



UFR Sciences, Espaces, Sociétés
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Approche socio-ethnographique des processus de socialisation chez les adolescents d'une équipe de football amateur

**Le football est un « jeu »
et
« je » est un « autre »**

Sous la direction de
Véronique BORDES, Maître de conférences, UT2J

Jury composé de
Véronique BORDES, Maître de conférences, UT2J
Stéphane TURELLA, PAST, UT2J

Mathieu Séchaud
Numéro étudiant : 0210021512899

Master 2 Sciences de l'Éducation et de la Formation
Spécialité : Politiques Enfance Jeunesse
Année Universitaire : 2015 – 2016

Bienveillance

Je tiens à remercier, tout particulièrement, Véronique Bordes, pour m'avoir permis de vivre ces nouvelles rencontres dans l'université et de faire ce pas de côté en dehors, sur mon terrain.

Je salue évidemment les garçons footballeurs, avec qui j'ai vécu des rencontres enrichissantes sur et en dehors du terrain, non sans plaisir ni émotion.

Je salue également les parents-spectateurs et les dirigeants, qui m'ont toujours témoigné de leur confiance dans mes idées et mes postures.

Je tiens à remercier tous mes camarades de classe et de rue qui m'ont accompagné de toute leur bienveillance dans mes questionnements et les manifestations !

Je tiens à remercier le CDES pour son écoute et son éthique permanente, et sa convention.

Merci à tous mes proches et amis de m'avoir encouragé une fois de plus à aller plus loin dans mes convictions et mes aventures, à Elizabeth de m'avoir accueilli en plus de cela.

J'applaudis enfin « Dominique » pour le trait d'humilité et d'humour qu'il convient de toujours garder à l'esprit.

Sommaire

Introduction 6

Première partie : Objets d'étude

1. La jeunesse	8
2. Le football	11
3. L'éducation hors de l'école	13
4. Mon parcours pour devenir apprenti-chercheur.....	15
5. Le club de la JS lafarge, un terrain de recherche	16

Deuxième partie : Cadre théorique

1. L'école de Chicago	17
2. Ma posture socio-ethnographique	18
3. L'observation, un moyen d'enquête.....	21
4. Mes premières observation « flottantes ».....	25
5. Mes premières interrogations.....	39

Troisième partie : Observations et analyses

1. Mes observations :.....	41
2. Les concepts :	72
2.1- Les constructions identitaires, la socialisation réciproque	72
2.2- Les interactions, les rites de figuration.....	74
2.3 L'identité sociale de l'individu et l'affirmation d'un soi.....	76
3. Les catégories d'analyse	78
3.1 Gagner sa place.....	79
3.2 Trouver sa place.....	85
3.3 Laisser la place	93

Quatrième partie : Résultats et réflexions

1. Synthèse des résultats	97
1.1 Prendre place à la fois dans la compétition et la camaraderie.....	97
1.2 Prendre place dans les institutions	99
1.3 Questions en suspens.....	100
2. Perspectives.....	101
2.1 Perspectives pour le club.....	101
2.2 Perspectives pour les institutions.....	103
2.3 Perspectives pour la recherche	105

Conclusion :	106
--------------------	-----

Mon projet professionnel et la formation.....	107
---	-----

Bibliographie.....	109
--------------------	-----

Résumé / Abstract.....	111
------------------------	-----

Le temps d'apprendre à vivre et il est déjà trop tard.

Louis Aragon (1944)

« Vraiment le peu de morale que je sais, je l'ai appris sur les terrains de football et les scènes de théâtre qui resteront mes vraies universités. »

Albert Camus (1959)

A quels enfants allons-nous laisser le monde ?

Jaime Semprun (1997)

Introduction

Dans le cadre d'un Master 2 « Politique Enfance Jeunesse » proposé par l'université Jean-Jaurès de Toulouse¹, j'éprouve le besoin de mieux comprendre ce qui « se joue » pour les jeunes au sein d'un club de football en terme de socialisation et d'éducation. Au-delà de données statistiques purement sociologiques, certaines études socio-ethnographiques s'inscrivant dans l'école de Chicago, évoquent justement l'importance du football dans la sociabilité juvénile des quartiers populaires (Lepoutre, D. 2003 ; Ziotan, E. 2010). Pour tenter de comprendre réellement comment la pratique du football est un marqueur identitaire et dans quelle mesure cette pratique « encadrée » participe à la socialisation des jeunes, cette recherche s'inscrit dans une approche par « les théories fondées sur les faits » (Strauss, A. 1992).

Je mène depuis novembre 2015 une recherche « socio-ethnographique » sur le « terrain » de la Jeunesse Sportive Lafarge (JSL), un club de football d'un quartier de Limoges (Limousin), dans lequel je suis également éducateur. Par souci d'indépendance et de recherche d'une certaine « neutralité » que nécessite cette posture socio-ethnographique, j'ai choisi de réaliser ce travail de recherche avec l'appui et le soutien du Centre de Droit et d'Economie du Sport² (CDES) basé à Limoges. Cette recherche est suivie et encadrée par Véronique Bordes au niveau scientifique (Maître de conférences en Sciences de l'éducation, socio-ethnologue).

Mes observations se lisent à travers des "mini-histoires" relatant l'importance de la culture de la victoire et de la recherche de performance dans la compétition. Elles décrivent également les temps de « camaraderie ». Une observation plus attentive de ces rencontres quasi-quotidiennes entre joueurs, éducateurs et parents, nous révèle des processus d'apprentissage et de socialisation plus complexes, plus réciproques (Dubar, C. 2010), entre les jeunes et le club (Bordes 2015).

L'analyse de mes observations de terrain m'a guidé au fur et à mesure vers des auteurs de la sociologie américaine, plus précisément de l'école de Chicago comme Erving Goffman (1974), Peter Berger et Thomas Luckmann (1966), Howard Becker (1985). J'ai pu également m'appuyer sur les réflexions développées par des auteurs français comme Claude Dubar (2010), Alain Vulbeau (2006) ou encore Véronique Bordes (2015). Tous ces auteurs s'inscrivent dans une logique « constructiviste » où « l'individu fait la société », comme le suggérait déjà à son époque Jean Piaget. J'ai ainsi cherché à faire résonner mes observations et les hypothèses de tous ces auteurs pour décrypter ce processus de socialisation réciproque chez les garçons de mon équipe de football.

Ainsi, les acteurs institutionnels cherchent à souligner « l'utilité sociale » de ces pratiques sportives. Les dirigeants des clubs de foot s'organisent d'abord pour participer à des compétitions. Les éducateurs adaptent leurs postures et leurs programmes d'entraînement pour « perfectionner » les

¹www.politiquesenfancejeunesse.org

²www.cdes.fr

joueurs et tenter de remporter les matchs. Néanmoins, il serait dommage de ne considérer uniquement le football comme un lieu de compétition. De nouveaux outils fédéraux tels que le Programme Educatif Fédéral (PEF) ou le label « jeune » lancé par la Fédération Française de Football (FFF) émergent. Ils tendent à bousculer les conceptions classiques que l'on a sur le football, en lui décrétant des vertus éducatives. Mais quelles sont-elles réellement ? Quelles utilités sociales et quelles jeunesse souhaitons-nous ? Cette enquête de terrain se donne pour ambition de décrypter et analyser les mécanismes de socialisation à l'œuvre dans la pratique du football au sein d'une équipe, entre les jeunes et l'institution locale, à savoir ses dirigeants et éducateurs.

Première partie : Les objets d'étude

Cette première partie a pour objectif de présenter les objets d'étude de cette recherche : la jeunesse, le football et l'éducation hors de l'école. La jeunesse a été pour la première fois reconnue comme un groupe social avec la création en 1950 du secrétariat à l'enseignement et à la jeunesse et au sports (Bordes, 2015). Toutefois, une lecture historique nous montre des paradoxes qui semblent toujours refléter des conceptions sociales différentes sur la question juvénile. Puis, s'agissant du football, celui-ci est devenu un sport très médiatisé et un loisir pratiqué par de nombreux jeunes. Sa pratique semble symboliser plus que jamais les valeurs à l'œuvre dans notre société. Puis, les travaux scientifiques autour de l'éducation « hors de l'école » nous invitent à interroger ces formes d'éducation plus ou moins formelles, et en perpétuelle évolution.

1. La jeunesse

Qu'est-ce que la jeunesse ? Quelles sont les jeunesses ? Pourquoi et en quoi sont-elles devenues un enjeu politique fort ces dernières décennies ?

Pour Véronique Bordes et Alain Vulbeau (2004), c'est un âge de la vie qui contribue à construire des individus en les socialisant et en leur permettant une intégration. « *La jeunesse est le temps de l'expérimentation. De tâtonnement en essais, le jeune se construit pendant un temps difficile à délimiter car il est lié au trajet social de chacun.* » (Bordes et Vulbeau. 2004. p. 22). Mais selon Jean Galand (2012), les façons de penser la jeunesse ont depuis toujours recelé bien des ambiguïtés. Si la jeunesse a été perçue comme une figure sociale positive, des craintes sur ces comportements juvéniles ont toujours été son pendant, entraînant par exemple des méthodes de contrôles pour contenir d'éventuels débordements. Comment expliquer ce paradoxe ? En France, cette question juvénile a majoritairement été abordée fin XIX^{ème} et début XX^{ème} siècle par des médecins, des psychologues ou encore des psychanalystes. Ceux-ci ne laissèrent que peu de place à des réflexions plus sociologiques. Des auteurs comme Mendousse, ou encore Durkeim considéraient en effet le « jeune » comme : « *un être asocial puisqu'il n' a pas encore fait l'apprentissage de la soumission nécessaire aux lois écrites et non écrites qui régissent la société* » (Galland. 2012. p 43). Toujours selon Emile Durkeim (1922) : « *l'éducation, c'est donc la socialisation méthodique de la jeune génération* » (Galland. 2012. p 43). En conséquence, les acteurs éducatifs, et en premier lieu l'école, se sont rapidement donnés cette mission de contrôler la jeunesse, pour ainsi mieux l'éduquer et l'aider à devenir « mature ». La question juvénile se traite alors en France au XIX^{ème} siècle davantage de manière normative, en faisant des différences selon les âges. En cela, la question de la jeunesse n'a pas tout de suite été traitée à l'aune de réalités sociologiques ou encore humaines

(Galland 2012).

1.1 la sociologie de la jeunesse

A la différence de la France, un angle d'analyse plus sociologique sur la jeunesse va se développer aux Etats-Unis. Dès 1936, les sociologues américains de l'*american sociological review* établirent que : « *comme expérience sociale, l'adolescence ne doit pas être définie en termes de puberté et de maturation physique. Son commencement doit être recherché au moment où la société ne considère plus la personne comme un enfant mais attend d'elle qu'elle assume certaines responsabilités adultes* ». (Galland. 2012. p 44). Des auteurs tels que Talcott Parsons (1942,1955) ont impulsé ces réflexions : « *c'est au moment où l'enfant entre dans l'adolescence qu'il adhère à des « modes de conduite » qui repose sur des normes liées à la fois aux gradations d'âge et aux rôles sexuels* » (Galland. 2012. p 48). La jeunesse se présente alors comme un moment différencié et un processus s'opérant alors selon les groupes sociaux, au travers d'ajustements progressifs et contradictoires par rapport aux normes et aux rôles sociaux (Galand. 2012). Parsons parle alors de « *Youth culture* » comme étant le fruit d'une combinaison d'éléments appartenant à l'âge adolescent et adulte. Il évoque également le phénomène d'incertitude et d'inter détermination de la jeunesse par rapport à son statut. Toujours selon Parsons, les difficultés que rencontre l'adolescence dans les sociétés modernes tiendraient à cet affaiblissement des liens entre les développements de la personnalité et des modèles de rôles définis. On décèle ici les premières réflexions autour de la place des jeunes prolongées notamment par Véronique Bordes (2015).

La seconde partie du XX^{ème} siècle va maintenir la conception fondamentale de la transition. Elle en renouvèlera progressivement le sens en mettant l'accent sur les conditions sociales différentielles dans lesquelles s'effectue ce passage. De fait, elle s'appuiera davantage sur le paradigme sociologique : la jeunesse devient alors un processus de socialisation. (Galland. 2012. p 57).

Jean Galand suggère finalement que la jeunesse est ce passage durant lequel vont se construire quasi définitivement, alors qu'elles sont encore en pointillés, les coordonnées sociales de l'individu (2004. p 66). On comprend ici que la jeunesse est un processus durant lequel les jeunes se construisent, se cotoient, se testent, se cherchent, comme l'ont souligné à leur tour Bordes et Vulbeau (2004).

1.2 Les jeunesses

Les typologies symbolisant les représentations sociales que se sont construites les adultes sur la jeunesse sont intéressantes à prendre en compte. On peut ici se référer au référentiel de Chantal Guerrin-Plantin (2004). Elle distingue 4 modèles ou référentiels.

Le premier est le modèle de la jeunesse citoyenne : celui-ci repose sur la croyance en l'éducation et la transmission des principes de la société adulte pour favoriser l'implication des jeunes dans des mouvements politiques et citoyens.

Le second modèle est celui de la jeunesse dangereuse et en danger. Les jeunes sont ici considérés comme des criminels pouvant s'encourager les uns les autres dans la déviance.

Le troisième modèle est celui d'une jeunesse messianique. Les jeunes sont ici considérés comme très autonomes et en capacité de changer le monde à partir de ce qu'ils sont. A noter que ce modèle ne nécessite plus de transmission intergénérationnelle puisqu'il peut être question de révolution, ou de changement de paradigme.

Enfin, le quatrième modèle est celui de la jeunesse fragile. La jeunesse est alors au centre d'un modèle qui entend établir une protection contre de multiples dangers.

Ce référentiel est intéressant pour tenter de comprendre qu'il existe sans doute des jeunesses impliquant différentes représentations. Pour Véronique Bordes (2015), il est encore davantage question aujourd'hui d'occuper la jeunesse en l'encadrant pour la repérer et savoir où elle est et ce qu'elle fait. Le parti pris est ici de considérer que l'identité sociale d'un individu se forge au contact d'autrui.

Les institutions, les adultes composent aussi cet autrui. Leurs manières de considérer les jeunes et de les traiter n'est donc pas sans conséquence sur les formes identitaires développées par les jeunes.

Ayant pris connaissance du cadre général de la jeunesse, et des jeunesses, je vais à présent m'intéresser à celui du football.

2. Le football

Claude Javeau (2015) a pu écrire que le foot était devenu la première religion au niveau mondial. Christian Bromberger métaphorise le match de football comme une cérémonie (2012. p 347). Il évoque la religiosité footballistique et compare les joueurs et les spectateurs à des officiers et des pratiquants autour de rituels. Mais comment porter un regard sociologique sur le loisir que représente aujourd'hui le football ? Les loisirs des enfants constituent aujourd'hui un élément central dans leur emploi du temps. Nous savons désormais que le football est en France le sport favori des 6-14 ans, faisant de cette pratique l'un des principaux cadres de socialisation pour ces enfants (Ziotan,E. 2010. p1).

2.1 Le football en club

Le sport en club se distingue de celui dans la rue. Pour Pascal Duret, la pratique en club se caractérise par l'alternance entre entraînement et compétition. A l'inverse, M. Travert a montré dans ses travaux que le foot de rue se caractérisait justement par la diversité des formes de jeu (auto-arbitrage, joueur neutre...).

On dénombre en 2016 un peu plus de 2 200 000 footballeurs licenciés en France, soit environ 17 700 clubs locaux. Tous ces acteurs se sont autonomisés au sein de la Fédération Française de Football (FFF) qui fêtera son centième anniversaire en 2019. Ce sont ainsi un million de matchs officiels qui sont joués chaque année impliquant 7000 salariés et environ 350 000 bénévoles³. Cette frénésie footballistique est soutenue par des politiques publiques à travers le financement d'infrastructures telles que des terrains, des vestiaires, des bureaux ou encore des lieux de convivialité. De surcroit, la France accueille en juin 2016 le championnat d'Europe de Football, événement qui sera très largement médiatisé en France et dans le monde.

La pratique du football que nous observons ici s'inscrit dans des règles et des lois très précises définies par la Fédération Française de Football. Cette dernière a d'ailleurs été créée pour régir elle-même les lois du jeu et les règles de compétition. Elle propose même des procédés d'entraînement très prescriptifs au travers de formations d'éducateurs. Mais elle invite également à une ouverture plus large du football et à une plus forte implication des jeunes dans l'organisation de la pratique. A titre d'exemple, il est intéressant de noter l'émergence du Programme Educatif Fédéral

³Source : Fédération Française de Football

2.2 La sociologie du football

Qu'est-ce que le football d'un point de vue sociologique ? Christian Bromberger, sur la base des travaux de A. Ehrenberg (1991), insiste d'abord sur l'importance de la compétition dans le football, comme une incarnation des valeurs cardinales des sociétés démocratiques⁴. Selon lui : « *Pour peu qu'on les considère avec sérieux, les sports apparaissent ainsi comme de formidables révélateurs des lignes de force qui traversent notre époque* » (Bromberger. 1998. p 9).

En effet, la pratique du football combine par exemple des qualités individuelles et des actions collectives : « *Il donne à voir, à penser, à commenter toute la palette des attitudes entre lesquelles il faut choisir au fil d'un jour ou d'une vie : l'action solitaire, l'éclat individuel, la coopération, l'abnégation, la ruse, l'affrontement, la temporisation, la prise de risque, la tricherie, etc.* » (Bromberger. 2012. p 199). Mais elle incarne également la division des tâches et la solidarité tout en exaltant le sens de la performance et de l'incertitude (Ibid. p 199).

Le football représente un excellent exemple de méritocratie, avec ses entraînements et ses matchs qui la consacrent. Toujours selon Bromberger (1998), les sports et en particulier le football incarnent cette égalité théorique des chances et la performance qui ne doit rien à personne. Ils illustrent parfaitement l'adage : « *on devient ce que l'on est, et non pas ce que l'on naît* ». D'ailleurs, le football s'est régulièrement articulé avec des politiques sociales d'insertion. Différents ministères en charge des sports ont successivement encouragé des actions de prévention via le sport et le football en particulier pour tenter d'apporter des réponses à de lourdes tendances d'exclusion. Ces institutions évoquent aujourd'hui une utilité sociale du football et mettent en avant des vertus éducatives. Il convient dès lors d'analyser de plus près ce qui se « joue » et ce qui se « pratique » tous les mercredis et samedis sur le terrain de football. D'autres travaux sociologiques sont d'ailleurs plus critiques à l'égard du football en dénonçant les abus de consumérisme sportif. Jean-Marie Brohm considère ainsi que l'idéal sportif est un danger et qu'il représente une des formes dominantes de la pensée unique (Brohm. 1998).

