui ne doit pas se résumer à des fonctionnements institutionnels, mais traverser toutes les interactions que nous croisons, créons, sollicitons. Transmettre, recevoir sont des allers retours indispensables au développement de l'éducation quels que soient l'âge, le statut, pour que chacun puisse construire sa *place* en étant visible et reconnu comme acteur de la société.

Je pense que ma *place* de chercheur se trouve là, dans la transmission, la mise en lumière des acteurs et de leurs actes, l'apprentissage du terrain où il me faut *trainer* pour comprendre, apprendre les processus en œuvre qui se développent autour de moi, hors moi ou avec moi.

Finalement, si *trainer* permet au chercheur de se laisser surprendre par le terrain, cela permet aussi de faire évoluer les concepts mis en avant sur des terrains, retrouvés sur d'autres, mais pouvant aussi évoluer, n'étant jamais fixés et simplement vérifiables. Comme Hughes, il me semble que la théorisation n'est jamais achevée mais s'inscrit dans un processus de construction, de construction, interrogée, critiquée de façon constante. Comme lui, je reste attachée à la formulation d'interrogations susceptibles d'être reprises, approfondies, ne cherchant pas à produire des systèmes théoriques fermés, mais à laisser la recherche et la théorie vivre au-delà du travail du chercheur.

BIBLIOGRAPHIE

*« Quand je pense à tous les livres qu'il me reste à lire,
j'ai la certitude d'être encore heureux. »*

Jules Renard (1925)

A...

- Abdallah-Pretceille. M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Affergan. F. 1987. *Exotisme et altérité*. Paris : PUF.
- Akrich. M. Callon. M. Latour. B. 2006. *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.
- Amsellem-Mainguy Y. Timoteo J. 2012. *Atlas des jeunes en France. Les 15-30 ans, une génération en marche*. Paris : Autrement.
- Anderson. N. 1993. *Le hobo, sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.
- Ardoine. J. 1993. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives ». Dans *Revue Pratiques de formation - Analyses*. N°25-26.
- Aries. P. 1973. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris : Seuil.
- Astolfi JP. 2010. *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Augustin. JP. Ion .J. 1993. *Des loisirs et des jeunes, cent ans de groupements éducatifs et sportifs*. Paris : L'Atelier.
- Augustin. J.P. Gillet. J.C. 2000. *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris : éd. L'Harmattan. Collection Débats Jeunesses.

B...

- Barbier. R. 1987. *La recherche action*. Paris : Economica.
- Barel. Y. 1984. *La marginalité sociale*. Paris : PUF.
- Barthélemy. T. Combessie. P. Fournier. LS. Monjaret. A. 2014. *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*. Paris : CTHS.
- Bataille. M. 1983. « Méthodologie de la complexité ». Dans *Pour* n°90 p33
- Bataille. M. 1984. *Une recherche-action coéducative*. Toulouse : Université de Toulouse-Le-Mirail.
- Bataille. M. 2000. « Représentation, implicitation, implication : des représentations sociales aux représentations professionnelles ». Dans Garnier C. Rouquette ML (Eds). *Les représentations en éducation et formation*. Montréal : Nouvelles pp 165-189.
- Beaud. S. Pialoux. M. 1999. *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- Beaud. S. Weber. F. 1997. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Becker. H. S. Geer. B. Hughes. E. C. Strauss. A. S. 1961. *Boys in white. Student Culture in Medical School*. Chicago : University of Chicago Press.
- Becker. H. S. 1985. *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker. H. S. 2006. « Notes sur le concept d'engagement ». *Tracés*, n°11 p. 177-192.
- Becker. S. H. 2009. *Comment parler de la société. Artistes, écrivains, chercheurs et représentations sociales*. Paris : La Découverte.
- Becquet. V. De Linares. C. 2005. *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.
- Becquet. V. Loncle P. Van de Velde C. 2012. *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Nîmes : Champ Social.
- Beillerot. J. 1995. *L'institution, Textes français contemporains de base*. Nanterre : Publidix.
- Belhandouz H. Vulbeau A. 2010. *De la rupture au lien. Regard sur l'éducatif renforcé*. Vigneux : Matrice.
- Berger. P. Luckmann. T. 1996. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