J'ai choisi ces deux objets de recherche que représentent la jeunesse et le football pour comprendre ce qui jouait d'un point de vue éducatif sur les terrains de football amateurs pour les jeunes. Pour questionner la place des jeunes dans la société à travers la pratique du football, il est incontournable de s'intéresser également à l'éducation hors de l'école comme objet de recherche.

⁴ La compétition dans le football nous montre, par le truchement de leur héros, que n'importe qui peut devenir "quelqu'un", quelque soit sa race, sa classe, son handicap de départ dans la vie (Ehrenberg 1986 : 58), autrement dit que les statuts ne s'acquièrent pas dès la naissance, mais se conquièrent, par la valeur, au cours de l'existence ».

3. L'éducation hors de l'école

Si on parle « éducation », on pense tout de suite aux espaces que représentent l'école ou encore à la famille. En ont-elles réellement le monopole ? Quel rôle a joué l'éducation populaire apparue dès le XIII^{ème} siècle ? L'éducation se définit comme une entreprise consciente et explicite de transmission de valeurs et de normes. Elle contribue donc de manière importante à la socialisation. Mais si la socialisation inclut le travail éducatif, elle ne s'y réduit pas pour autant. Dans les années soixante, de nombreux auteurs, à l'instar de Ph. Chombard de Lawe (1969) vont dénoncer le caractère autoritaire de l'éducation tout en insistant sur l'importance de développer l'autonomie chez les enfants. On se rapproche d'ailleurs ici davantage des visions citoyennes et messianiques sur les jeunes (Guerrin-Plantin, 2004). Mais selon Véronique Bordes (2015, p 71), l'éducation ne peut plus être aujourd'hui un processus de reproduction permettant la permanence des institutions, des croyances et des valeurs.

3.1 Les préoccupations éducatives

L'analyse de différentes formes éducatives doit nous amener à interroger le rôle et les postures des éducateurs et des animateurs, donc des institutions. Selon Jean Houssaye (1998) : « *Quand les spécialistes de ces activités assurent leur encadrement, c'est bien au nom de l'acquisition des règles, d'un minimum de discipline, de tout un jeu de répétitions et d'entraînements codifiés, programmés et progressifs (à l'opposé des jeux libres).* »

En effet, les animateurs ou encore les éducateurs vont tout de suite préciser que, pour être intéressantes et profitables, les activités artistiques, culturelles ou sportives doivent avoir un contenu plus riche, être pratiquées de façon progressive et avant tout permettre à l'enfant d'acquérir des connaissances ou des compétences. On peut alors parler de représentations sociales d'un « enfant-élève (Sirota, 2006). Selon Jean Houssaye (1998, p2) : « les préoccupations éducatives ne sont qu'une forme de la forme scolaire ». Nathalie Roucous (2007. p 67) souligne que ces velléités éducatives seront d'autant plus fortes que les outils fixent de façon précise, voire de manière normative, les ambitions en matière d'évolution de l'enfant ou plus exactement les aboutissements auxquels l'action éducative veut parvenir. Une telle approche éducative oriente et conditionne les rapports d'équilibre avec les jeunes. En cela, elle induit certains types d'interactions entre enfants et adultes. Dès lors, il est intéressant de distinguer plusieurs formes d'éducation pour mieux en comprendre les complémentarités et leurs spécificités.

3.2 Les formes d'éducation

Vincent Guy (1994) souligne que 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 et à un diplôme. L'éducation informelle est davantage une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation (Brougère ; 2007). L'apprentissage éducatif y est alors moins conscient. En outre, l'éducation non formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducation et de formation (Poizat ; 2003). Ce mode d'éducation non formel ne comprend pas de certification et les acteurs y ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage (Bordes. 2012; p 8). En ce sens, ce mode d'éducation non formel se base sur la participation directe des enfants, par exemple par le jeu.

Toujours sur la base des réflexions de Véroniques Bordes (2012), une démarche éducative devrait par définition englober toutes ces formes éducatives. Mais force est de constater que l'éducation non formelle a du mal à se faire reconnaître en raison de son côté non quantifiable et difficilement évaluable. Nathalie Roucous, se basant sur les travaux de Brougère et Bézille (2007), insiste sur l'importance de ce désir prégnant chez les acteurs de renforcer les effets conduit à certaines formalisations dès lors où une dimension éducative est perçue, et ce quels que soient les contextes, professionnels, éducatifs ou de loisirs (Roucous.N ; 2007. p 67). On comprend mieux pourquoi la fonction d'animateur, ou encore d'éducateur, revêt cette non reconnaissance alors que le fait même de parler d'éducation non formelle permet justement de repositionner l'animation dans l'intervention éducative. Si cette idée n'est pas partagée par tous, elle doit nous permettre de réinterroger nos pratiques éducatives, y compris dans des milieux d'apparence peu investis jusqu'alors comme le football.

D'ailleurs, de nouvelles réflexions émergent sur les complémentarités éducatives (Rémi Bonasio. 2016) ou l'éducation à la compréhension (Edgar Morin. 2014. p 53).

4. Mon parcours pour devenir apprenti-chercheur

Nous sommes en 2010. J'étais alors joueur au club de la JS Lafarge depuis 3 saisons. Sur la demande d'un coéquipier et ami, j'ai décidé de m'intéresser de plus près au rôle d'éducateur de football auprès des jeunes. Il s'agissait à l'époque de lui « donner un coup de main » mais aussi d'aller à la rencontre de ces « jeunes ». Je souhaitais aussi « rendre la pareille », confirmant cet idée de don et de contre don dans l'acte éducatif. J'avais moi aussi pu pratiquer le football depuis l'âge de 7 ans, ceci grâce à des éducateurs bénévoles. Je garde à ce titre d'excellents souvenirs de ma jeunesse à travers ces moments de football. Je suis même intimement convaincu que celui-ci a été pour moi l'un des rares endroits où j'ai pu m'exprimer pendant ma jeunesse. Ainsi, une partie de ma personnalité s'y est aussi forgée au fil des années.

À l'époque, certains dirigeants avaient tendance à stigmatiser quelque peu facilement « ces jeunes ». Je me souviens encore m'étonner et m'indigner de tels propos : « *les jeunes n'ont plus l'amour du maillot, ni la passion ou la discipline que le football mérite !* ». Était-ce alors une maladroite comparaison avec les jeunes adultes « frondeurs de Kryssa » de l'équipe de France de football ? Ou était-ce une vision ancrée que certains adultes portent habituellement sur les jeunes, celles d'une jeunesse déviante, dangereuse ou encore irresponsable ? Les jeunes sont-ils à ce point si différents de ceux que nous avons pu nous même être 20 ans auparavant ?

C'est avec cet état d'esprit et ces interrogations que j'ai débuté cette aventure d'éducateur de football. Je l'ai poursuivie pendant 6 saisons consécutives, rencontrant et côtoyant ces « jeunes » quasi quotidiennement. J'y ai aussi rencontré autant de parents, passionnés ou non par le football, mais soucieux de la "bonne éducation" de leurs enfants. Durant ces 6 saisons, je me suis rendu familier ce « terrain » tout en me posant beaucoup de questions sur les postures à adopter, le vocabulaire à employer, les choix sportifs et éducatifs à privilégier, sans évidemment trouver de réponses idéales. Je m'y suis beaucoup indigné. J'y ai aussi beaucoup appris.

En 2015, mon parcours et ces questionnements m'ont amené à suivre un Master 2 « Politiques Enfance Jeunesse » proposé par l'université Jean-Jaures de Toulouse⁵. J'en ai profité pour tenter de mieux « comprendre » et « analyser » ce qui « se jouait » en terme d'éducation, au sein d'un club de football amateur. Quelle place doit prendre la compétition ? Pourquoi existe-il un programme éducatif fédéral ? Quelle autonomie laisse-t-on réellement aux enfants et qu'apprennent-ils dans la pratique du football ? J'ai pour cela choisi le terrain de la JS Lafarge et son équipe des U13, pour laquelle je suis éducateur. Cela m'a permis d'être au plus près du terrain, ce qui fonde cette recherche socio-ethnographique.

⁵www.politiquesenfancejeunesse.org

5. Le club de la JS lafarge, un terrain de recherche

S'il est possible de « taper un foot » tout au long de l'année sur les terrains en sable du Puy las rodas, un des quartiers ouest de limoges, l'association de la Jeunesse Sportive Limoges propose une pratique du football plus « encadrée et institutionnelle ». Aucune recherche scientifique n'avait été menée jusqu' 'alors sur ce terrain.

5.1 Les protagonistes

La JSL est une association. Elle repose sur le bénévolat de dirigeants et d'éducateurs. Les joueurs doivent « se licencier » pour y pratiquer le football en compétition. Sur la saison 2015-2016, ce sont environ 300 joueurs qui s'entraînent, une quinzaine d'éducateurs qui « coachent », une trentaine de dirigeants qui « donnent un coup de main ». Ce sont ainsi 300 matchs de compétition joués devant familles et amis dans un cadre principalement bénévole. Seuls deux éducateurs perçoivent une indemnité.

5.2 Le quartier : le puy las rodas et ses alentours

Les infrastructures sportives de la JSL se situent en plein centre du quartier du Puy las rodas, sur un espace public. On y trouve plusieurs terrains destinés uniquement à la pratique du football. On y accède par deux entrées. Celle du haut permet d'accéder au foyer tandis que l'entrée du bas permet d'accéder directement aux terrains en sable ainsi qu'aux vestiaires. Le quartier est essentiellement « résidentiel ». Il accueille de jeunes couples venant d'accéder à la propriété, et il comporte quelques logements sociaux. Ce sont néanmoins surtout des ménages plutôt âgés, souvent à la retraite qui « habitent » majoritairement le quartier. Les joueurs (adultes et enfants) n'habitent pas en majorité au Puy las Rodas. Ce sont souvent des fils ou petits fils d'anciens joueurs, ou encore des amis. Cette « mixité » se retrouve aussi chez les jeunes licenciés. A noter que l'espace du Puy las Rodas est fréquenté par quelques habitants du quartier qui y trouvent un raccourci pour le traverser plus vite le quartier ou encore un espace ouvert pour faire une promenade. J'ai aussi observé que peu d'entre eux s'arrêtent pour discuter. De plus, il n'y a aucun affichage permettant de connaître l'action du club de la JSL, son organisation, ses valeurs et ses actions. Je constate que peu d'habitants sont impliqués dans le club. Ainsi, il est davantage question d'entretenir des relations de bon voisinage dans le quartier, notamment les samedis soirs, temps de convivialité pouvant provoquer des nuisances sonores, que de trouver des synergies avec les habitants du quartier.

Deuxième partie : le cadre théorique

Ma démarche de recherche s'inscrit dans le courant de la sociologie américaine. Elle s'inspire des auteurs de l'école de Chicago pour développer une posture socio-ethnographique. L'observation directe du terrain en est le principal outil d'enquête.

1. L'école de Chicago

Jean-Michel Chapoulie insiste sur le fait que l'unité du courant de recherche de l'école de Chicago ne repose pas seulement sur l'adhésion à des « théories », mais qu'elle se fonde avant tout sur une démarche empirique, basée sur l'observation directe du terrain. Or cette approche est différente de la tradition Durkeimienne, plus positiviste. En effet, l'école de Chicago présente une approche originale de la société conçue comme un ensemble d'actions collectives, qui implique un intérêt soutenu pour certains aspects de la réalité sociale (Becker,H ; 1985 ; p 15). On la compare souvent à une forme de journalisme d'investigation. Elle est désormais considérée comme un outil classique de la sociologie (Beaud et Weber. 2010. p 297). Cette tradition américaine de l'école de Chicago s'adresse à des « gens de bonne volonté », professionnels et novices, souhaitent développer une meilleure compréhension d'un sujet. Elle permet de ne pas se limiter à une position rhétorique qui les enfermerait dans une compréhension figée de leurs activités. L'école de Chicago suggère au contraire une posture inductive et propose des outils pour saisir l'action dans leurs propres termes (Strauss,A. 1992). Il s'agit de développer sa capacité à observer la réalité sociale. On parle aussi d'observation participante.

J'ai privilégié une approche inductive. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver. On choisit un domaine d'étude et on permet à ce qui est pertinent pour ce domaine d'émerger (Strauss,A. 1992. p 53). En considérant la recherche comme un processus où le travail empirique et travail théorique sont liés dans un « va et vient » constant, cette démarche scientifique se refuse à diviser le travail sociologique entre formulation logico-déductive de théories séparées des faits d'une part et vérification de ces théories d'autre part (Strauss,A ; 1992, p 12). On trouve là les prémices de l'esprit des « irréguliers de l'école de Chicago : « *aller partout, voir tout, entendre chacun* » (Baszanger chez Strauss.A, 1992, p. 13).

Je m'exprime ici en tant que chercheur ayant pour particularité d'être aussi acteur sur mon terrain d'investigation. J'ai en effet la "double casquette", celle d'éducateur et de chercheur. Mes observations sont bien celles du chercheur- apprenti socio-ethnographe.

2. Ma posture socio-ethnographique

Il n'y avait pas de commande ni de la part du club de la JSL, ni de l'université Jean-Jaurès. Cette recherche part donc d'une initiative personnelle et entend se baser sur des observations de terrain. Mon travail d'observation se situe dans la discipline des Sciences de l'Education. Il s'appuie sur la sociologie pour l'étude d'un groupe humain relevant de notre société, en l'occurrence ici les jeunes footballeurs et les adultes les accompagnant. J'ai ensuite développé une méthode d'observation ethnographique, me conduisant à un positionnement socio-ethnographique (Bordes V. 2007 ; p 236).

2.1 Se rapprocher du terrain

Toujours à partir des travaux de Véronique Bordes (2015), je me suis servi de l'ethnographie pour cueillir le matériel, en l'occurrence des observations que j'ai rigoureusement noté sur mon carnet de terrain. Je me suis efforcé d'écrire tout ce qui me questionnait et m'interpellait pour, plus tard, les mettre en récit dans plusieurs mini-histoires de terrain. Pour se faire, j'ai mis en forme de manières différentes, ces histoires de terrains :

Je me suis rendu sur le terrain à des heures différentes de mes habitudes :

La catégorie « débutant » est sur le terrain. Je croise yassir, un des éducateurs du club qui m'interpelle : « *Ca va Mathieu ? Qu'est-ce que tu fais là ? On te voit rarement ici à cette heure-ci.* » Je lui répond : « *J'avais un peu de temps, il fait beau, et puis ça m'aide dans ma reprise d'étude pour devenir éducateur* ».

D'emblée, il a été question de démystifier le regard du chercheur avec l'appui de ma coordinatrice scientifique, Véronique Bordes. En effet, s'il n'y avait pas de commande initiale, le fait même d'engager un travail scientifique a suscité des craintes tout en mettant en évidence la nécessité de « clarifier » la notion de « projet éducatif » pour le club.

Dès lors, une autre difficulté s'est posée à moi. Comment concilier efficacement mon rôle d'éducateur et d'enquêteur ? Pour le chercheur socio-ethnographe, la notion d'appartenance est très importante car elle induit une reconnaissance, donc le signe de son installation au sein de son terrain. L'observation ethnographique est ainsi d'autant plus riche que le chercheur se fond dans son terrain. (Bordes, V. 2007; p 211). En effet, ma fonction d'éducateur me donne plus facilement accès à la réalité des comportements entre les différents protagonistes, notamment entre les garçons de l'équipe U13 mais avec les adultes aussi. En effet, les garçons ne modifient pas leurs comportements en ma présence. Ils me considèrent avant tout comme leur éducateur, et non en tant que chercheur. C'est le cas aussi avec les parents et les dirigeants. Je me aussi davantage impliqué dans la vie associative du club à travers par exemple une candidature à un label « jeune »

qui nécessitait un autodiagnostic. J'ai aussi accepté d'être responsable du projet éducatif pour aborder le sujet avec les éducateurs du club.

Cette posture requiert beaucoup de rigueur méthodologique et un important « questionnement sur soi ». Selon Véronique Bordes (2015, P 39) : « *Cette 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* ». Tout au long de cette recherche, je me mettrai aussi régulièrement à l'écart pour observer « de loin » ce qui se passe, tout en étant "présent".

2.2 Se distancier avec le terrain

Le chercheur ethnographe utilise le plus souvent la première personne du singulier. Mes choix méthodologiques privilégiant une approche socio-ethnographie m'ont conduit à l'emploi du « je » ethnographique. Jean Pierre Jean de Sardin présente l'emploi du « je » comme une nécessité dans la mise à jour de la posture personnelle du chercheur de terrain. Si les acteurs influencent la recherche par leur présence, le chercheur donne par sa personnalité, le ton à son travail (Bordes, V. 2007 ; p 231). Beaud et Weber évoquent également l'intérêt de mener une analyse autour de l'implication du chercheur, pour qui il s'agira de se dépassionner du sujet (Chapoulie, JM. 2001. p 119). En effet, mes expériences en tant que joueur et éducateur, y compris au sein même de ce club, fondent encore aujourd'hui mes représentations intimes, à la fois positives et négatives, que j'ai sur le football. Comment dès lors rendre étranger ce terrain qui m'était justement devenu si familier ? Comment objectiver mon regard sur ce qui se passe pendant un entraînement ou un match de compétition ? Comment porter un autre regard sur les réactions des jeunes que je connais désormais très bien et qui me surprennent moins, par exemple quand ils font la tête ?

Cette posture socio-ethnographique nécessite donc de neutraliser le plus possible ces représentations pour objectiver l'analyse de mes observations. Je suis ainsi conscient qu'il est décisif d'observer, d'écouter, mais surtout de noter ce que l'on voit, et non pas ce que l'on pense, sans quoi l'analyse ne pourra être réellement objective. Hughes insiste sur les effets de ce que Becker dénommera plus tard la « hiérarchie de la crédibilité », et qui conduit le sociologue, s'il n'y prête une attention constante, à épouser le point de vue des groupes qui disposent d'une certaine légitimité aux yeux des classes moyennes, auxquelles appartiennent typiquement les sociologues (Becker, H ; 1985, p 20).

Il s'agissait ici de construire, à posteriori, la cohérence culturelle d'une population juvénile, celle des jeunes footballeurs de la JS Lafarge. Selon Jean de Sardan (2008), l'ethnographe cherche à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des pratiques et des usages de la population observée. « *Le chercheur ne va pas simplement sur le terrain, il y reste et surtout, il y travaille en y adoptant une position non jugeante* » (Beaud et Weber, 2010, p. 6).

Pour cela, comme dans un « va et vient », j'ai utilisé la sociologie pour tenter d'analyser et de mieux comprendre mes observations. Ma posture n'a donc pas été seulement d'aller « squatter » davantage le terrain pour y accumuler le plus d'observations possibles. J'ai dû aussi développer de nouvelles interactions liées à ma nouvelle posture d'enquêteur de terrain. Ma démarche a bien été de chercher à comprendre, et non pas à juger : Il s'agit pour le chercheur de terrain d'apprendre à « *se poser, et non s'opposer* » (Bordes ; 2015). J'ai dû aussi beaucoup lire pour me forger ma propre analyse sur ces objets d'études. J'avoue que cette nouvelle posture n'a pas été immédiate pour moi.

Progressivement, il s'agissait de mieux comprendre ce qui se passe entre les jeunes et les adultes, entre les joueurs et le club, en interrogeant mon rôle d'éducateur également. Cette posture socio-ethnographique est à mon sens pertinente pour analyser au mieux, de près et chemin faisant, ce que représente l'acte éducatif chez les jeunes footballeurs U13 d'un club amateur.

Ainsi, l'enjeu reste d'améliorer mes pratiques d'accompagnement et d'animation et leurs vertus éducatives pour les jeunes au sein du club de football amateur de la JSL. De manière plus générale, il semble opportun d'alimenter les réflexions sur la place du football amateur dans les politiques sportives et éducatives déjà existantes ou à inventer. A ce titre, le réseau du CDES avec lequel j'ai lié une convention de stage ou le réseau « Politique Enfance Jeunesse » à l'origine du Master 2 sont d'excellents médias.

3. L'observation, un moyen d'enquête

L'enquête ethnographique suppose, comme condition non pas philosophique mais tactique, que les personnes enquêtées soient en relation les unes avec les autres. Une équipe de football regroupent des individus qui se connaissent et tissent des relations quasi quotidiennes entre eux. Ce sont ces relations qui sont directement observables (Beaud et Weber. 2010. p 298). Si l'ethnographe observe directement la société ou la culture, ce sont ses informateurs qui en sont les représentants, les porte-parole. Je chercherai tout au long de ma recherche à multiplier les discussions tant avec les garçons que les parents.

Comme le souligne Beaud et Weber (2010), l'observation requiert une rigueur déontologique, mais repose également sur un triple savoir-faire : percevoir, mémoriser, noter. Elle nécessite un va-et-vient permanent entre leurs perceptions et leur explication mentale, leur mémorisation et le journal de terrain (Beaud et weber. 2010. p 128). Beaud et Weber (2010) insistent sur l'importance de l'écrit dans le savoir-faire de l'ethnographe

Mener une enquête socio-ethnographique sur le terrain nécessite donc des techniques d'investigation et des outils d'observation adaptées. J'ai dû mener une réflexion permanente et intense sur cette nouvelle pratique professionnelle. Au final, je pense en avoir réellement saisi la portée chemin faisant.

3.1 Observer le terrain en menant l'enquête

Beaud et Weber (2010) distinguent 4 phases principales de l'enquête socio-ethnographique : exploration, accumulation, remise en cause et réorientation, enfin vérification (Beaud et Weber. 2010. p 116). Mon enquête a duré 7 à 8 mois d'octobre 2015 à mai 2016.

A partir d'octobre 2015, j'ai durant trois mois démarré mes observations dans une phase d'exploration que l'on peut qualifier d'« observation flottante ». J'y ai aussi intégré des observations que j'avais gardé en mémoire et qui s'étaient passées quelques mois auparavant. Il s'agissait de chercher à décrire de manière objective et neutre mon terrain de recherche.

Entre janvier et avril, j'ai ensuite accumulé des observations dans une « phase d'immersion ». Observer, c'est prêter attention aux lieux, c'est chercher à le décrire fidèlement. Il est par exemple intéressant de noter la répartition des personnes, les discussions et les propos que l'on a entendu, les différences de comportement des individus selon les endroits, les moments. L'observation permet de décrire un jeu de scènes sociales où interagissent des individus. Il permet aussi d'identifier les sous-mondes entourant la scène sociale « observée ». Il s'agit d'améliorer son attention face à ce monde social et de la porter à sa qualité d'observation. Dans cette recherche, le terrain de football

a été mon lieu d'observation premier. Les vestiaires sont devenus progressivement mon principal lieu d'investigation. Il s'agit aussi de se trouver des alliés, relais sur terrain, pour mieux comprendre certains faits. J'ai par exemple régulièrement mené des entretiens informels auprès des jeunes, mais aussi auprès des parents, ou des dirigeants qui m'ont ainsi livré leurs « propres versions des faits ». L'objectif est alors de chercher à mieux comprendre mes observations. Mes principaux interlocuteurs chez les jeunes ont été Arthur, le gardien, qui souhaite endosser le rôle de capitaine, ou encore Malik, Vincent, Eddy, et Renaud qui font preuve de davantage de maturité que les autres. Je les ai questionné par exemple dans la voiture lorsque nous nous rendions à l'extérieur pour jouer un match. Je discuterai ensuite très régulièrement avec Loic ou encore Jean de ce qu'ils vivent depuis le bord du terrain en tant que parents. J'ai provoqué ces discussions pendant les tournois tout en buvant une bière. J'ai aussi profité des réunions techniques pour discuter avec les autres éducateurs et dirigeants du club. Au delà des relations d'amitié et de confiance que j'ai pu développer avec chacun d'entre eux, je fais le constat que les moments de convivialité et de détente sont toujours des temps de discussions intenses et privilégiés. J'ai beaucoup usé de cette tactique d'observation.

Ce n'est qu'à partir du sixième mois de l'enquête environ que j'ai cherché à véritablement questionner mes observations, tout en construisant des catégories d'analyse plus « critiques ». L'ethnologue cherche donc à rendre compte de manière objective du fonctionnement des collectifs, dans leur histoire et leurs relations. Mais il est aussi question de chercher à comprendre les relations qui se tissent à l'intérieur d'un groupe, mais aussi avec l'extérieur. « *Bien souvent l'ethnologue reste aveugle à cette dimension « configurationnelle » qui pourtant justifierait pleinement son objectif de totalisation : car au fond la société ou la culture que l'ethnologue cherche à reconstituer doit son existence objective à de telles cristallisations.* » (Beaud et Weber. 2010. P 301).

Le septième mois, celui d'avril, a permis d'établir certaines vérifications, d'orienter mes réflexions. J'ai donc cherché à comprendre ce qui se passait entre les jeunes, mais aussi avec les adultes, que ce soit les éducateurs, les parents ou les dirigeants car ce sont eux qui participent à l'organisation de la pratique du football. L'ethnographie affirme donc de facto le primat de l'interaction sur les individus et les institutions. En effet, l'analyse du cadre de l'interaction, de ses formes et de son contexte, est centrale dans toute bonne description ethnographique et amène à restituer, au sein même du présent ethnographique, le poids des institutions et des objets, leur durée propre ainsi que leurs manipulations et leur réinterprétations incessantes par les individus (Beaud et Weber. 2010. p 301).

3.2 Ecrire ses observations dans un journal de terrain

Le journal de terrain est l'outil principal de l'ethnographe. Il permet de noter jour après jour l'ensemble des observations ainsi faites. Il s'agit pour l'ethnographe de décrire aussi fidèlement et objectivement que possible les lieux, les événements, les personnes. Ce travail requiert : « de la précision, le sens du détail, l'honnêteté scrupuleuse du garçon de laboratoire » (Beaud et Weber. 2010. p 78). J'ai pour ma part choisi un cahier assez épais pour ne pas le perdre. J'avoue l'avoir choisi sans doute après coup un peu trop volumineux car j'ai dû l'apporter sur le terrain à de nombreuses reprises. Sur la page de droite, j'ai noté mes observations en précisant systématiquement la date, mon humeur, la météo. La page de gauche étant consacrée à des réflexions personnelles, des questions, des concepts me venant à l'esprit. Je précise aussi que j'ai anonymiser les protagonistes pour mettre en récit mes observations au sein de "mini-histoires".

On peut distinguer trois catégories d'événements ou d'objets observables qu'il conviendra de décrire : des cérémonies, par exemple un match de football ; des interactions personnelles entre les individus, par exemple des rencontres avec d'autres footballeurs, ou entre les joueurs et l'éducateur ; et enfin des lieux ou des objets observables dans la quiétude de la solitude hors cérémonie ou hors interactions, par exemple un terrain de football, des équipements.

Exercer sa mémoire décuple sa capacité d'observation. Si je me suis rigoureusement appliqué à noter dans les 48 heures suivantes maximum, mes observations sur mon journal d'enquête, j'ai aussi mémorisé instinctivement des comportements, des discussions qui me faisaient cheminer dans mes réflexions.

A noter que j'ai aussi inscrit dans ce carnet mes humeurs ou mes avis très subjectifs à un instant précis. Cette démarche permet au chercheur de mettre à jour sa subjectivité et de travailler à son auto-analyse du sujet. Comme le précise Beaud et Weber (2010), c'est en notant ses engagements plus ou moins inavoués, plutôt que de les censurer à l'avance, de les masquer soigneusement sous une apparence de neutralité, pourtant impossible, que le chercheur peut le mieux s'en débarrasser. Cette rigueur quasi-quotidienne m'a permis de rompre avec mes habitudes et de me distancier avec le sujet. J'ai par exemple beaucoup travaillé mon point de vue sur la compétition : pourquoi suis gêné par la compétition ? Pourquoi un match perdu m'a t il dérangé ?

Enfin, l'utilité du journal de terrain tient dans la relecture que l'on en fait au moment de la finalisation de la recherche (Beaud et Weber. 2010. p 81).

3.3 Se documenter pour cheminer et critiquer

Tout au long de la démarche, j'ai utilisé des fiches de lecture pour me référer à des travaux théoriques (Strauss.1992). Il s'agit non pas de lire pour lire, mais de progressivement se constituer une bibliographie permettant de prendre connaissance de l'état de l'art sur le sujet, et de se poser des premières questions : « *Lire, c'est aussi apprendre à se faire une opinion critique, à entretenir un rapport soupçonneux, voire « irrespectueux », au textes, c'est à dire en considérant qu'ils peuvent être faillibles, en cherchant les manques ou les failles dans la démonstration.* » (Beaud et Weber. 2010. p 67). Mais le risque est aussi de trop lire, et de s'encombrer de trop de théories venant « brouiller » sa compréhension du terrain. Beaud et Weber (2010) évoque une « sorte d'écran » entre la réalité observé et le chercheur en cas d'un « trop plein » de lectures préparatoires. J'ai ainsi pu compter sur ma tutrice de mémoire, Véronique Bordes, qui a su me conseiller au fil des semaines des lectures pertinentes par rapports aux premières observations que je pouvais lui raconter. A titre d'exemple, la lecture du livre de David Lepoutre (2001) m'a permis de questionner et de perfectionner ma posture d'observation. Elle m'a aussi persuadé de ne pas trop élargir mes lectures pour justement ne pas me perdre. Enfin, je me suis régulièrement informé de l'actualité locale et nationale, concernant les jeunesses, le foot.

J'ai donc chercher à me rendre « étranger » à ce terrain de recherche qui m'est pourtant « familier », en l'observant de manière plus attentive, plus distanciée, plus rigoureuse aussi. J'ai surtout porté davantage d'attention aux comportements entre les jeunes, avec les parents et les dirigeants. Pour cela, sans me rendre forcément plus souvent sur le terrain, j'ai surtout développé ma capacité à m'extérioriser de nos habitudes et de nos « rituels ». J'ai enfin beaucoup lu pour me donner le plus de chances possibles d'analyser et de comprendre ces scènes de vie.

4. Mes premières observation « flottantes »

Mes premières observations me permettent de décrire objectivement le terrain. Cette première étape d'observation flottante m'a permis de démarrer ce travail de distanciation avec cet environnement qui est le mien depuis près de 6 années maintenant. Elle aura duré d'octobre à décembre 2015. Je livre ici les premières observations faites tout azimut et qui ont aiguillé progressivement ma recherche ainsi que mes questionnements. J'ai privilégié une présentation par endroit et moments. A noter que j'ai injecté des souvenirs de scènes que j'ai jugé importantes de citer et qui ont pu avoir lieu en fin de saison dernière.

4.1 Mes premières observations sur la vie du club

Chaque saison se termine en juin par une assemblée générale. Le bilan sportif et financier y est réalisé à cette occasion :

J'ai proposé cette année à Arthur de m'y accompagner dans l'idée qu'il raconte lui-même (en tant que joueur de l'âge de 11 ans) comment il vit une saison de football. Il accepte avec fierté. Je lui donne rendez-vous à 18h à l'école de sa petite sœur. A 18h05, il me passe un texto : « *tu arrives quand* ». A 18h10, je le récupère. Arthur est content de venir. Nous discutons de la fête de l'école de sa petite sœur, puis nous abordons la réunion et la manière de témoigner. Je lui propose une interview. Arthur est un peu stressé. Je lui propose quelques questions à l'avance ce qui le rassure. L'assemblée générale commence avec du retard. Peu de joueurs sont présents. Ce sont les dirigeants bénévoles qui y assistent. Il y a seulement deux enfants. L'assemblée générale commencera avec un long discours du président regrettant le manque de bénévoles et les comportements d'indiscipline : « *je serai vigilant à ce qu'aucune initiative personnelle, ni d'équipe, ne soit prise. Tout doit se faire dans l'esprit de la JSL* ». Puis, chacun des éducateurs prendra successivement la parole. Ils s'en tiennent en majorité aux résultats sportifs. Viendra notre tour avec Arthur. Je lui pose les questions suivantes : « *As-tu bien aimé jouer au foot cette saison ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Qu'est ce qui a moins bien fonctionné ? Y a-t-il des choses pénibles au football ?* » Arthur a beaucoup insisté sur les relations qui se sont nouées entre eux, mais aussi sur les matchs : « *quand on perd un match au début, on se fâchent entre nous, et c'est nul. Mais en deuxième mi-temps, on s'encourage plus, et on finit par gagner* ». Il a souligné les progrès de Renaud qui pour sa première année a fini par jouer en équipe « une ». Il a

aussi évoqué le souhait de l'équipe d'avoir des survêtements et pour cela d'organiser une tombola afin de les acheter. Les auditeurs ont largement applaudi Arthur. Ses propos ont été très appréciés. J'ai ensuite eu beaucoup de retours très positifs sur ce témoignage. C'était la première fois qu'un jeune joueur s'exprimait en assemblée générale. Arthur me remerciera aussi plus tard : *« merci de m'avoir choisi pour venir avec toi et représenter l'équipe »*.

Les parents ont proposé de faire une fête de fin d'année :

Celle-ci s'est déroulée un samedi, sur les terrains du Puy las rodas, de 15h jusqu'à minuit. Les enfants ont voulu à cette occasion faire un match contre les parents. J'ai débuté avec l'équipe des parents, composé aussi des grandes et petites sœurs. J'ai observé que les enfants avaient été surpris du niveau des parents et plutôt vexés de perdre durant une partie du match. La fin de la journée s'est déroulée avec un pique-nique et une pétanque. Au fur et à mesure, les garçons se sont mis à l'écart des adultes pour « trainer » de leur côté. Un dirigeant est resté à nos côtés pour passer la soirée, parce que : *« ce sont des bons moments avec des gens très sympas »*. Cela nous a aussi permis d'avoir accès au foyer et à la cuisine. Les garçons viennent toutefois discuter avec les adultes. J'en profite pour faire remarquer à Arthur que ses textos ne commencent jamais par un bonjour, sans lui reprocher quoi que ce soit. Je lui donne mon avis : *« même si on ne se voit pas, que c'est juste un texto, je préfère qu'on se dise bonjour pour commencer le message »*. Il acquiesce. Les garçons m'ont reparlé à ce moment-là de leur souhait d'avoir un survêtement du club. J'ai répondu favorablement tout en précisant que je pourrais les aider, mais que c'était à eux de s'en occuper. Il fallait choisir les survêtements, demander le prix, trouver de l'argent. Les enfants ont été tout de suite motivés et ont même rédigé dans la foulée une demande de devis qu'ils ont transmis à l'un des parents qui connaissaient un fournisseur. Un autre parent a précisé qu'il pourrait demander un sponsor à son travail. En discutant avec les enfants, nous avons décidé de proposer l'organisation d'une tombola que les garçons pourront directement animer.

Le club organise un tournoi international chaque année pour le compte de la FFF. L'équipe de France des jeunes y participe. Il y a ainsi 3 soirées et environ 500 spectateurs pour chaque match.