- Bidart. C. 2006. *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan.
- Blanc. A. Pessin. A.(textes réunis par.). 2004. *L'art du terrain. Mélanges offerts à Howard Becker*. Paris : L'Harmattan.
- Blayat. C. 2010. *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blumer. H. 1969. *Symbolic interactionism : Perspective and method*. Englewood Cliffs NJ : Prentice-Hall.
- Bordes. V. Vulbeau. A. 2004. *L'Alternative jeunesse*. Paris : l'Atelier.
- Bordes. V. Vulbeau. A. 2005. « La jeunesse des banlieues françaises ». Dans *Revue Cidades*, n° 11, pp53-64.
- Bordes. V. 2007. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan. Collection Débats Jeunes.
- Bordes. V. 2008. L'impossible professionnalisation de l'animation. Dans revue d'analyse institutionnelle. *Les cahiers de l'implication* n° 2 p. 81-90.
- Bordes. V. 2011. « Accompagner la jeunesse à prendre place : rap et construction identitaire ». Dans Goyette. M. Pontbriand. A. Bellot. C. (coord.). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Bordes V. (Coord.). 2012. L'éducation non formelle. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*. N° 28.
- Bordes. V. 2014. « La socialisation professionnelle ». Dans A. Jorro (eds), *Les concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bordes. V. 2014. L'approche socio ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchions pas. Dans *Spécificités. La revue des terrains sensibles*. N° 7. Paris : Champ Social pp 27-44.
- Boucher. M. Vulbeau. A. (dir.). 2003. *Emergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulence ou médiation ?* Paris : L'Harmattan.
- Boucher. M. Belqasmi. M. Marlière. E. Bordes V. 2011. *Etude action sur le discernement et les actions policières en « quartiers sensibles »*. Rapport final pour le défenseur des droits en partenariat avec le Ministère de l'Intérieur.
- Bourdieu. P. 1979. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu. P. 2003. L'objectivation participante. Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol 150. Décembre pp 45-58.
- Bourdieu. P. 2004. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.
- Boussard .V. Demaziere. D. Milburn. P. 2010. *L'injonction au professionnalisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brodeur. JP. 2003. *Les visages de la police. Pratiques et perceptions*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- Brougere. G. 2007. « Les jeux du formel et de l'informel ». Dans *Revue Française de Pédagogie* 160 pp 117-160.
- Brougere.G. (Dir.). 2010. *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles : PIE Petre Lang.
- Bucher R. Strauss A. 1961. « Profession on Processus ». Dans *American Journal of sociology*. 66 (4) p325-334.

C...

Callon. M.1986. « Eléments pour une sociologie de la traduction - La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc ». Dans *L'année sociologique* 36 pp169-208.