Sur notre proposition, le comité directeur du club a accepté que les garçons de l'équipe U13 animent une tombola. Ils ont néanmoins émis une obligation : *« il faut que les enfants soient accompagnés par les adultes »*. Les parents

ont été d'accord pour participer, de près ou de loin, à cet événement. Sur la base du volontariat, parents et enfants se sont retrouvés durant 3 soirées pour animer cette tombola. Environ une douzaine de garçons sont venus pour remplir cette mission qui devait nous permettre de récolter un peu d'argent pour financer les survêtements. Tout le monde se retrouve au rendez-vous en se saluant. Je réunis les garçons pour leur préciser le déroulement et les règles : « *être polis, rendre la monnaie, bien donner la partie détachable du ticket, rester dans des zones précises* ». Je leur donne enfin 3 pancartes donnant à voir les maillots de l'équipe de France à gagner ainsi que deux porte-monnaie. Je leur demande de définir une organisation. Ils choisiront de rester groupés. Eddy est désigné responsable du porte-monnaie. D'autres sont en charge de donner le ticket. Les autres doivent aborder les spectateurs. Les rôles sont donc précisément répartis. J'ai aussi remarqué que certains étaient plus en retrait et semblaient moins à l'aise pour vendre les tickets. La petite sœur d'Arthur y prendra part. Les garçons se rendent compte qu'elle y arrive facilement. Selon eux : « *c'est normal, c'est une fille, on ne peut pas dire non à une fille* ». Les garçons ont été abordés par les adultes, en toute bienveillance, que ce soit dans les tribunes où aux alentours des buvettes. Les enfants viendront me demander s'ils peuvent aussi se rendre dans la zone VIP à laquelle ils n'ont pas visiblement pas accès. Je leur laisse le choix en leur demandant si c'est grave de le faire ou pas. Ils prennent la décision de s'y rendre. Ils y vendront quelques tickets de plus. Nous croiserons plusieurs dirigeants. Ils trouvent l'initiative chouette mais me recommandent de les surveiller davantage car : « *on ne sait jamais ce qui peut arriver* ». Finalement, je les laisserai très autonomes, ceci avec l'aval des parents. Les garçons auront vendu environ 500 tickets sur les trois soirées. Ils n'auront pas fait d'erreurs dans les comptes. Ils m'ont dit avoir été très contents de faire cette tombola et de passer du temps ensemble. Les parents tout comme les dirigeants ont trouvé que c'était une excellente initiative et que ça avait mis de l'ambiance.

4.2 Mes premières observations sur les entraînements

Les entraînements sont organisés de septembre à juin. Ils sont planifiés à l'avance et s'inscrivent dans un programme annuel.

Les entraînements se préparent à l'avance et s'ajustent en fonction de la

progression des garçons. Ainsi, J'adapte l'entraînement en fonction de ce qu'il convient d'améliorer, tout en ayant un thème général. Chaque entraînement est donc programmé. Ils comprennent des procédés d'entraînements assez précis, s'inscrivant dans des cycles de 3 semaines environ. Les garçons sont en moyenne une vingtaine à venir s'entraîner, ceci deux fois par semaine.

Les entraînements se passent le mercredi et le vendredi soir et démarrent à 18h :

J'ai noté que les garçons arrivent pour beaucoup en avance à l'entraînement. Ils se retrouvent directement sur le terrain. Certains s'amuse à tirer dans les buts tout en étant en tenue de ville. D'autres discutent sur le bord du terrain. Si les garçons arrivent souvent en avance et sont très assidus aux entraînements, il arrive que certains arrivent en retard. Par exemple, Jordane s'excusera d'emblée : « *désolé, je n'avais pas fini mes devoirs* ». Une autre fois, ce sera Malik : « *désolé j'ai loupé le bus* ». Alex m'enverra aussi un message : « *désolé, on est dans les bouchons, je suis en retard* ».

Les entraînements sont aussi l'occasion de discuter et de débriefer avec les garçons :

Chaque entraînement démarre avec une discussion sur la semaine passée et celle à venir. Ce temps de discussion ne durent environ que 5 minutes et se passent sur le terrain. Je demande à tous de se rapprocher pour discuter. Je m'efforce de ne pas hausser le ton pour favoriser leur écoute. J'ai remarqué que les garçons avaient alors du mal à se concentrer. Ils papotent ainsi à voix basse. Je leur demande souvent de s'écouter. Les discussions entre les jeunes et moi-même ressemblent parfois à un jeu de questions-réponses. J'ai observé les mêmes "mise en scène" quand je pose des questions tactiques. Les garçons tentent de trouver la bonne réponse, comme à l'école. Certains lèvent la main avant de répondre. Je donne aussi systématiquement la parole à un ou deux pour leur demander d'exprimer leurs ressentis sur le match du samedi passé. Les garçons qui ont la parole sont bavards. Ils parlent volontiers du match du samedi. Arthur a félicité par exemple Jordane pour son match : « *franchement, tu as été super bon samedi, parce que tu as fait des passes, alors qu'avant tu essayais toujours de dribler et tu perdais le ballon* ». Thomas a lui souligné que son équipe ne jouait pas assez collectif. Eddy proposera de nouveau « l'écartage » pour insister sur l'importance de jouer sur toute la largeur du terrain. Je leur

demande aussi régulièrement si ils se voient progresser, et pourquoi. Alex et Vincent s'empresseront de me répondre : « *c'est parce qu'on s'applique plus à l'entraînement* ».

Chaque entraînement se compose de plusieurs séquences. Certaines d'entre elles suscitent des tensions ou des complicités selon le niveau de difficulté :

J'énonce les consignes clairement pour chaque exercice. Puis les enfants se mettent en place. Il arrive que certaines séquences ne fonctionnent pas, soit parce qu'elles sont trop compliquées, soit parce que les garçons manquent d'application. J'ai remarqué que parfois les enfants sont parfois en dilettante. De plus, ils se vexent facilement s'ils n'arrivent pas à faire un geste technique. Ce peut provoquer des tensions entre les joueurs. Il m'arrive aussi d'arrêter des exercices. Par exemple, j'ai suspendu une séquence au cours de laquelle les enfants ne s'appliquaient pas. J'ai commencé par demander à Arthur si l'entraînement le satisfaisait. Il m'a fait signe de la tête que : « *non* ». J'ai rassemblé les garçons dans un coin du terrain. Ils ont fait mine de bouder en gardant la tête baissée. J'ai mis en place un exercice moins ludique uniquement pour les faire réfléchir sur leurs attitudes. Pendant ce temps, Arthur me dit, à part : « *C'est vrai que parfois tu es trop gentil avec nous* ». Je leur ai ensuite demandé d'arrêter de « *faire les enfants* ». J'ai poursuivi la discussion avec les joueurs en leur demandant si ils voulaient du foot uniquement loisir ou du foot avec un peu de compétition, celui où l'on apprend et où l'on se donne comme objectif de progresser dans le jeu. Je leur ai précisé que les deux m'intéressaient, mais l'un plus que l'autre. Je leur ai demandé un par un une réponse. Ils ont évidemment été tous unanimes pour continuer avec plus de sérieux. La suite de l'entraînement se déroulera avec application. J'ai remarqué les semaines suivantes que les garçons avaient gardé cette application. Il est arrivé que je me "fâche" à nouveau. Il m'est donc arrivé régulièrement de souligner le manque d'implication et de sérieux de tel ou tel joueur. Les garçons dans ce cas ne protestent pas et se regroupent plus que d'habitude. J'ai observé que dans cette situation ils écoutent et ne parlent plus. Vincent m'a demandé dans l'une de ces situations : « *tu dois nous punir* ». J'ai pris la décision de ne pas les punir en leur expliquant que : « *je ne suis pas votre professeur. Si c'est le bazar, c'est de votre faute, pas de la mienne. Je n'ai pas à régler votre manque d'application* ». Je leur ferai refaire l'exercice qui sera cette fois mieux réalisé pour certains, moins pour d'autres, mais pas

cette fois par manque d'application. C'est Vincent qui justement y arrive moins cette fois-ci. Il se vexe et s'en va au bord du terrain, dans les escaliers, pour faire la tête. Karl me demandera s'il doit aller le chercher. Je lui fait signe que oui. Les autres joueurs feront une place à Vincent pour qu'il reprenne sa place sur le terrain. Karl et Vincent seront davantage complices après cet épisode. J'ai observé qu'ils discutaient davantage sur le terrain mais aussi dans les vestiaires.

L'entraînement du vendredi soir se finit par les convocations pour les deux équipes.

Après que les garçons ont rangé eux même le matériel, ils me rejoignent dans le vestiaire. Ils sont souvent dissipés à ce moment-là. Je dois élever la voix pour capter leur attention. J'énonce les prénoms des joueurs convoqués. Il arrive souvent que les joueurs viennent me redemander quelle est l'heure du rendez-vous. Il peut arriver que l'un d'entre eux ne joue pas car il y a assez de joueurs mais c'est assez rare. Si l'un d'entre eux n'est pas convoqué, il exprime sa déception en faisant la tête. Je vais alors le voir pour lui expliquer le choix et le rassurer quant au fait qu'il jouera le prochain match. Mais peu nombreux sont les garçons qui viennent me demander des explications. Je dois aller à leur rencontre. J'ai néanmoins remarqué que certains garçons venaient me faire part, de manière discrète, de leurs ressentis. Arthur viendra par exemple me demander pourquoi Renaud ne joue pas en équipe « une » : « *alors qu'il le mérite* ». Moussa m'a précisé un soir qu'il préfère jouer en équipe « deux ». Je lui ai demandé pourquoi. Il m'a répondu : « *je joue milieu, c'est mieux et c'est cool* ». A l'inverse, Antoine vient me demander régulièrement s'il pourra jouer en équipe « une » pour « s'essayer ». Je lui répondrai que tout dépend de lui, et de son comportement.

Les convocations et les heures de rendez-vous nécessitent une organisation précise :

Le portable et les textos sont devenus un moyen de communication courant entre nous. Il arrive aussi que je convoque les garçons par texto si je n'ai pas pu les voir dans la semaine. Ceux n'ayant pas pu venir à l'entraînement me demandent de cette manière si ils jouent et l'heure du rendez-vous. Je remarquerai qu'Arthur commence désormais ses textos par un « *salut* ». Si les garçons ne sont pas venus à l'entraînement, ils ne sont pas convoqués tout de suite et j'attends de leurs nouvelles.

Les vestiaires sont un endroit où l'on pose ses affaires, on se change, on discute. Les garçons peuvent y passer presque l'équivalent d'une heure sur l'ensemble d'une soirée d'entraînement. Il m'arrive d'y passer, de m'y attarder pour discuter avec eux. Le vestiaire est en effet devenu progressivement un endroit privilégié d'investigation.

Lorsque j'arrive sur le terrain d'entraînement, je salue les garçons déjà là. Je confie systématiquement les clés à l'un d'entre eux pour qu'il ouvre les vestiaires. J'ai remarqué qu'ils choisissaient systématiquement la même place. Les garçons mettent aussi de la musique à l'aide de leurs portables. Ils se changent doucement tout en discutant. Dans les vestiaires, on compare ses chaussures, ses maillots, on reparle du match, du but marqué... Mais on parle aussi de l'école, des filles... Certains peuvent mettre jusqu'à 30 minutes pour se changer. Ils s'échangent leurs maillots, se prêtent des affaires qu'ils auraient éventuellement oublié (chaussettes, shorts...). Il n'arrive pas un entraînement sans que l'un d'entre eux ai oublié quelque chose. La majorité des garçons font leurs sacs eux même. Je me change dans un autre vestiaire juste à côté. Je peux régulièrement entendre des rires, des cris. Si je rentre dans le vestiaire, il arrive que les discussions s'arrêtent net. Le chahut cesse aussitôt comme par magie. Si je fais de mon côté une "bêtise", alors les garçons se sentent en droit de refaire du chahut. Sinon, ils continuent de se changer plus tranquillement.

A la fin d'un entraînement, les joueurs retournent dans les vestiaires se changer.

A la fin de l'entraînement, les joueurs se retrouvent également dans le vestiaire pour se changer et prendre une douche. Certains y passent là encore jusqu'à 30 minutes. Ils y discutent et ont tendance à « squatter » les vestiaires à ce moment-là. Je leur demande souvent de se dépêcher. Les parents ne rentrent jamais dans les vestiaires. Ils attendent devant tout en discutant de choses et d'autres. Ils me font part de leurs ressentis sur les enfants, leur progression et l'état d'esprit en général. Ils me préviennent aussi de leurs éventuelles indisponibilités à ce moment-là.

4.3 Mes premières observations sur les matchs

Un rendez-vous au foyer du club a lieu 1h à 1h30 avant les matchs :

Le match de football commence à une heure précise. Il y a donc un lieu et une heure de rendez-vous précis, connus à l'avance par les enfants et parents. J'arrive souvent seulement 5 minutes avant le rendez-vous. Je salue les enfants et les parents déjà arrivés. Soit les jeunes arrivent accompagnés de leurs parents, soit ils arrivent seuls, à pied ou par le bus. La majorité des parents se rejoignent devant le foyer tandis que d'autres « déposent » leurs enfants sans descendre de la voiture. La plupart des enfants arrivent en avance. Je rentre dans le foyer pour saluer les bénévoles. Je me dirige ensuite dans le local technique pour préparer le matériel : les ballons, les licences, les maillots. Il peut arriver que plusieurs équipes de notre club aient rendez-vous à la même heure. Dans ce cas, on peut distinguer les équipes quant-à leur répartition autour du foyer. J'ai aussi remarqué que les enfants se mettaient à l'écart des adultes. Souvent, l'un d'entre eux a apporté un ballon. Ils jouent à se faire des passes. D'autres se montrent leurs photos ou leurs textos sur leurs portables. Les parents présents et volontaires pour assurer le déplacement prennent des nouvelles les uns des autres. Ils évoquent le match ou l'itinéraire à venir. Les bénévoles du club sont souvent à l'intérieur du foyer autour d'un verre. J'ai observé que les parents ne rentraient pas dans le foyer. Des passants se promènent aussi dans l'enceinte du Puy las rodas, assistant ainsi à ce moment de ralliement général. Puis, une fois que le matériel est prêt et que les enfants sont tous arrivés, il s'agit de se mettre en route. J'interpelle alors les enfants pour les rassembler en un même endroit pour se répartir dans les voitures le plus rapidement possible. Très souvent, le timing est serré. Je presse les enfants de se « mettre en mouvement ». Ce temps de « rendez-vous » dure en moyenne une quinzaine de minute. Il faut prévoir d'être sur le lieu du match environ 1 heure avant.

Chaque samedi, que l'on joue à domicile ou à l'extérieur, il y a un temps de déplacement plus ou moins long. Ce temps s'est avéré très intéressant pour mener mes enquêtes :

Ce sont les parents et les éducateurs qui assurent bénévolement les déplacements. Ces trajets durent jusqu'à 30 minutes en cas de

déplacements plus lointains. Durant ces temps de trajet, les garçons se regroupent par affinité dans les voitures, en petits groupes de 2 à 3 joueurs. Durant ces trajets, les garçons parlent de tout et de rien, du dernier but de Lionel Messi, d'un nouveau portable ou bien de l'école. J'ai par exemple entendu des discussions entre eux sur tel ou tel programme télévisé. Une autre fois, ce sera Arthur et Vincent qui parleront jeux vidéo. Je discute beaucoup avec eux à ce moment-là. Je leur parle du match à venir, de la composition. Je leur demande aussi des nouvelles de l'école, s'ils travaillent "bien". Il arrive aussi que les enfants s'isolent chacun de leur côté pour écouter leur musique.

Nous rejoignons les vestiaires environ 1 heure avant le match.

Dès que nous rentrons dans les vestiaires, je considère que nous devons commencer à « *rentrer progressivement dans le match* ». Très souvent, les joueurs se changent tout en chahutant. Je demande alors aux garçons de se détendre, et de commencer à se concentrer. Il se moque les uns des autres. Il arrive qu'ils mettent de la musique. Je n'ai pas souvenir qu'ils m'aient demandé l'autorisation. Ils se racontent les derniers matchs, tels buts ou telles actions. Très souvent, il m'interpelle pour connaître les postes. Je dois aussi remplir la feuille de match avec les noms et les numéros de licence de chaque joueur. Puis, environ 30 minutes avant le coup d'envoi, je prends la parole pour évoquer avec eux la tactique de match, la composition, les changements possibles. Ils ne contestent jamais mes décisions. Je leur demande souvent de proposer des compléments, je leur pose des questions. Selon les matchs, j'adopte soit une posture pédagogique très directive, soit très interrogante et activante. Certains garçons n'hésitent pas à donner leur avis. D'autres sont plus timides. Je les questionne donc directement. Je me rends ainsi compte que plus le match s'annonce serré, plus je suis directif. Les garçons semblent davantage stressés également et sont plus silencieux. Puis, je les envoie s'échauffer tout en demandant à l'un d'entre eux de conduire cette échauffement.

Les matchs sont précédés d'un moment d'échauffement :

Celui-ci se fait sur le terrain, sous le regard des supporters et de l'équipe adverse. Il arrive très souvent que les joueurs ne s'échauffent pas bien si je les laisse libres. Ce manque d'autonomie m'a souvent questionné. En effet, cette désorganisation agace certains joueurs qui voudraient davantage de

sérieux. Certains profitent de cette liberté pour s'amuser et pour "taper des frappes" dans le but vide ce qui peut susciter des tensions. Je dois alors intervenir pour organiser l'échauffement, calmer les uns et les autres, surexcités ou agacés selon, par cette entrée en matière. J'ai pu constater que les garçons étaient stressés avant et pendant les matchs. Chaque match démarre désormais par un défi technique entre les deux équipes. Il peut s'agir d'un « défi jongle » ou d'un « défi conduite » de balle prenant la forme d'un "battle" entre joueurs de chaque équipe. Ce défi technique est lui aussi stressant pour les garçons qui ont peur de mal faire. Mais il est "imposé" par la FFF. Les garçons s'empressent tous de venir me dire leurs résultats, de manière gênée si ils n'ont pas réussi, ou au contraire avec un grand sourire et une certaine fierté si ils ont atteint le score maximal de 50 points. Nous notons ces résultats individuels sur la feuille de match. Ces résultats peuvent compter dans la coupe Départementale et Régionale. J'ai remarqué que je dédramatise beaucoup l'issue de ce défi technique auprès des garçons, notamment pour ceux qui ne l'ont pas réussi. Je tape dans la main de chacun des garçons quelque soit le résultat.

Un arbitre bénévole est désigné par le club qui "reçoit", tandis que chaque équipe doit fournir un arbitre de touche. Désormais, ce sont les joueurs eux-mêmes qui apprennent cette fonction d'arbitre assistant depuis la touche.