- Capdevielle-Mognibas V. De Léonardis M. Safont-Mottay C. 2013. « Socialisation et construction du sens : vers une éthique de l'indétermination ». Dans Baubion-Broye A. Dupuy R. Prêteur Y. *Penser la socialisation en psychologie*. Ramonville : Erès pp 221-227.
- Castel. R. 2007. *La discrimination négative ; Citoyens ou indigènes ?* Paris : Seuil.
- Cefaï. D. 2010. *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Chapoulie. JM. 2001. *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Seuil.
- Charmaz. K. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London : SAGE.
- Charmaz C. Bryant A. (Eds.). 2007. *The Sage handbook of grounded theory*. London : Sage.
- Chauvel. L. 2002. *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*. Paris : Puf. 2^e édition mise à jour.
- Chevalier. L. 2002. *Classes laborieuses, classes dangereuses*. Paris : Perrin.
- Clement. G. 2006. *Le jardin en mouvement. De la vallée au jardin planétaire*. Paris : Sens Et Tonka Eds.
- Cohen-Huter. J. 1995. *Observation participante et théorie sociologique*. Paris : L'Harmattan. Collection Logiques Sociales.
- Combes. C. 1998. « Leigh Van Valen et l'hypothèse de la Reine Rouge ». Dans Le Guyoder. H. *L'évolution*. Paris : Pour la Science pp 44-52.
- Corbin JM. Strauss AL. 2008. *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory*. London : Sage.
- Crubelier. M. 1979. *L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*. Paris : A Colin.
- D...
- Damon. J. 2010. *Questions sociales et questions urbaines*. Paris : PUF.
- Danic. I. David. O. Depeau. S. (dir.). 2010. *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Davis. F. 1966. *The nursing profession*. Chicago : John Wiley.
- Dejours. C. 2000. *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dejours. C. 2003. *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
- Delsaut. Y. 1976. « Le double mariage de Jean Céliste » dans ARSS n°4.
- Desroche. H. 1985. *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Apprentissage 3*. Paris : Ouvrières.
- De Valkeneer. C. Francis. V. 2007. *Manuel de sociologies policières*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Direction de la Jeunesse et des Sports. 2007. *Mini-Compendium de l'éducation non-formelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Doise. W. Palmonari. A. (drs.) 1986. *L'étude des Représentations Sociales*, Lausanne : Delachaux et Niestlé. Collection Textes de base en psychologie.
- Dubar. C. 1998. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet. F. 1987. *La galère : jeunes en survie*. Paris : Points.
- Dubet. F. 2002. *Le déclin des institutions*. Paris : Seuil.
- Dubost. J. 1987. *L'intervention psycho-sociologique*. Paris : PUF.
- Dubouchet. L. Vulbeau.A. 1999. *Des expérimentations sociales et des jeunes*. Paris : Matrice.

Dumont. JF. 2011. *Les Moniteurs-éducateurs en formation. Le partage professionnel des émotions*. Paris : L'Harmattan.

Duret. P. 1996. *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. Paris : PUF.

E...

Eneau. J. 2005. *La part d'autrui dans la formation de soi Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan. Collection Histoires de Vie et Formation.

Erikson. E H. 1979. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

F...

Farge. A. 1997. « Histoire, événement, parole » dans *Socio-Anthropologie* n°2.

Ferrand A. 2013. *La formation des groupes de jeunes dans l'espace urbain*. Paris : L'harmattan. Collection Logiques Sociales.

Foucault. M. 1975. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Fournier. B. Hudon. R. 2012. *Engagements citoyens et politiques de jeunesse. Bilans et expériences au Canada et en Europe*. Laval : Presses Universitaires de Laval.

Friedberg. E. 1997. *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.

G...

Galland. O. 1997. *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.

Galland. O. 1999. *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

Galland. O. Roudet. B. (dir.). 2005. *Les jeunes européens et leurs valeurs*. Paris : La Découverte.

Galland. O. 2009. *Les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ?* Paris : Armand Colin.

Garreau. L. Bandeira-De-Mello R. 2010. « La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? ». XIXème Conférence de l'AIMS. Actes de la conférence, Luxembourg. pp.1-19. halshs-00580543.

Gillet. JC. 1995. *Animation et animateurs : le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.

Gillet. JC. 1998. *Formation à l'animation : agir et savoir*. Paris : L'Harmattan.

Gillet. JC. Raibaud. Y. (dir.). 2006. *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*. Paris : L'Harmattan.

Giolitto. P. 1991. *Histoire de la jeunesse sous Vichy*. Paris : Perrin.

Glaser. B.G. Strauss, A. 2010. *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.

Goffman. E. 1968. *Asile. Etude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.

Goffman. E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Gomez Martin. C. 2009. « L'importance de la visibilité dans les processus migratoires », PAPERS 91 pp 153-169.