Certains éducateurs ne souhaitent pas faire arbitrer les enfants. La FFF ne préconise pas que l'arbitrage au centre se fasse par les enfants. Pour notre équipe U13, l'arbitre est un bénévole du club qui souhaite devenir éducateur. Yassir a 15 ans. Je l'ai d'ailleurs entraîné comme joueur il y a 3 saisons de cela. J'ai aussi constaté que les garçons n'avaient pas envie de faire la touche quand je leur proposais. Quand je leur demande pourquoi, ils me répondent qu'ils préfèrent jouer et qu'ils ne savent de toute façon pas le faire. Par contre, une fois que nous leur montrons comment faire, ils s'y essaient. J'ai aussi remarqué que les enfants s'auto-arbitraient souvent. Les garçons ne cherchent pas à tricher. Mes observations montrent également que les enfants ont apprécié le rôle d'arbitre quand ils s'y sont essayés. J'ai aussi observé que les garçons ont tendance à dénoncer les arbitres adultes qui prennent des décisions contestables. Dans ce cas, ils me regardent et me disent : « *ce n'est pas juste, il y a faute, il triche.* ». Ces protestations, parfois légitimes, entraînent la colère de l'arbitre adulte qui a tendance à réprimer ces comportements, plutôt que d'essayer de les comprendre. Je dois alors

expliquer à la mi-temps ou à la fin du match que parfois les décisions de l'arbitre sont injustes, qu'il n'a pas forcément fait exprès, et que c'est "comme ça". Je leur demande souvent de se concentrer sur notre manière de jouer, et pas sur la manière d'arbitrer du bénévole.

Les matchs permettent de situer la progression des garçons :

Les résultats donnent lieu à un classement en championnat. A domicile, nous jouons sur le terrain en sable qui se trouve tout en bas, derrière les vestiaires. Le terrain en herbe n'est en effet utilisé uniquement par les équipes qui pratiquent le football à 11, et uniquement pour les matchs. Les règles de compétitions sont définies par la Fédération Française de Football (FFF), et sont adaptées à chaque catégorie d'âge. La compétition est organisée par le district de Football de la Haute-Vienne. Les matchs durent 2 mi-temps de 30 minutes. Ils opposent deux équipes de huit joueurs. En tant qu'entraîneur, je me trouve pendant les matchs sur le bord du terrain, à proximité des joueurs, dans une zone très précise. Mon rôle est d'encourager, de décider des postes et des rotations entre les joueurs. Pour cela, je dois me faire « entendre » pour faire passer les « consignes ». Je souligne surtout ce que les garçons réussissent par un « *bien joué* ». Plus rarement, il m'arrive de souligner des gestes techniques inadaptés (dribbles, passes, placement...), ou des comportements inappropriés (contestations, fautes...). Mais je le fait systématiquement de manière positive et activante : « *qu'est ce que tu aurais pu faire ?* ». Les parents se situent plus loin sur le côté du terrain et jouent le rôle de supporter. Ils encouragent les enfants. Ainsi, il peut arriver qu'un match soit très bruyant, non pas du fait des enfants qui jouent le match, mais du fait des adultes qui ne cessent de crier pour donner des conseils ou commenter les actions ou les décisions de l'arbitre. En effet, j'ai observé que les enfants sont très stressés et concentrés pendant les matchs, et ainsi silencieux. Enfin, très souvent, les dirigeants du club se rejoignent aussi autour du terrain pour regarder le match.

A la mi-temps d'un match, les joueurs se rassemblent pour faire le bilan de la première mi-temps, souvent dans les vestiaires.

Les garçons sont souvent excités si on gagne le match. Ils sont énervés si nous sommes en train de le perdre. Dans tous les cas, ils parlent beaucoup et fort quand ils rentrent dans le vestiaire. Je fais en sorte de les calmer et

leur propose de s'asseoir et de respirer. S'en suit au bout de quelques minutes une discussion sur ce qui a fonctionné, et ce qui a moins bien fonctionné. L'éducateur interroge ainsi les enfants pour les aider à identifier les points positifs et ceux à améliorer. L'entraîneur est alors garant de l'expression de tous. Il doit alors donner son avis en rappelant des consignes importantes. Puis, j'annonce les changements de joueurs et je motive les garçons pour aborder de manière appliquée et motivée la seconde mi-temps, avec un ou deux objectifs précis en terme de tactique, et non de résultats.

Les manières de diriger les entraînements et les matchs sont régulièrement « supervisées » par un éducateur responsable des catégories jeunes :

Aimé, coordinateur des catégories jeunes est venu me voir pour débriefer sur notre match du week-end : « *c'est bien, il y a des phases de jeu très intéressantes dans ton équipe. Par contre, je ne t'ai pas beaucoup entendu sur le bord du terrain* ». Je lui ai répondu : « *si c'est bien, pourquoi veux-tu que je crie ? Si l'éducateur crie, c'est qu'il y a un souci* ». Il m'a répondu à son tour : « *Ok mais un entraîneur doit se faire entendre depuis le bord du terrain. Il doit faire ressentir sa présence aux joueurs* ». J'ai alors demandé à Odilon s'il trouvait que je ne donnais pas suffisamment de consignes pendant le match. Nous étions toujours en présence d'Aimé, le responsable des éducateurs au club. Odilon a répondu après quelques secondes de réflexions, à travers un regard inquiet et interrogateur : « *Oui, il faut que tu donnes plus de consignes...* ». J'ai alors compris que Odilon avaient cherché à répondre juste, à me donner la "bonne" réponse, celle qu'il pensait que je souhaitais entendre. Toutefois, à une autre occasion, Alex demandera ouvertement à Stanislas, un autre éducateur, d'arrêter de crier sur le bord du terrain : « *ça saoule, il faut pas faire ça* ». Les garçons me diront à plusieurs reprises qu'il n'aime pas les éducateurs qui crient. J'ai observé que les éducateurs avaient de plus en plus de retenue à ce niveau-là.

J'ai aussi réalisé de nombreuses observations après le match.

Le vestiaire est aussi l'endroit où les joueurs célèbrent leurs victoires. Ils ne le font pas sur le terrain. Il arrive souvent que les jeunes chantent ou dansent, mais une fois dans le vestiaire. Dimitri est considéré comme le « danseur » de l'équipe. J'ai remarqué qu'il ne le faisait pas systématiquement. Après une victoire, j'ai proposé à Dimitri de faire sa danse. Il n'a pas osé. J'ai alors quitté

le vestiaire et de l'extérieur. J'ai pu entendre les cris d'encouragements pour Dimitri, qui finalement performera sa danse. J'ai ainsi demandé à Arthur : « *est ce que vous faites les mêmes choses si je suis dans le vestiaire ou pas ?* ». La réponse d'Arthur fut sans concession : « *ah non, quand t'es pas là, ben on fait plus de trucs...* ». Après chaque match, les joueurs peuvent boire un coup et manger un encas. Il arrive aussi que cela se passe dans un foyer. C'est alors souvent un adulte qui distribue un verre et un gâteau pour chacun. J'ai remarqué que les garçons me réclamaient ce temps de détente et de partage s'il venait à être oublié. De plus, dans les règles de vie que nous nous sommes donné avec les enfants, ils ont spontanément cité, ceci de manière symbolique : « *manger des crêpes après les matchs...* ».

4.4 Mes premières observations en dehors du temps de pratique

On peut jouer au football sur les terrains du Puy las Rodas de manière libre, en dehors des entraînements et de matchs.

Je me suis rendu compte que les garçons s'y rendaient régulièrement en dehors des temps d'entraînement. Ils jouent souvent à un jeu qui s'appelle le « 10 ». C'est un jeu où chacun doit marquer des points en inscrivant un but soit d'une reprise de volée dans la surface, soit avec une frappe de loin. En cas de frappe non cadrée, le frappeur passe gardien et prend ainsi le risque de perdre des points au fur et à mesure qu'il prend des buts. Or ces temps de football libres peuvent durer plusieurs heures. De plus, cette pratique libre réunit des jeunes qui ne sont pas forcément licenciés, et de tous âges. J'ai remarqué que dès que l'heure de l'entraînement approche, les joueurs libres s'éclipsent pour laisser place à l'entraînement « encadrée », « officiel ».

En 2015, la FFF a lancé pour la première fois son programme éducatif pour énoncer et promouvoir les valeurs éducatives du football. Elle a ainsi doté les clubs volontaires d'un cahier pédagogique.

J'ai appris par hasard que notre club était inscrit dans le programme. Il lui a été remis un kit pédagogique se présentant sous la forme de fiches thématiques. Ce classeur est resté longtemps dans une armoire. Il est désormais discrètement accessible dans une pochette dans le local technique. Relativement prescriptif, il propose différents outils allant du

calendrier annuel à des affiches, des lettres types pour les parents. En reprenant les catégories d'âges (qui sont celles appliqués dans les compétitions : U7, U9, U11, U13, U15, U17, U19), son contenu est différencié. Il comprend six rubriques réparties dans les règles de vie (Santé ; Engagement citoyen ; Environnement) et règles de jeu (Fair-Play ; Règles du jeu et d'arbitrage ; Culture foot). Elle énonce des actions que l'on peut mener tout au long de l'année. Il y a même un calendrier prévisionnel pour programmer ses actions.

5. Mes premières interrogations

Cette première phase d'observation flottante m'a fait prendre conscience de la diversité des lieux, des personnes, des temps qui rythmaient la pratique du football. Mes premières observations ont mis en évidence la diversité des comportements des enfants, mais aussi des miens, selon que l'on soit sur le terrain, devant le foyer, en déplacement, ou encore dans les vestiaires ou à un tournoi. J'ai aussi eu la confirmation que les enfants ne se comportaient pas de la même manière si j'étais présent ou pas. Ces premières observations soulignent ainsi l'importance des rencontres presque quotidiennes entre joueurs et éducateurs, mais aussi « entre » et « avec » les parents, les dirigeants. Elles ont ainsi révélé le rôle important des parents, la prégnance des résultats sportifs, mais aussi l'importance des temps plus « libres ». L'émergence du programme éducatif fédéral, notre candidature au « label jeune » et l'observation de la vie du club m'ont aussi largement guidé dans mes interrogations. Ces premières observations m'ont invité à me questionner davantage sur la différence entre les temps de pratique encadrée, où la notion de compétition est importante, et ceux plus libres où la notion de camaraderie prend le dessus. Cette dualité me fait m'interroger sur les différentes postures que j'adopte, très directives ou plus ouvertes selon les situations rencontrées. Cela souligne le poids des institutions et interroge les postures des adultes accompagnants les jeunes dans la pratique du football.

Dès lors, il s'agissait pour moi de mener l'enquête et d'accumuler davantage d'observations. Pourquoi est-ce aussi important de gagner le match ? Pourquoi les garçons sont-ils parfois en dilettante et parfois très appliqués ? Pourquoi se fâchent-ils entre eux ? Pourquoi sont-ils stressés avant un match ? Comment devient-on un membre à part entière de l'équipe ? De quoi parlent ils ensemble ? Adoptent-ils un comportement différent de l'école ou de la maison ? Dans quelle mesure les enfants se ressemblent-ils ou se distinguent-ils ? Comment considèrent-ils leurs relations avec moi, leur entraîneur ? Pourquoi finissent-ils par me ressembler ? Comment se manifestent leurs possibles mécontentements ? Quels rôles jouent les parents ? Quels regards les dirigeants portent-ils sur les jeunes ? Comment utilisons-nous le programme éducatif fédéral ?

J'ai ainsi focalisé mes observations sur les comportements entre les enfants, mais aussi avec les éducateurs et les parents. J'ai porté davantage d'attention aux « avant » et aux « après » matchs ou entraînements, aux conflits ou aux complicités qui se créaient. Pour cela, je suis arrivé un peu plus tôt aux horaires des rendez-vous. J'ai aussi noté des discussions ou des comportements spécifiques autour des équipements tels que les chaussures, le maillot, le téléphone portable, ou encore sur l'importance de gagner un match, la peur de mal jouer, le fait de jouer ou non à son poste. De même, j'ai passé plus de temps dans les vestiaires après les matchs et les entraînements pour discuter avec les garçons. Plus précisément, j'ai cherché à décrire les normes et les rites pour « faire partie » de l'équipe tant sur le terrain de foot qu'en dehors. J'ai pu profiter du voyage à Arcachon ou encore

de l'opération « graff » organisé par mes soins pour réaliser des observations « hors compétition ». J'ai donc progressivement distingué les temps de « compétition » des temps de « camaraderie » pour décrire plus finement les formes éducatives que j'ai au fil de temps développé avec les enfants, et pour en comprendre leurs diversités. Au final, j'ai simplement cherché à être plus à l'écoute tant des enfants que des parents ou encore des dirigeants du club pour comprendre le point de vue de chacun, notamment à travers le programme éducatif fédéral pour ce qui est de ces derniers.

Troisième partie : Mes observations, des concepts et leurs analyses

1. Mes observations :

J'ai choisi de vous donner à lire à travers des mini-histoires l'ensemble de mes observations en distinguant la compétition de la camaraderie. Une troisième partie met en récit celles relatives aux institutions que représentent le club mais aussi la fédération Française de Football (FFF).

1.1. La compétition :

La pratique du football donne lieu à des confrontations entre équipes. J'ai cherché à mieux comprendre pourquoi il était aussi important pour les garçons de « gagner » :

Que ce soit à l'entraînement, ou lors d'un match, il y a des buts. L'équipe qui en marque le plus remporte le jeu. J'ai à plusieurs reprises fait le constat que les garçons accordaient beaucoup d'importance au fait d'avoir gagné ou perdu, quelque soit le type de jeu. Je fais aussi le constat que les séquences d'entraînements que je leur propose se basent systématiquement sur le principe de l'opposition entre des équipes, et avec souvent un système de points. Je fais aussi le constat que cette forme de « jeu » stimule leur application et leur coopération. Leurs comportements sont donc logiquement liés à cette mise en compétition. Je m'efforce pourtant de ne pas trop leur en parler. Mais Vincent m'écrit par exemple un texto avant un match : « *on va se donner à fond* ». Il me mettra un second message à la fin du match : « *on a gagné 15 à 0* ». Autre observation, Arthur et Dimitri viendront me dire avec fierté au début d'un entraînement : « *T'as vu, on a gagné contre Limoges Foot !* ». Je réagis en leur tapant dans la main pour les féliciter. Une autre fois, ce sera Alex qui m'avouera : « *Parfois, on dirait que l'on ne fait pas tout pour gagner, et ça saoule* ». J'avoue accorder également de l'importance aux résultats. Mais j'en parle peu aux garçons et je suis beaucoup plus détaché qu'eux sur les résultats que nous obtenons. Cette posture suscite des incompréhensions chez les garçons et même chez les parents. A l'occasion d'un match reporté, les garçons m'ont demandé de faire un match entre eux. Même ce petit match a fait l'objet d'un résultat. J'ai organisé une rencontre graff afin de rénover le mur de frappe. Des jeunes adolescents de Villenave d'Ornon (Gironde) sont venus nous y

aider. Les jeunes se sont d'abord salués entre eux. Puis Ayoub, un des jeunes de Villenave, a tout de suite cherché à faire le lien entre les deux groupes. Il a été interpellé les garçons de notre équipe en leur parlant football, en les chambrant aussi. Les nôtres ont répondu poliment. Les uns et les autres se sont très vite mis d'accord pour faire un match « Bordeaux contre Limoges » afin de voir qui étaient les meilleurs. Les jeunes se rencontreront ainsi davantage autour d'un ballon qu'avec les bombes de peintures. Il y aura deux matchs très serrés, avec de l'enjeu. Nos garçons ont joué aux postes qu'ils jouent habituellement en match pour s'assurer la victoire. Les oppositions à l'entraînement sont aussi le théâtre de matchs qu'il faut « gagner. » Les samedis, jour de match, j'ai observé que plus le match est serré, moins les enfants s'expriment. On ressent leur stress sur les gestes techniques. Ils s'encouragent moins et sont plus silencieux. En revanche, si le match est facile, ils parlent davantage, s'encouragent, se motivent, se donnent des conseils. Les garçons ont été très très fiers de remporter les matchs durant la finale départementale, en battant notamment Limoges Foot.

Chaque entraînement se finit d'ailleurs par un « petit match » :

Soit je compose les équipes par niveau. Soit je leur laisse faire les équipes eux-mêmes. Pour se faire, je désigne deux capitaines d'équipes. Ils s'appellent ensuite chacun leur tour pour composer leur équipe. Dans ce cas, chaque capitaine essaye de composer la meilleure équipe possible tout en se choisissant par affinité. J'ai observé qu'ils dénoncent tout de suite les compositions si le match leur paraît déséquilibré. J'ai aussi observé que les garçons s'essayaient à de nouveaux postes à l'occasion de ce match de fin d'entraînement. Par exemple, Marco viendra me demander : « *je peux essayer au but* ». De plus, ils ne veulent pas perdre. Il arrive qu'ils se fâchent entre eux en cas de défaite lourde. Pilou a chambré Vincent car il y avait 2 ou 3 zéros. Vincent s'est alors énervé contre lui. Une simple action peut créer des tensions entre deux joueurs. Alex s'est énervé car Odilon lui aurait mis le doigt dans l'oeil. Ce dernier l'a alors « traité de simulateur ». Odilon finira par s'excuser après avoir fait discuter calmement les deux joueurs. Enfin, certains conflits éclatent durant les entraînements car certains joueurs se dispersent ou ne s'appliquent pas suffisamment. Les garçons ne veulent jamais finir l'entraînement. Mais ces matchs de fin de séquences sont aussi l'occasion de jouer plus librement. Je dois parfois intervenir pour les « détendre » en leur disant de juste "taper un foot" et de s'amuser. Tous sont

décus de finir l'entraînement. Ils me demandent systématiquement : « *Quoi ? C'est déjà la fin de l'entraînement ?* ». J'annonce alors le rituel du « *but vainqueur* » qui scellera la fin de l'entraînement. J'ai aussi remarqué que cette annonce faisait « râler » l'équipe qui dominait largement le match.