Goyette. M. Pontbriand. A. Bellot. C. 2011. *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec : Presses Universitaires de Québec.

Groux D. Perez S. Porchet L. D Rust V. Tasaki N. 2002. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.

Guerin Plantin. C. 1999. *Génèse de l'insertion. L'action publique indéfinie*. Paris : Dunod.

Guth. S. (Dir.). 2008. *Modernité de Robert Ezra Park. Les concepts de l'Ecole de Chicago*. Paris : L'Harmattan. Collection Logiques Sociales.

H...

Hannerz. H. 1983. *Explorer la ville*. Paris : Minuit.

Hély. M. 2009. *Les métamorphoses du monde associatif*. Paris : PUF.

Hertz. R. 1928. *Sociologie religieuse et folklore*. Paris : PUF.

Honneth. A. 2000. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions le Cerf.

Honneth. A. 2004. «Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance » ». Revue du MAUSS. 23 pp137-151.

Hughes. E.C. 1958. *Men at the work*. Glenoce : The Free Press.

Hughes. E.C. 1996. *Le regard sociologique*. Paris: EHESS.

Hugon. M.A. Seibel. C. 1988. *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Hugon. M.A. 2008. « De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et en lycée. ». Dans Rouiller. Y. Lehraus. K. (eds.). *Vers des apprentissages en coopération*. Berne : Ed. Peter Lang pp 165-185.

Hugon. M.A. Pezeu. G. Bordes. V. 2010. *Eduquer par la diversité en Europe*.

Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe. Paris : L'harmattan. Collection : Education Comparée.

I...

INJEP. 2001. *Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions*. Marly-le-Roi : INJEP.

Ion. J. 1997. *La fin des militants*. Paris: l'Atelier.

J...

Jablonka. I. Bantigny. L. 2009. *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXIe siècle)*. Paris : PUF.

Jablonka. I. 2010. *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*. Paris : Seuil.

Jodelet D. 1989. *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.

Jorro. A. 1998. « L'inscription des gestes professionnels dans l'action » dans Revue En Question. 18.

Joseph. I. 1995. *Prendre place. Espace public et culture dramatique*. Colloque de Cerisy. Paris : Recherche.

Joseph. I. 1998. *Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.

K...

Katz. J. 2001. « Analytic Induction ». Dans Smelser.NJ. Baltes. PB. *International encyclopédia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam : Elsevier. Vol 17.

Kauffman. JC. 1997. *Le Cœur à l'ouvrage*. Paris : Nathan.

Kohn. R.C. 1998. *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos.

L...

- Labadie F. (Dir.). 2014. *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'observatoire de la jeunesse 2014*. Paris : La documentation Française.
- Labbé. S. Gachassin. B. 2012. Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales. *Chroniques du travail*. N°2 pp 86-111.
- Lac. M. Mias. C. Labbé. S. et Bataille. M. 2010. « Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation ». Dans Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. 24. 133-145.
- Lahire, B. 1998. *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Laing. RD. 1971. *Le soi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Lamihi. A. Monceau. G. 2002. *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris : Syllpse.
- Lapassade. G. 1998. *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.
- Laplantine. F. 1996. *La description ethnographique*. Paris : Nathan Université.
- Lepoutre. D. 1997. *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- levy-strauss. c. 1960. *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Levy. A. 1947. *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, tome 1 et 2. Paris : Dunod.
- Loncle P. (Dir.). Corond M. (Coord.). 2014. *Usages et pratiques de l'autonomie. Décoder pour agir*. Paris : L'Harmattan.
- Luckerhoff. J. Guillemette. F. 2012. *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- M...
- Mace. E. 2002. « Le traitement médiatique de la sécurité » Dans Mucchielli. L. Robert. P. (dir.). *Crime et sécurité, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Marliere. E. 2005. *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun ?* Paris : L'Harmattan.
- Martin C. Reynaert J. (Coord.) 2013. *Citoyenneté des jeunes et partenariat. Questions d'enjeux et de méthodes*. Mons : Cerisier.
- Martin. O. 2005. *Sociologie des sciences*. Paris : Armand Colin.
- Mauger. G. 2009. *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris : La Découverte.
- Mauss. M. 1967. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.
- Mead, G. H. 2006. *L'esprit, le soi et la société présenté par D. Cefai et L. Quéré*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merini. C. 1999. *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Merton. R.K. 1997. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Mias. C. 1998. *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Mias. C. 2005. « L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation ». Dans *L'orientation scolaire et professionnelle*. N°1 pp 29-45.
- Mias. C. 2010. « Modélisation d'un processus de professionnalisation : l'implication professionnelle ». *Cahiers du CERFEE* 27-28.
- Mignon. JM. 1999. *Le métier d'animateur*. Paris : Syros.
- Mignon. JM. 2007. *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.
- Mohammed. M. Mucchielli. L. (dir.). 2007. *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. Paris : La Découverte.