Les samedis sont les « jours de match », on se confronte à d'autres équipes :

Pour leur premier match en équipe « une », Alex ou encore Marco se sont montrés timides dans les vestiaires mais surmotivés sur le terrain. Ils voulaient montrer qu'ils avaient leur place en « une ». Les joueurs semblent également stressés par la compétition. Malik m'avouera dans la voiture, lors d'un long déplacement : « *j'ai peur de mal jouer en match mais je ne sais pas pourquoi* ». Selon lui, il est meilleur à l'entraînement qu'en match, ce qui lui pose un problème. Odilon, à ses côtés sur le moment, a exprimé le même sentiment. Avant les matchs, certains cherchent à se détendre en écoutant de la musique, en tapant dans la balle. J'ai remarqué que tous vont "faire pipi" juste avant le match, ce qui est le signe d'une situation de stress. Les matchs sont importants à leurs yeux. Ils s'y appliquent davantage par exemple lors des défis techniques. Lors d'un match, j'ai demandé à Ayoub de jouer à un poste qu'il n'avait jamais essayé, il m'a clairement exprimé son inquiétude de « mal faire ». Une autre fois, Moussa refusera de venir jouer en équipe « une », car il préfère jouer plus cool en équipe « deux ». Si je ne donne pas de consigne, l'équipe joue moins bien, et les garçons apparaissent moins motivés. Je considère que le résultat n'est pas important, mais que c'est la manière de jouer ensemble et le plaisir qu'ils y prennent qui comptent. Je leur dis souvent : « *je regarde votre capacité à jouer ensemble et en passes, et je compte le nombre de sourires autant que les buts. C'est d'ailleurs le meilleur moyen de gagner si c'est important pour vous* ». Enfin d'année, déçus par un match que nous venions de perdre contre Limoges Foot, je leur explique qu'ils viennent de jouer un vrai match de « compétition », et que l'année prochaine, les matchs ressembleront davantage à cela. Ils ont d'emblée rejeté cette manière de faire du football. Par la suite, ils me témoigneront de leurs inquiétudes concernant la saison prochaine quand la compétition comptera davantage.

Je joue un rôle important dans cet apprentissage de la compétition :

J'ai constaté à plusieurs reprises que les garçons avaient peur de mal jouer en match. Ce sont généralement les éducateurs que l'on entend le plus au bord d'un terrain. Durant un match, je m'applique à encourager les garçons, à souligner ce qui est bien joué, et à corriger les positionnements pour nous faire « bien jouer ». Il m'arrive aussi de sanctionner des gestes qui ne seraient pas fair-play, comme une faute grossière, ou des protestations envers l'arbitre. Je procède alors à un changement. A l'occasion d'un match « revanche » contre Limoges Foot, Alex découvre que les joueurs adverses trichent et font des fautes pour gagner à tout prix le match. Alex essaiera de tricher à son tour le match d'après. Il aura ma complicité sur la première action, mais pas sur la deuxième où je lui somme de ne pas continuer devant tout le monde. Le lendemain, alors que j'arbitrais un autre match où jouait à nouveau Alex, j'accorde un but litigieux à l'équipe adverse. Alex, alors remplaçant, me fait des grands signes pour que j'annule le but. Selon lui, ce but a été marqué sur une situation évidente de hors-jeu. Je discuterai après le match avec Alex de manière informelle, devant le foyer. Je lui expliquerai pourquoi je n'avais pas pris en compte son avis. En l'occurrence, je l'ai vu essayer de tricher à plusieurs reprises et ainsi je n'ai pas eu confiance en lui. Si j'avoue que sans doute il y avait hors-jeu, j'ai choisi de montrer à Alex qu'il ne fallait pas tricher.

J'adapte mes postures selon les matchs, et le niveau d'adversité. Plus un match est serré, plus je m'efforce de donner mes « conseils ». Moins un match est serré, moins je m'exprime. En cas de défaite importante, il peut arriver que l'entraîneur adverse soit désagréable tant avec l'éducateur adverse qu'avec les garçons. Dans ce cas précis, les joueurs des deux équipes finissent souvent par mal jouer. Adil est l'un des rares à s'exprimer verbalement sur le terrain, mais de manière négative : « *mais c'est pas vrai, je suis une bite* ». Une autre fois, c'est en pleurant qu'il continuera le match assumant que c'est de sa faute si on a pris un but. Si il m'arrive de lui mettre la pression car je juge qu'il peut mieux faire, je peux apercevoir quelques larmes. A la fin de chaque match, devant le vestiaire, au moment de se dire au revoir, je dis un petit mot pour chacun des joueurs sur leur match. Lorsque je félicite Renaud pour la finale départementale, il me répond : « *merci, ça me fait plaisir que tu me le dises* ».

Les buts sont très importants dans le déroulement d'un match. J'ai cherché à mémoriser ces moments en particulier et à en comprendre l'importance.

A chaque but marqué, les garçons le célèbrent, seul ou à plusieurs, à travers une main en l'air, ou un cri, ou encore une danse collective. Notre équipe se replace tout en félicitant le buteur ou le joueur ayant délivré la passe décisive. Il arrive que le buteur initie un passe de danse que les autres suivent. La danse du groupe MHD est celle adoptée par notre équipe. A ce moment précis, je félicite le joueur qui a récupéré le ballon et celui qui vient d'adresser la passe décisive. Le buteur reçoit généralement les « bravo » des supporters. Marquer un but représente une fierté pour les garçons. Adil ou Rémi se sont étonnés de marquer car ils pensaient ne pas « avoir le niveau » : « *je ne pensais pas marquer un jour !* ». Pour le premier match de Marco, les garçons ont précisé que s'il marquait, il devrait alors exécuter un gage. Ce fut chose faite ! Renaud m'a souvent fait part de son souhait de : « *marquer, enfin, un but* ». J'ai également remarqué que les garçons faisaient parfois la tête s'ils n'avaient pas marqué pas lors d'un match largement remporté.

Prendre un but est en revanche « un drame » pour les garçons :

Si à l'inverse, on prend un but, chacun baisse la tête, se replace sans rien dire. Je m'exprime alors davantage pour le dire de relever la tête, de s'y remettre, que ce n'est pas grave.

Pour chaque match, l'équipe se désigne un capitaine.

Celui-ci porte un brassard que je lui remet en début de match. Le joueur capitaine a ainsi la responsabilité de faire le tirage au sort du début de match pour tenter de gagner le choix du terrain. Mais il doit surtout s'appliquer à montrer l'exemple, à encourager ses co-équipiers.

J'ai noté que tous souhaiteraient être capitaine, mais certains sont stressés à l'idée de l'être. J'ai décidé de désigner Arthur notre gardien, comme capitaine. Mais je lui ai proposé de confier systématiquement le brassard à un joueur sur le terrain. Ce choix, nous le ferons ensemble à chaque début de match pour désigner le joueur le plus méritant. S'il a accepté, il m'a quand même demandé si parfois il pourrait aussi avoir le brassard. Il a finalement désigné Eddy comme capitaine pour le premier match. Si Arthur a été

content d'être désigné, il vivra cette responsabilité avec plus de pression que d'habitude. Nous le verrons s'agacer de ne pas réussir certaines actions. A de nombreuses reprises, nous choisirons avec Arthur de désigner Vincent comme capitaine. Vincent est le plus motivé et le plus appliqué au foot. Mais à de nombreuses reprises, Arthur cherchera à garder le brassard. Vincent a perdu la légitimité de capitaine aux yeux des autres en râlant beaucoup. Je confierai ainsi le brassard à Dimitri, Malik ou encore Renaud plus exemplaires au fil de la saison, pour les valoriser.

Il arrive également que des joueurs ne soient pas convoqués ou soient blessés.

J'ai observé que les joueurs ne jouant pas, c'est à dire ne figurant pas sur la feuille de match en question, nous rejoignent dans les vestiaires. Il arrive très souvent qu'ils acceptent par exemple de faire arbitre de touche. J'ai remarqué qu'ils vivaient le match à 100%, avec passion même si ils ne jouaient pas. Il arrive aussi qu'ils en profitent pour discuter à deux ou trois sur le bord du terrain. J'ai ainsi observé Rémi et Alex discuter sans se préoccuper une seconde du match. Je leur ai demandé si le match ne les intéressait pas. Rémi m'a répondu sereinement : « *Si, mais ça fait longtemps que l'on s'est pas vu, on en profite* ». Une autre fois, ce sera Pilou ou encore Renaud qui viendront me faire part de leurs frustrations de ne pas jouer. Malgré tout, ils sont venus voir jouer les copains et resteront jusqu'à la fin du match.

Il y a des joueurs « titulaires » et des joueurs « remplaçants » au début d'un match :

Les joueurs désignés « remplaçants » expriment leur déception. Je précise systématiquement qui va entrer en jeu, à quelle place et à quel moment pour intégrer les remplaçants dans la tactique et la composition de match. Je ne mets pas deux fois de suite le même joueur remplaçant. Être remplaçant semble vécu un peu comme une honte.

La pratique du football nécessite une organisation et des postes pour chaque joueur :

Je suis garant de la composition et je décide donc des postes de chacun. Si je me consulte souvent avec les garçons, la décision finale m'appartient. Je leur demande alors de me dire là où ils jouent le mieux dans l'intérêt de l'équipe. Certains me font alors remarquer : « *c'est toi l'entraîneur, c'est toi*

qui décide ». Mais ils me font néanmoins part de leurs préférences, souvent attaquant ou milieu. Par exemple, Malik veut jouer attaquant ou milieu. Lors d'un match, je le place défenseur. Pour me montrer qu'il n'est pas content, il va marcher tout au long de l'échauffement. Je le sommerai de s'y mettre sans quoi il ne jouera pas. Il finira par jouer, mais sans conviction. Je lui demanderai plus tard pourquoi il ne veut pas jouer défenseur. Il me répondra : « *je suis pas défenseur, je veux toucher des ballons, et défenseur c'est nul* ». Quelques semaines plus tard, je le place arrière droit pour une séquence d'entraînement. Malik ne veut pas jouer arrière droit. Je le met sur la touche. Je lui demande pourquoi il a ce comportement. Il ne me répond pas. Je lui redemande de rejouer arrière droit pour cet exercice. Il persistera à ne pas jouer. J'arrête alors la séquence et demande aux autres garçons de régler ce problème, de chercher à comprendre pourquoi Malik ne veut pas faire l'exercice. Ils essayeront, sans résultats. Les joueurs me demanderont de poursuivre l'entraînement sans Malik, ce que nous ferons. Je précise à Malik après l'entraînement qu'il ne jouera pas samedi. Je lui passerai un coup de fil le vendredi soir pour en savoir plus. Il me répondra enfin : « *je ne veux pas jouer défenseur car l'année dernière j'ai joué un match défenseur et je n'ai alors plus jamais joué aucun autre poste...* ». Je lui ai répondu que ça ne marche pas comme cela dans notre équipe, qu'il pouvait demander aux autres s'ils jouaient toute l'année au même poste. De plus, je lui exprime le fait que je trouve ça égoïste de sa part. Je lui proposerai le lendemain de rejoindre l'équipe pour jouer, il refusera car : « *c'est la honte* ». Malik s'est auto-puni. Il n'ira pas au match cette fois-ci. J'insiste souvent sur le fait que ce qui compte c'est la manière de jouer et moins les postes. Les joueurs continuent de faire la tête, mais progressivement se mettent à s'appliquer. Ainsi, Jordane se résigne à jouer défenseur même si ça ne lui plait pas. Selon, lui « *mon poste, c'est attaquant* ». Ses parents lui ont dit qu'il ne pouvait pas contester ma décision. Lors d'un match, il ne s'est pas motivé pour jouer défenseur. Je lui ai fait remarquer tout en le laissant jouer puis je l'ai finalement sorti. A la mi-temps, je lui impose de retourner jouer défenseur pour cette fois si s'appliquer : « *car l'équipe en a besoin* ». Il pourra alors finir le match devant. Jordane se mit alors mis à pleurer. Il marquera finalement un but, en jouant « *défenseur* », ce qui lui redonnera le sourire. J'ai aussi régulièrement demandé aux garçons de me proposer des compositions tactiques en fin d'année. Ils l'ont discuté ensemble. Nous en avons adopté une. Celle-ci a particulièrement bien fonctionné. Nous avons remporté de nombreux matchs avec cette composition. Jordane y est défenseur mais y

marque davantage de buts.

Tirer les coups-francs ou les penalties est un signe de prestige aux yeux des garçons :

Si nous obtenons un coup-franc ou un pénalty, les garçons s'empressent de me demander de le tirer. Je désigne ainsi un tireur. Lors d'un match, alors que nous perdions, Vincent a pris de manière autoritaire le ballon pour aller frapper le pénalty. Les autres garçons m'ont alors regardé pour voir si je validais ou non ce choix. J'ai laissé tirer Vincent et par la suite les autres garçons m'ont fait part de leur incompréhension quant-au fait de laisser tirer Vincent, alors qu'il venait juste de reprendre le football à la suite d'une punition. Ils ont trouvé que c'était injuste. Je leur ai répondu qu'il était pour moi le plus combatif sur le terrain, et que ce n'est pas parce qu'il râle beaucoup que c'est « mal ».

Les numéros des maillots ont aussi leur importance.

Nos maillots ont pour particularité de ne pas avoir de numéros. Toutes les autres équipes ont un jeu de maillot avec numéros. Sur la fin de saison, nous avons utilisé un jeu de maillot plus ancien, mais avec des numéros. Les joueurs ont tout de suite revendiqué tel ou tel numéro. J'ai décidé des numéros de chacun le premier jour. Le numéro 10 et le 9 sont les plus prisés. Lorsque j'ai donné le numéro 10 à Malik, il a esquissé un large sourire de fierté. Les joueurs n'ont pas contesté la répartition qui a été faite dès le premier jour. Ils feront le choix de garder ces vieux maillots, mais avec numéros.

Après chaque tournoi, l'équipe gagne une coupe :

Je propose systématiquement à Arthur et un autre joueur de désigner ensemble le joueur qui mérite le plus la coupe. Les garçons discutent entre eux, pas toujours avec moi, et viennent me faire une proposition. Il m'arrive de donner mon avis. Très souvent, le joueur récompensé a été le plus combatif. Nous avons fait en sorte que chacun ait une coupe sur l'ensemble de la saison.

La pratique du football et son apprentissage implique pour les garçons d'essayer de réaliser des gestes qu'ils ne maîtrisent pas.

Contrôler un ballon du pied, taper le ballon de la tête, jongler du "mauvais pied" ne se fait pas naturellement. Par exemple, j'ai souvent cherché à rassurer Adil qui se trouve « nul ». Les entraînements et les matchs sont justement destinés à faire s'améliorer les garçons, à leur donner davantage de confiance. Les garçons sont motivés pour progresser au football, tout en témoignant de cette peur de « mal jouer ». Sur des exercices techniques comme les contrôles, les garçons qui n'y arrivent pas se vexent. A l'occasion d'un entraînement, Rémi m'a dit : « *ah tu es là pour nous entraîner, j'aime bien quand tu es là car tu m'encourages quand je n'arrive pas à faire un truc, tu me donnes des conseils* ». J'ai souvent remarqué que les joueurs sont plus disciplinés en match qu'à l'entraînement. J'ai noté que j'ai plus de difficultés à les rassembler lors des entraînements qu'à l'occasion des matchs.

Pratiquer le football nécessite d'être suffisamment concentré pour anticiper les actions de ses coéquipiers, mais aussi celles de leurs adversaires.

Les garçons ont parfois du mal à se concentrer. Je dois alors parler un peu plus fort pour capter leur attention. Par exemple, Arthur papillonne souvent, se met en marge du groupe quand on discute des consignes. Parfois, je demande à Dimitri ou Jordane de répéter. Ils tentent une réponse basique. Les autres se moquent alors. L'un d'entre eux va répondre à sa place. Certains lèvent la main pour signifier qu'ils ont la bonne réponse. Il m'arrive de rentrer dans le vestiaire de l'équipe adverse pour leur apporter la feuille de match. Très souvent et à la différence du notre, les joueurs sont très silencieux. Les garçons y sont calmes et c'est l'éducateur qui parle. Lors des entraînements, j'ai souvent remarqué que les garçons étaient peu concentrés ou qu'ils discutaient entre eux, pendant un exercice. Je leur fait alors remarqué cette situation. Ils s'arrêtent et m'écoutent. Je leur demande ensuite de répéter ce que je viens de dire. Il m'arrive aussi souvent de devoir hausser le ton pour gagner l'attention des joueurs, que ce soit dans les vestiaires avant un match, ou sur le terrain pour entamer l'entraînement, ou durant un exercice. Il m'arrive souvent de demander à tel ou un tel d'arrêter de discuter, de s'écouter. J'ai à plusieurs reprises observé le besoin pour les

garçons de discuter, d'avoir un temps de détente. Si ce dernier intervient dans les vestiaires, les garçons ont tendance à le prolonger sur le terrain. Il me faut alors intervenir. Je leur demande de passer en « mode entraînement » ou en « mode match ». Si je ne suis pas sur le terrain, alors ils vont continuer ici et là à faire des frappes. A l'inverse, si je manifeste ma présence de près ou de loin, ils vont d'eux même faire des exercices techniques pour s'échauffer. Vincent dénonce régulièrement ce manque d'application et de discipline. A noter que Vincent a aussi été puni par ses parents durant une semaine en raison de son comportement de « frondeur » au football lorsqu'il dénonce ses co-équipiers qui selon lui ne se concentrent pas assez.

Chaque match de compétition est précédé d'un discours et d'une discussion avec les joueurs pour définir la tactique et les postes de chacun. J'ai cherché à décrire les discussions et les négociations qui s'y déroulent à ce moment précis :

Le briefing d'avant-match se passe dans le vestiaire. Dans notre vestiaire, les garçons ont d'abord un temps libre avant la discussion d'avant-match. Je leur donne la composition de l'équipe et je leur demande de me proposer une tactique. Il m'arrive aussi de leur donner une tactique et eux doivent me proposer la composition la plus adaptée. J'essaye de ne pas trop employer les formules : « *je veux ...; faites comme ça* » mais plutôt « *je vous propose, j'aimerais, c'est important de, c'est à vous de le faire, que pensez-vous de ...* ». Ainsi certains joueurs suggèrent régulièrement des propositions de compositions, de postes aussi. J'ai remarqué que celles-ci sont le reflet de leurs souhaits personnels, et moins de l'équipe. Très souvent, il viennent ainsi me demander discrètement si ils pourront jouer à tel ou tel poste. Par exemple, Jordane me fait comprendre qu'il veut jouer attaquant. Eddy a aussi au début de l'année tout fait pour jouer attaquant tandis que Karl veut jouer milieu. Lorsque que je demande de jouer défenseur à Malik à l'occasion d'un match, il accepte mais en faisant la tête. Il avait alors refusé lors d'un entraînement. Je confie les postes à chacun pour faire jouer l'équipe le mieux possible. Je fais ainsi le pari qu'ils s'amuseront plus. En fin de match, il m'arrive cependant de faire parfois plaisir à certains d'entre eux pour les faire jouer attaquant par exemple.