Monceau G. 2014. Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'Ecole. Dans *Education et société*. N° 34 pp 71-85.

Morin. A. 1985. « Critères de "scientificité" de la recherche-action. ». Dans *Revue des Sciences de l'éducation*. vol. XI. p. 38.

Mouvet. B. (dir.). 2009. *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires, le projet Solidarité*. Liège : Les éditions de l'ULG.

Mouvet. B. Hugon. M.A. 2011. « Travailler dans la ville : question de méthode ». Spécificité n°3. pp129-138.

Mucchielli. R. 1980. *La dynamique des groupes*. Issy les Moulinaux : ESF.

Mucchielli. L. (Dir.). 2015. « La délinquance des jeunes ». Les Etudes n°5402-03. Paris : La Documentation Française.

Muller. P. 1990. *Les politiques publiques*. Paris : Puf.

Muxel. A. 2010. *Avoir 20 ans en politique*. Paris : Seuil.

Muhlmann. G. Plenel. E. 2008. *Le journaliste et le sociologue Robert E Park*. Paris : Seuil.

N...

O...

Olivier De Sardan. JP. 2008. *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant Academia.

Oury. J. Vasquez. A. 1998. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Matrice.

P...

Pain. J. Gandin-Degois. MP. Le Goff. C. 1998. *Banlieue, les défis du collège sensible*. Paris : ESF.

Pain. J. Vulbeau. A. 2002. *Autorité et autorisation*. Paris : Matrice.

Parks. R. Burgesse. E. 1921. *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago press.

Parsons. T. 1955. *Eléments pour une sociologie de l'action*. Paris : Plon.

Paul. M. 2003. « Ce qu'accompagner veut dire ». *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*. Carriérologie. vol9. 1 - 2. Bibliothèque nationale du Québec.

Payet. JP. 1997. *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.

Poizat D. 2003. *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

Poujol. G. 1989. *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Ouvrières.

Pougol. G. 2000. *Guide de l'animateur socio-culturel*. Paris : Dunod.

Pronovost G. 2013. *Comprendre les jeunes aujourd'hui. Trajectoires, temporalités*. Québec : PUQ.

Q...

R...

Raibaud. Y. Gallibour. E. (dir.). 2010. *Transitions professionnelles dans le monde associatif et l'animation*. Paris : L'Harmattan.

Redjimi G. Vulbeau A. 2015. Expérimentations sociales : des jeunes et des politiques publiques. Dans *Agora Débats/Jeunesse*. N°69 pp 51-127.

Revel. J. 1995. « Ressources narratives et connaissance historique ». *Les terrains de l'enquête*. Enquête n°1.

Ricoeur. P. 2005. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

S...

Sainsaulieu. R. 1977. *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Scallon. G. 1988. *L'évaluation formative des apprentissages*. Laval : Presse de l'université du Québec.

Schneider. M. 2014. *Baudelaire. Les années profondes*. Paris : Seuil.

Schwartz. O. 1993. *L'empirisme irréductible*. Postface à Anderson. N. *le hobo. Sociologie du sans-abri*. Paris : Nathan.

Simmel. G. 1979. « Digressions sur l'étranger ». Dans Grafmeyer. Y. Joseph. I. (Coll.). *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Champ Urbain p. 53-59.

Simmel. G. 1981. *Sociologie et Epistémologie*. Paris : PUF.

Simmel. G. 1999. *Etude sur les différentes formes de la socialisation*. Paris : PUF.

Soulet. M.H. 2013. « La substance de la méthode. Commentaire sur le travail sociologique. Méthode et substance ». Dans Perrenoud. M. *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*. Paris : La Découverte pp 199-206.

Stellinger. A. (dir.). 2008. *La jeunesse face à leur avenir. Une enquête internationale*. Paris : Fondation pour l'innovation politique.

Strauss. A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.

Strauss. A. 1992. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

Strauss. A. 1992. *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.

T...

Tetard. F. Barriolade. D. Brousselle. V. Egret. JP. (dir). 2010. *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation Française, 2010.

U...

V...

Voirol. O. 2003. « L'espace public et les luttes pour la reconnaissance. De Habermas à Honneth ». Dans Barril. C. Carrel. M. Guerrero. J. C. Marquez. A. (dir.).

Le public en action, usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales. Paris: L'Harmattan pp. 117-137.

Vulbeau. A. 2001. (Dir.). *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*. Ramonville : Eres.

Vulbeau. A. 2003. *Les inscriptions de la jeunesse*. Paris : L'Harmattan. Collection Débats Jeunesses

Vygotski. L. 1934 /1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

W...

Wittorski. R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan. Collection Action et savoir.

X...

Y...

Z...

Zaffran J. 2010. *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : PUR. Collection Le sens social.

Zaouch Gaudron. C. (Dir.). 2011. *Précarité et éducation familiale*. Ramonville : Erès.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION : DE L'ANIMATION A LA RECHERCHE	6
Devenir animateur	7
Reprendre des études	10
L'apprentissage de la recherche	12
S'inscrire dans un processus de socialisation professionnelle	13
PREMIERE PARTIE : POSTURE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE OU COMMENT TRAINER SUR LE TERRAIN	23
Observer, décrire, comprendre	25
Ethiques et politiques du terrain	26
Espace et temps de l'enquête	27
1. REVISITER LA POSTURE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE : APPROCHE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	29
2. LA DECOUVERTE DE THEORIE ANCEE PUIS DE LA THEORIE ENRACINEE	31
3. DE L'ANCRAGE A L'ENRACINEMENT	40
4. HUGHES ET LA THEORIE ANCEE	42
5. APPROCHE SOCIO ETHNOGRAPHIQUE OU THEORIE ANCEE ?	44
DEUXIEME PARTIE : DES OBJETS AUX CONCEPTS. DU TERRAIN A UNE CONSTRUCTION THEORIQUE	49
1. LA JEUNESSE : DE L'OBJET AU TERRAIN	50
Le modèle de la jeunesse messianique	55
Le modèle de la jeunesse fragile	55
Le modèle de la jeunesse dangereuse et en danger	56
Le modèle de la jeunesse citoyenne	58
Qu'en est-il alors de l'accompagnement de la jeunesse ?	60
2. CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET PLACE DE LA JEUNESSE	65
3. EDUCATION ET SOCIALISATION	71
Reprenons quelques mots d'Histoire	72
De la socialisation à la socialisation réciproque : relecture après coup	76
Socialisation réciproque positive : exemple d'interactions entre jeunes et institution municipale	79