La mi-temps d'un match de compétition est un temps d'observation instructif :

Durant cette « pause » de 10 minutes, nous nous mettons à distance des supporters et de l'équipe adverse pour être « entre nous ». C'est le moment où joueurs et éducateurs redéfinissent leur tactique et se remotivent si besoin est. Être à la mi-temps d'un match que nous perdons, c'est comme gérer un temps de crise. Les joueurs font la tête, certains se mettent à l'écart. D'autres vont reprocher à l'un de ne pas faire de passes, ou de ne pas avoir arrêté tel joueur. Arthur, notre gardien, par exemple rentre dans le vestiaire en disant : « *c'est bon, j'arrête, je joue plus* ». Il se met alors dans les douches. Vincent se met lui aussi à l'écart, s'assoit par terre, et ne regarde personne. D'autres vont me signaler tout de suite qu'ils sont blessés, qu'ils ne pourront pas faire tout le match. Je me mets alors à rassembler tout le monde, à faire le point sur la situation, à identifier ce qui n'a pas marché. Je souligne les points à améliorer et comment le faire puis j'annonce les changements de postes. Il s'agit surtout de les remotiver. J'ai remarqué que les garçons arrivent à se remotiver si on leur donne de bonnes raisons de penser que nous pouvons « gagner » le match.

Pour autant, il est intéressant d'observer la différence de comportements et d'ambiance entre un match serré et un match plus facile :

En cas de match plus facile, les joueurs ont alors du mal à se calmer. Chacun veut s'exprimer sur une action réussie, un but marqué. Arthur cherchera par exemple à souligner ce qui marche bien : « *la défense, c'est parfait les gars, on se déplace sur les côtés, on les empêche de passer...* ». J'en profite pour leur demander s'ils s'amusent à jouer de la sorte. Je souligne également une ou deux actions collectives que je considère comme « *bien joué* ». Je cherche enfin à souligner pour chacun d'entre eux un point fort et un point à améliorer pour continuer de « s'amuser ». Les joueurs sont alors impatients de rejoindre le terrain pour continuer le match.

J'ai observé à chaque fin de match les réactions des garçons selon si nous avons gagné ou perdu, bien joué ou mal joué :

Que l'on ait gagné ou perdu, joueurs et éducateurs vont serrer la main de leur adversaire ainsi que celle de l'arbitre. Si nous avons gagné, les garçons

sourient. Si nous avons perdu, les enfants font la tête et rechignent parfois à aller serrer la main de l'adversaire. A l'occasion de notre seule défaite en finale régionale, Arthur partira très fâché car il a pris un but de 40 mètres sur l'engagement. Il n'ira pas saluer les adversaires et m'évitera. Il prétextera ensuite que c'est à cause des parents qui « *les encouragent trop* ». Adil, Alex ou encore Vincent sont les garçons qui ont le plus l'esprit de compétition. J'ai aussi compris au fil de mes observations qu'ils scrutaient mon comportement à la fin des matchs. J'ai remarqué qu'ils ne veulent pas s'exprimer à ce moment lorsque nous sommes en présence de l'autre équipe, et même des parents. Une fois dans le vestiaire, ils parlent davantage. Arthur n'est pas spécialement content : « *j'ai pas touché le ballon* ». Jordane s'exprime aussi : « *j'ai même pas marqué* ». Ou encore Adil : « *je suis nul* ». En cas de défaite, certains garçons comme Alex ou Adil vont pleurer : « *c'est injuste, ils ne méritent pas de gagner* ». D'autres vont reprocher à l'arbitre de les avoir fait perdre, ou aux adversaires d'avoir triché pour gagner le match.

Il y a plusieurs débriefings d'après match.

Le premier se passe avec les enfants sur le terrain ou dans les vestiaires. A chaud, juste après le match, je demande aux garçons un « truc bien » et un « truc à améliorer ». Ce sont souvent les mêmes qui s'expriment. Vincent précisera qu'on ne défend pas assez. Arthur mettra en avant que nous jouons plus sur les côtés ce qui est bien. Les discussions sur le match peuvent se poursuivre dans les voitures durant le trajet retour. Un autre débriefing a lieu à l'entraînement suivant.

Après chaque match, j'ai cherché à mieux observer ou comprendre les réactions de certains garçons.

A l'occasion d'une défaite en tournoi, j'ai serré la main de l'arbitre et des joueurs adverses en ayant le sourire. Arthur ne m'a alors pas serré la main. Je le retrouvai quelques minutes plus tard pour une explication. Je lui demande : « *que me reproches-tu ?* » Arthur me répond : « *tu rigoles alors que l'on perd, ce n'est pas bien* ». S'en suivra une explication sur les raisons de ce sourire maladroit, et une discussion sur la nécessité pour eux de s'appliquer et de se concentrer pendant les matchs. Je me souviens alors avoir distingué avec lui les temps de détente, et les temps de compétition. J'avoue être moi-même déçu lorsque nous perdons un match, cherchant ainsi à analyser ce que nous avons mal fait, ce que nous aurions pu faire

autrement. Heureusement ou malheureusement, nous gagnons davantage de matchs que nous en perdons. J'ai observé qu'ils jugent et reconnaissent mes conseils tactiques après les matchs. Ainsi, Renaud, me félicitera pour les changements tactiques réalisés en fin de match, pour finalement gagner le dernier match de la saison dans les dernières minutes, à nouveau contre Limoges Foot. Il le fera dans la voiture en revenant du match.

J'ai aussi prêté attention aux comportements des parents durant les temps de compétition.

S'il arrive plus rarement que les parents assistent aux entraînements, ils sont très régulièrement présents aux matchs de compétition. Ce sont environ une dizaine de parents et quelques bénévoles qui viennent assister à chaque rencontre et « supporter » l'équipe. Les parents ne sont jamais très loin, ils se tiennent au bord du terrain mais suffisamment à distance des entraîneurs. Durant les matchs, les parents encouragent les garçons en cas de difficultés, applaudissent les belles actions. Ils portent davantage d'attention aux actions de leurs propres enfants. J'ai également remarqué qu'ils encourageaient davantage les garçons moins « doués ». J'ai observé que les parents ne m'interpelaient pas pendant le match, de l'échauffement jusqu'au coup de sifflet final. Ils attendent la fin du match pour discuter de la rencontre. J'ai aussi remarqué que les parents se gardent de donner leurs avis ou leurs conseils sur les compositions. Il m'est arrivé de leur demander leurs avis. La réponse est cinglante : « *c'est toi le coach* ». Les choix sportifs appartiennent donc uniquement à l'éducateur. En revanche, ils ont leur avis puisque j'ai très souvent des discussions avec eux sur la posture des autres éducateurs, et leurs façons de coacher les enfants. Enfin, j'ai remarqué que les parents accordent généralement moins d'importance aux résultats. Ils évaluent davantage la progression des garçons et le plaisir qu'ils prennent à jouer des « matchs » de football. Les parents de notre équipe sont en effet très attentifs au plaisir que peuvent prendre les enfants. A l'occasion d'une soirée conviviale, Loic (un parent) demandera à Vincent : « *est ce que tu t'amuses au football ?* » Vincent répond : « oui ». Loic lui redemande si vraiment : « *le football est un plaisir pour lui...* ». Il répond : « *oui, oui, franchement, c'est cool cette année.* ».

Il est aussi arrivé que l'un des parents s'occupe de l'équipe car je ne pouvais être présent, lors d'entraînements ou de matchs.

Jean (un autre parent) a accepté avec plaisir cette fonction. J'ai assuré les convocations à distance. Il m'a demandé de lui fournir la composition et l'état d'esprit. Le mercredi suivant, Vincent m'avoue qu'il n'a pas trop aimé que son papa fasse l'entraîneur. En revanche, Jordane m'a dit qu'il avait beaucoup apprécié. Les parents ont toujours été disponibles quand je les ai sollicités. Loïc a assuré également quelques entraînements, pour rendre la pareille et nous "dépanner".

Les parents jouent aussi un rôle dans cette volonté de progresser

Solenne (un parent) me fait un point sur les garçons, leur état d'esprit : « *ils sont de plus en plus mature, et ils ont envie de progresser* ». Elle me fait comprendre que les garçons préfèrent quand je suis là le samedi. Loïc motive souvent son fils Eddy. Il l'encourage sur le côté à l'aide d'un bruit particulier.

1.2 La camaraderie

Venir au football nécessite pour les garçons mais aussi pour les parents de respecter des horaires et des règles de vie :

Lorsque j'arrive au rendez-vous, les garçons et moi commençons par nous saluer. Tous ne se serrent pas forcément la main de la même manière. Certains se "checkent". D'autre se "hail". Il arrive que je ne connaisse pas l'un des garçons. J'ai remarqué qu'il n'ose pas venir me saluer. L'un d'eux m'a un jour dit : « *désolé, mais je ne joue plus à Lafarge...* ». Je lui ai répondu que : « *ce n'était pas grave, ce n'est pas une raison pour ne pas se dire bonjour* ». Il me répondra : « *ah oui, pardon, mais comme je ne joue plus au club, je ne savais pas trop...* ». Il arrive régulièrement que les garçons arrivent en retard à l'entraînement. Dans ce cas, les enfants s'excusent auprès de leurs éducateurs. Par exemple, Arthur m'envoie un texto : « *Salut, désolé, je ne pourrai pas venir à l'entraînement. J'ai trop de devoirs* ». Il m'arrive aussi d'arriver en retard. Dans ce cas, je m'excuse également. J'ai aussi observé que les garçons me le faisaient remarquer, avec bienveillance.

Nous avons défini ensemble les règles de vie de l'équipe :

Nous avons passé en cours de saison un entraînement non pas sur le terrain, mais dans les vestiaires pour justement définir ces règles de vie ensemble. Ces derniers ont insisté sur le respect entre eux. Pour cela, ils se sont engagés à arriver à l'heure, s'excuser sinon, se "donner à fond" et s'écouter les uns les autres. Ils ont aussi exprimé le souhait de « manger des crêpes » après les matchs symbolisant l'importance des temps de convivialité. Nous avons affiché ces règles dans nos vestiaires.

Les garçons s'expriment verbalement au football :

J'ai remarqué que les échanges verbaux étaient très nombreux. Le vestiaire est bruyant. Les garçons n'arrêtent pas de discuter. Il y a souvent des injonctions verbales tels que : « *Mais ta gueule... Laisse-moi tranquille. Dégage !* ». Si je rentre dans le vestiaire à ce moment-là, le garçon venant de prononcer ces mots me regarde en s'excusant. A l'occasion d'une victoire difficile, les garçons ont chanté une chanson dans les vestiaires pour manifester leur joie. Ils ont employé des mots grossiers pour qualifier leurs

adversaires et cette victoire. Je leur ai demandé de ne pas l'utiliser. Ils ont au début protesté et m'ont demandé pourquoi. Je leur ai répondu que je souhaitais que nous soyons "classes" et respectueux des adversaires. Ils ne la chanteront plus.

Les garçons ne viennent parfois pas au football car ils sont punis par leurs parents :

Il arrive donc que les parents punissent les garçons en raison de leur comportement à l'école ou à la maison. Les garçons s'excusent là encore. Par exemple, Karl est venu s'excuser du fait qu'il ne pourrait pas venir car il est puni en raison de ces résultats à l'école. Une autre fois, ce sera Dimitri qui sera puni. Plus tard dans la saison, Dimitri viendra me dire que son père l'avait prévenu : « *Si je suis puni à l'école courant mars, je ne pourrai pas aller au tournoi d'Arcachon* ». Ce fût le cas, Dimitri me demanda alors d'intervenir auprès de son père. Je lui ai répondu que je ne pouvais contester l'autorité parentale. Je lui ai suggéré de réfléchir à son comportement et de « *rectifier le tir d'ici là* ». Dans tous les cas, les parents s'excusent aussi de vive voix.

Les garçons viennent aussi au football pour se changer les idées :

Il arrive aussi que des garçons se mettent à l'écart du terrain. Rémi me dira que sa maman et son beau-père sont en train de se séparer, c'est pourquoi il est triste. Et puis le match : « *ce n'est pas facile, ça me saoule* ». Je le force à retourner jouer pour qu'il se change les idées. Renaud se mettra à pleurer à l'occasion d'un entraînement. Il n'a pas voulu me dire le jour même ses raisons. Il m'expliquera dès le lendemain dans les vestiaires que c'était parce que son petit frère était à l'hôpital, et qu'il était inquiet. Je lui ai alors proposé d'en discuter s'il en ressentait le besoin.

Les chaussures sont l'objet de nombreuses discussions :

J'ai observé que les enfants se montraient leurs chaussures ou encore leurs maillots. Les chaussures sont un élément important de l'équipement. J'ai observé que les garçons en faisaient une "histoire de style". Elles sont bleues, vertes, blanches, roses... Elles se voient de loin. Elles doivent aussi être de marque. Karl a longtemps regretté d'avoir des chaussures noires, sans marque. Quand je lui ai demandé si ces nouvelles chaussures de marques

le faisaient mieux jouer, il m'a répondu : « *j'ai attendu 5 années de foot pour avoir des bonnes chaussures* ». Eddy a aussi demandé des chaussures neuves à l'occasion du tournoi d'Arcachon. Il marquera dès son premier match avec celles-ci sur un tir de loin. Dimitri demande aussi régulièrement de nouvelles chaussures à son père. Vincent bichonne les siennes devant ses coéquipiers.

Les maillots d'entraînements sont aussi importants :

Les garçons portent à l'entraînement les maillots de clubs prestigieux comme le FC Barcelone, le Réal de Madrid, le Borussia Dortmund, le Bayern de Munich, Chelsea ou Arsenal, la Juve ou encore le PSG. Ils les portent également dans la rue, au collège.

Les garçons ont exprimé le souhait d'avoir des survêtements.

Ils se sont mis d'accord sur le survêtement choisi. Le club n'a pas vu d'objection à cette initiative. Certains garçons auraient souhaité une marque plus prestigieuse. Mais les garçons ont accepté de commander des survêtements moins chers. Les enfants ont très vite exprimé le souhait d'avoir leur prénom dessus. Le club n'avait pas souhaité s'occuper initialement de la commande pour éviter d'avancer l'argent. Pourtant, au moment de la commande, celui-ci nous a imposé de travailler avec un fournisseur en particulier. Quand il a été question de mettre le prénom des jeunes, le club n'était pas d'accord, précisant que le football est un sport collectif et non individuel : « *Les survêtements ne doivent pas porter les prénoms des joueurs, c'est comme ça !* ». J'ai donc demandé directement aux enfants s'ils tenaient à tout prix à avoir leur prénom floqué sur leur survêtement. Nous avons décidé ensemble de ne pas retarder davantage la commande ; celle-ci ayant déjà pris beaucoup de retard. Les garçons m'ont par la suite souvent réclamé les survêtements. Nous les avons finalement reçus avec quelques semaines de retard, sans les prénoms des garçons.

Les enfants se ressemblent dans leur manière de s'habiller :

Les garçons adoptent donc le style « survêtement ». Les garçons viennent désormais à l'entraînement et surtout aux matchs avec le survêtement du club. Il m'arrive de retrouver des vestes laissées au bord du terrain ou encore

dans les vestiaires. J'ai remarqué qu'ils n'osent pas me le dire tout de suite. J'ai observé Malik tout faire pour retrouver son survêtement qu'il avait laissé à l'autre bout du terrain à l'occasion d'un tournoi. Ernest m'a précisé qu'il portait son survêtement au collège. Nous avons gagné un tee-shirt à l'occasion d'un tournoi. J'ai remarqué que les garçons l'ont souvent porté à l'occasion des entraînements et des tournois. Dimitri est arrivé une fois avec une paire de lunettes de soleil. Le lendemain, c'est Odilon qui adoptera le même style. Puis progressivement les lunettes de soleil sont devenues un accessoire adopté par d'autres garçons.

Les garçons regardent souvent leur portable.

Les garçons se montrent souvent leurs téléphones portables. Malik m'a confirmé qu'ils s'échangeaient des textos entre les entraînements et les matchs. Il n'a en revanche pas voulu me confier de quoi ils parlaient. Par contre, Karl m'a précisé qu'ils parlaient des filles, de l'école, du foot, de musique. Il m'a précisé que chacun d'entre eux avait un sujet de discussion de prédilection.

La douche d'après-match est un rituel.

La majorité des enfants prennent leur douche collectivement. Ma présence ne les dérange pas. La majorité prend sa douche avec un caleçon. Ils s'amuse, chahutent, crient pendant ce temps de détente. Ils parlent aussi des filles, de sexualité, du match. J'ai demandé à Alex pourquoi il ne prenait pas sa douche. Alex joue sa première année de football en club. Alex semble gêné et me répond finalement : « *c'est parce que j'ai oublié mon déodorant...* ». A l'entraînement, tous les garçons ne prennent pas leur douche. En revanche, ils la prennent quasi tous durant les matchs surtout en équipe « une ». Abel par exemple ne prend pas sa douche en équipe « deux », mais lorsqu'il joue en équipe « une ».

Le vestiaire est aussi le lieu où on se moque, on se charrie :

Les garçons se font beaucoup de blagues entre eux. Ils se permettent aussi de m'en faire. Si une blague n'est pas réussie, ou que celui visé risque de se vexer, les garçons crient « *caillou* ». Cela veut dire mauvaise blague, et dans ce cas, on reçoit de la part de chacun une petite tape sur la tête. Même si c'est très rare, il peut arriver que le vestiaire soit le théâtre de conflit entre

joueurs. Ainsi, Antoine et Moussa se sont moqués de Clément. Ce dernier leur a répondu pour se défendre. Roger, un éducateur du club les accompagnant sur ce match a alors mis fin au conflit en punissant Antoine et Moussa pour le prochain match. Le mercredi suivant, j'ai retrouvé Clément et Moussa pour une explication. Ils ont fini par se serrer la main, promettant de faire désormais attention à ne pas se vexer. Antoine me passera un coup de fil pour savoir s'il était puni suite à sa bêtise.