4. SOCIALISATION RECIPROQUE ET PROFESSIONNALISATION : LA RECIPROCITE	81
REVUE DANS LES LIENS ENTRE ACTEURS ET JEUNES	84
Socialisation réciproque et effets négatifs ?	103
Socialisation réciproque en acte	
5. EDUCATION ET SOCIALISATION RECIPROQUE	108
6. SOCIALISATION RECIPROQUE PAR ET POUR LA RECHERCHE-ACTION	114
7. <i>PRENDRE PLACE</i>	135
<i>Place choisie</i>	135
<i>Place dédiée</i>	137
<i>Place attribuée</i>	138
<i>Place dans des espaces intermédiaires ?</i>	139
<i>Visibilité, invisibilité sociale : comment prendre place ?</i>	141
<i>Trainer pour prendre place</i>	144
TROISIEME PARTIE : PERSPECTIVES ENRACINEES	149
1. L'ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS	150
Accompagner les étudiants de Master	150
Accompagner en thèse	152
2. PLACE AU SEIN DE L'UMR EFTS ET PLUS PARTICULIEREMENT DANS L'ENTREE 3	154
3. RECHERCHES EN COURS ET À VENIR	158
4. L'OUVERTURE A L'INTERNATIONAL	161
CONCLUSION	164
BIBLIOGRAPHIE	169

TRAINER POUR PRENDRE PLACE. SOCIALISATION, INTERACTIONS, EDUCATION

Véronique Bordes

Résumé :

Cette note de synthèse est l'occasion pour moi de revenir sur mon parcours de chercheur et mes différentes recherches développées depuis plus de dix ans. L'introduction revient sur mon parcours professionnel, montrant comment je me suis inscrite, progressivement, dans un processus de recherche ancré dans les terrains explorés.

La première partie interroge la posture que je travaille en revenant sur des notions développées par d'autres : la théorie ancrée et la théorie enracinée pour finalement réaffirmer ce qui porte mes recherches jusqu'à ce jour : le positionnement socio ethnographique. Celui-ci n'est en rien figé, se construisant, déconstruisant, reconstruisant en lien avec les terrains étudiés.

La deuxième partie est l'occasion d'explorer de nouveau et plus avant la jeunesse, l'éducation et la socialisation qui sont les notions au fondement du fil rouge scientifique qui conduit mes recherches : *la place*. Ce fil rouge, quant à lui, est scientifiquement ancré et toujours en lien avec le terrain et sa quotidienneté trop souvent devenue invisible aux yeux de tous, mais qui permet au chercheur de comprendre les phénomènes et la société telle qu'elle se développe au jour le jour. La présence, la distance, l'absence sont des « jeux » qui, conduits scientifiquement, vont permettre de travailler la compréhension du terrain, mais aussi la posture du chercheur et sa *place* dans ces mises en scènes du quotidien.

Enfin, la troisième partie ouvre vers un futur immédiat et plus à long terme de ce travail de chercheur, d'enseignant, d'enseignant-chercheur.

Mots clés : Prendre place, Socialisation, Interactions, Education, Jeunesse

Abstract:

This brief is an opportunity for me to return to my researcher course and my various researches developed for more than ten years. The introduction back on my career, showing how I enrolled gradually anchored in a search process in the explored terrain.

The first part examines the posture that I work back on notions developed by others: grounded theory and the theory rooted ultimately reaffirm bringing my research to date: the socio ethnographic positioning. This is in no way fixed, is constructing, deconstructing, reconstructing in connection with the courses studied.

The second part is the opportunity to explore new and further the youth, education and socialization are the concepts at the basis of the scientific thread that led to my research: instead. This thread, meanwhile, is scientifically grounded and always related to the field everyday and too often become invisible to all but which allows the researcher to understand the phenomena and society as it develops day the day. The presence, distance, lack are "games" which, scientifically conducted, will allow the understanding of the working field, but also the posture of the researcher and its place in these staged scenes from everyday life.

Finally, the third part opens to the immediate future and over the long term of this working researcher, teacher, lecturer and researcher.

Key words: Take Place, Socialization, Interactions, Education, Youth