Les terrains du Puy Las Rodas sont très fréquentés hors des entraînements et des matchs.

Je suis passé régulièrement sur les terrains. Des joueurs du club, des catégories U11 à U19, mais aussi quelques garçons non licenciés se retrouvent ainsi tout au long de la semaine. Plusieurs des garçons de notre équipe habitent à moins de 10 minutes du terrain. Ils viennent régulièrement « taper un foot ». Ils y rencontrent d'autres jeunes du quartier. Rémi m'a dit : « *Je passe tous les soirs devant le terrain en revenant de l'école, je regarde si les « potes sont là* ». Une autre fois, je croise Ernest et Seb qui sortent de l'école. Ils discutent devant le foyer du club. Thomas joue régulièrement avec des garçons du quartier. J'ai observé que les garçons arrivent parfois très tôt les mercredis. Antoine m'indique qu'il est ici depuis 14h30, Marco, depuis 15h. L'entraînement ne démarre pourtant qu'à 18h. Je lui demande pourquoi ils viennent si tôt : « *J'ai fini mes devoirs !* ». Tout le monde peut jouer ces matchs improvisés, petits et grands. Ludo a désormais 18 ans. Je l'ai entraîné il y a quelques saisons. Il m'explique les règles : « *Il ne faut pas trop dribbler pour que ce soit équilibré. Nous, les « grands », on joue doucement pour que ce soit équilibré* ». Il m'est arrivé de jouer quelques matchs officiel « sénior » le dimanche après-midi. J'ai observé que Dimitri et Marco m'ont regardé jouer ces matchs avec attention. Ils m'ont d'ailleurs interpellé pour me signifier leur présence. Quelques jours plus tard, Marco viendra me parler de ce match et me demander si nous l'avions finalement gagné. Je rencontre régulièrement d'anciens garçons que j'ai entraîné. Ils me demandent alors : « *c'est cool de te voir. Tu vas pouvoir enfin nous voir jouer cet aprem ?* ».

Nous avons organisé pour les garçons un voyage à Arcachon.

Ce sont les parents qui m'ont demandé si l'on organisait un voyage cette année. Nous avons discuté avec les familles des dates, du nombre de jours, du budget. Nous avons par exemple décidé de ne pas dépasser le prix de

40 euros par enfant pour ne pas pénaliser les familles les moins aisées. J'ai donc préparé ce voyage avec eux et avec l'accord du club. Ce dernier ne s'est pas opposé à ce voyage. Il l'a même soutenu financièrement à hauteur de 500 euros par équipe. Mais il a été très vigilant sur le budget et l'organisation en général. J'ai dû ainsi tout justifier et préciser par écrit sous forme de devis. Une équipe U11 de notre club a également voulu participer. Leur éducateur a complété le budget avec des sponsors locaux. L'équipe vétérans du club a aussi fait un don. Il a aussi été décidé de prendre nos voitures personnelles, et surtout de rester le dimanche soir pour profiter de la soirée et se promener le lundi matin à la Dune du Pyla. Quand j'ai questionné les garçons sur ce voyage, ils ont été enthousiastes mais n'ont pas été tellement force de proposition. Je leur ai par exemple demandé de me proposer des menus pour les pique-niques. Ils m'ont surtout posé des questions sur les « équipes » présentes au tournoi. Ils m'ont demandé à dormir « entre eux » dans les dortoirs.

Nous sommes partis le samedi matin.

Les garçons se sont répartis par affinité dans les voitures. Malik par exemple ne voulait pas être seul dans la voiture des éducateurs. Odilon l'a rejoint. Nous avons fait une pause sur une aire de repos. J'ai remarqué que cette fois-ci les garçons restaient groupés, qu'ils ne s'éparpillaient pas comme au Puy Las Rodas en petit groupe de 3 ou 4.

Nous avons ainsi participé à un tournoi le samedi après-midi et le dimanche.

Une fois arrivés, les garçons sont également restés groupés. Au fur et à mesure, entre les matchs, des groupes se constitueront. J'ai remarqué que les garçons aimaient bien se regrouper à 3 ou 4. Sur une équipe de 12 joueurs, cela fait en permanence 3 ou 4 « cliques » différentes. Certains ont « trainé » avec des filles qui les "draguaient". D'autres ont trouvé leur « spot » de foot-escalade. Certains parents en ont profité pour visiter Arcachon. Les autres sont restés aux côtés de l'équipe et pas loin de la buvette. Floris et Nico sont deux autres éducateurs qui ont accompagné l'équipe à certaines occasions. Je me rends compte qu'il est difficile de passer du temps avec les parents tout en s'occupant de l'équipe. J'ai pu lors du tournoi à Arcachon avoir des temps de discussion privilégiés avec les parents.

Nous avons dormi sur place le samedi et le dimanche soir dans un centre de vacance :

J'ai laissé les garçons se répartir eux même dans les dortoirs. Ils se sont regroupés par affinités, par « cliques » habituelle. Quatre groupes se sont distingués assez naturellement. Les garçons se sont finalement regroupés aussi en fonction de leurs personnalités : les plus « introvertis », les plus « studieux », les plus « turbulents », les plus « fâneurs » ensemble. Les parents ont aussi accepté de laisser un dortoir supplémentaire aux enfants et d'en partager un pour satisfaire cette répartition en 4 groupes. J'ai partagé ma chambre avec les deux autres éducateurs.

Nous avons passé la soirée du dimanche soir au dortoir. Nous y avons improvisé une mini fête :

Certains garçons viennent régulièrement discuter avec nous, parents et éducateurs. En revanche, d'autres nous évitent totalement. Les garçons ont improvisé un foot, un de plus, sur un mini terrain à quelques dizaines de mètres du foyer. Ils organiseront ensuite une sorte de course poursuite par équipe une fois la nuit tombée. Loïc suggère aux garçons d'improviser une danse, et de faire un Battle avec eux, les « parents ». Ils choisiront la musique de MHD. L'un d'entre eux me dira : « *si tu aimes pas MHD, bah tu fais pas partie de l'équipe* ». S'en suivra une gigantesque bataille d'oreillers. Cette soirée a permis aux parents, aux éducateurs et aux enfants de passer un temps convivial, autour d'un apéritif pour les adultes, autour de sodas pour les enfants. J'ai observé que les garçons se sont moqués de Floris, un peu éméché à cette occasion.

Le voyage s'est terminé le lundi soir mais semble s'être prolongé dans la tête des enfants.

Quelques jours plus tard à la sortie de l'école, les garçons sont allés demander à Loïc, le papa d'Arthur, si nous allions à nouveau dormir sur place au prochain tournoi, comme à Arcachon. Ils ont été déçus de savoir que ça ne serait pas le cas. Les enfants seront plus complices après ce voyage. Il y aura moins de tensions entre eux, mais tout autant de moqueries. Les garçons ont joué de plus en plus collectif sur le terrain. Enfin, il y avait moins de petits groupes, de « bandes ». En quelque mois, j'ai remarqué qu'ils se regroupaient désormais plus régulièrement en équipe, c'est à dire tous ensemble.

Tous les garçons de notre équipe n'ont pas pu participer à ce voyage.

Nous n'avons pas pu faire participer les deux équipes de notre catégorie. J'ai donc privilégié l'équipe avec laquelle je suis depuis la saison dernière. Abel n'a pas été sélectionné parmi les douze joueurs. Il a beaucoup pleuré à l'annonce de la convocation. Le soir même, sa maman m'a appelé pour savoir pourquoi, et quels avaient été mes critères : « *Pour Abel, c'est injuste de ne pas avoir été sélectionné car il vient toujours à l'entraînement et s'applique tout le temps* ». Je lui ai répondu avoir beaucoup hésité, que les critères sont à la fois sportifs et éducatifs en lui avouant que j'avais choisi de faire voyager un garçon qui semblait en avoir besoin. J'ai aussi mis dans la balance le fait qu'Abel participera en revanche à la finale départementale début avril, ce qui d'un point de vue sportif est valorisant. J'ai même rediscuté directement avec Abel de ces critères pour tenter de le reconforter. Abel était très triste. Nous finirons par une longue discussion avec sa maman sur le football, les bons et les mauvais côtés de la compétition. Rémi me fera aussi par de son regret de ne pas avoir été sélectionné.

Les parents accompagnent les enfants au football :

J'ai observé que les parents ne rentrent pas dans le foyer. Ils discutent devant, ou juste dans la rue, en attendant ou en déposant leur enfant. Si les parents ne peuvent pas venir, ils me le précisent. Jean-Louis, le papa d'Dimitri, m'a justement écrit pendant la saison par texto : « *Je te confie Dimitri pendant deux semaines car je pars à Madagascar* ».

J'ai souvent pris le temps de discuter avec les parents :

Ce sont environ une dizaine de parents et quelques bénévoles qui viennent assister à chaque rencontre et « supporter » l'équipe. Ils discutent entre eux, parfois de choses graves, comme de maladies. Solenne m'a ainsi dit : « *j'ai discuté avec Emilie tout le match de sa maladie. Ça lui a fait du bien, mais j'ai pleuré aussi* ». J'ai remarqué que la plupart du temps, ils évoquent les différentes manières d'éduquer les enfants, les comportements des enfants à la maison, à l'école et au foot. Ils m'ont à plusieurs reprises fait la remarque que leurs enfants ne se comportaient pas de la même manière au football, à la maison ou encore à l'école. Karl est par exemple particulièrement pénible à la maison ou encore à l'école. Il est distrait, désobéissant, et turbulent. Il

rejette toute autorité à l'école ou à la maison. C'est différent au football où sa maman me dit : « *au football, Karl est lui-même* ». Son comportement y est exemplaire. Il ne conteste pas l'autorité et s'exprime sur les règles de vie, se donne de la peine pour progresser et jouer le mieux possible. Les parents viennent souvent me parler de leur ressenti, de la vie du groupe, du comportement des enfants, de leur évolution. Nous parlons évidemment du football, mais nous parlons surtout d'éducation, de vie en groupe, et pas tellement de résultats, de tactiques. Par exemple, Solenne me fera part des discussions qu'ont Arthur et Vincent à la maison concernant le foot. Ils se motivent pour progresser, jouer en équipe, s'y amuser. Elle me fait part aussi de ma posture très activante, voir très autonomisante avec les garçons : « *C'est dur pour eux de s'adapter à ton fonctionnement. Ce ne sont plus des bébés mais ils sont encore trop jeunes peut être et ils ont peut-être besoin que tu sois plus directif à certains moments* ». Je lui dis que je ne lâche pas l'affaire pour l'instant mais que je suis conscient que ce n'est parfois pas facile pour eux. Une autre fois, c'est le papa de Karl qui viendra me faire part de ses inquiétudes sur Eddy. Il le trouve triste et souhaite m'en faire part, en toute bienveillance. Le papa d'Adil me fera part du souhait de son fils de jouer avec ses copains en équipe « une ».

Au fil de la saison, des temps de convivialité sont organisés :

J'ai proposé un pique-nique d'avant match au foyer. Arthur, Renaud et Eddy sont au rendez-vous. Les garçons rentrent dans le foyer. Ils vont voir les photos des équipes. Ils essaient de retrouver les coupes qu'ils ont remporté. Je me mets à table avec Nico. Les garçons vont se mettre en face. Ils nous poseront des questions sur notre jeunesse, nos postes au football. Je constate qu'ils s'intéressent à nous. Ils apprécient d'avoir un temps de discussion libre et privilégié avec leur entraîneur. Chacun partagera ce qu'il a apporté. Arthur demande à Alex (d'origine marocaine) : « *T'as mangé un couscous ?* ». Cette question ne fait pas rire Alex. Je précise à Arthur : « *si tu dis ce genre de chose quand tu seras adulte, on te prendra pour un raciste, même si tu l'es pas !* ». Odilon et Abel en ont profité pour aller manger un kebab, en toute autonomie. Les joueurs arrivent progressivement. Ils rentrent cette fois ci dans le foyer. Ils s'assoient au comptoir comme les « grands » le font.

Nous avons organisé un pique-nique partagé pour le dernier match de championnat. Les adultes ont joué à la pétanque tandis que les garçons ont

rejoué au foot. Quelques dirigeants sont passés "boire un coup". Les garçons se sont à nouveau mis à l'écart pour manger et jouer. Mais ils se sont regroupés ensemble. Odilon a par exemple partagé sa pizza. Seul Renaud et Karl nous ont rejoint pour discuter et partager à manger. Cela ne les a pas empêché de rejoindre les autres par la suite. Avec la complicité des parents, les garçons nous ont offert, à Thomas et à moi, un tee-shirt. Ce sont les garçons qui me l'ont remis avec des petits mots marqués sur une carte, me remerciant de différentes manières pour cette belle saison passée ensemble. J'ai été très ému par ce geste, et leurs mots. Les parents m'ont exprimé leur envie de faire une belle fête de fin de saison pour se dire au revoir.

Les garçons se voient aussi en dehors du football :

Les garçons fêtent leurs anniversaires et invitent alors leurs co-équipiers de foot. Ils se rendent au lazer-game ou au soccer. Ils ne le font pas au foyer du club. Je ne suis jamais invité à leur anniversaire. Ils s'invitent également les uns les autres le week-end.

Et puis les garçons se côtoient au collège

J'ai observé que les garçons connaissent les joueurs des autres équipes car ils se côtoient dans les différents collèges de notre ville. Et puis les garçons des différentes catégories de notre club se rencontrent également au collège. Ainsi, Arthur déjeune souvent avec Aurélien et Greg qui jouent en U15. Les garçons m'ont confirmé qu'ils parlaient souvent du football au collège. Ils évoquent les classements, les matchs de «leurs» équipes respectives. Chaque club a un certain niveau de prestige. Ernest me confiera : « *nous, Lafarge, ça va, on a le respect* ».

1.3 Les clubs, le programme fédéral :

Le football professionnel est un modèle pour les garçons et les adultes également :

J'ai questionné à plusieurs reprises les enfants sur le métier qu'ils souhaitaient faire plus tard. Tous m'ont répondu : « *j'aimerais bien être footballeur professionnel* ». Les parents m'ont confirmé que les garçons pensaient encore qu'ils avaient une chance de devenir professionnel. Ils apprécient d'ailleurs que je dise aux garçons qu'ils ne le deviendront pas. Les garçons regardent beaucoup les matchs à la télévision. Leurs idoles sont Messi, Ronaldo, Pogba. Leurs équipes favorites sont celles qui gagnent.

A l'occasion d'un après-midi de détection avec d'autres équipes, j'ai remarqué que les garçons étaient davantage concentrés et appliqués, que pendant nos entraînements par exemple. Certains parents jouent également le rôle d'agents en allant voir les garçons les plus doués afin de les convaincre de venir jouer dans leur club. J'ai observé aussi que certains éducateurs faisaient discrètement « leur marché » auprès des garçons qu'ils veulent « recruter ». Les garçons se sentent alors valorisés et n'osent pas dire non. Dimitri viendra me demander des conseils. Il le fera non pas devant les autres, mais seulement en présence de l'un de ses coéquipiers un samedi en fin d'après-midi après un match, alors que je "traînais" au stade. Dimitri m'a expliqué qu'une équipe souhaitait le recruter pour jouer à un niveau supérieur la saison prochaine. Il avait d'un côté envie d'y aller mais n'avait pas non plus envie de nous quitter. Je l'aiderai à se poser les bonnes questions. Dimitri restera avec nous car il a décidé de jouer avec ses copains.

Les éducateurs de certaines équipes sont effectivement dans cette logique de faire s'entraîner les enfants pour qu'ils deviennent les meilleurs au football. En fait, ils veulent avoir la meilleure équipe possible pour terminer le plus haut possible dans le classement : « *tu comprends, j'ai pas accepté de reporter le match car nous avons besoin de points* ». Un entraîneur adverse, à qui je reprocherai de « faire ses courses » me confiera : « *les gamins progressent plus dans notre club que chez vous, on s'entraîne 3 fois par semaine. L'année prochaine, nous allons faire des spécifiques « attaquant » et nous jouons en ligue* ». Je lui répondrai « *le football pour les garçons de cet âge doit rester un plaisir. Vous vous trompez d'objectifs.* »

Et puis sur quels critères te bases-tu pour avoir un tel jugement ? ». Je lui ferai ainsi remarquer que nous avons fini à un meilleur classement que son équipe en coupe Départementale ainsi que lors de tous les tournois auxquels nos deux équipes ont participé...

Un autre éducateur me confiera à l'occasion d'une finale entre nos deux équipes : *« je suis d'accord avec toi, il ne faut pas trop de compétition pour les garçons à cet âge. Peu importe le résultat, l'important, c'est qu'ils s'amuse. Mais les autres équipes ne font pas de cadeaux, et ne jouent pas pour le plaisir. Et puis de toutes façons, demande aux garçons ce qu'ils veulent. Ils te répondront que c'est de la compétition... ».* Au contraire, les garçons de notre équipe ne veulent pas faire uniquement de la compétition, et préfèrent jouer pour le plaisir. Mais il est vrai que si on leur demande, ils répondront qu'ils veulent gagner. Les éducateurs et même les parents ne mettent pas toujours en avant le plaisir de se retrouver et de jouer ensemble. En faisant cela, ils participent eux-mêmes à cette « mise en compétition » permanente. Ainsi, J'ai l'exemple d'un garçon de l'âge de 13 ans ayant démarré dans notre club et ayant déjà joué dans quatre club différents de Limoges, en l'espace de 6 saisons de football. Ce garçon souhaiterait revenir jouer chez nous, avec ses copains surtout, mais son père préfère le mettre dans une nouvelle équipe jouant à un niveau régional pour qu'il progresse plus.

Le club organise des réunions techniques pour faire le point sur la progression des équipes.

Cette réunion est animée par Aimé, un ancien éducateur ayant les diplômes fédéraux. Chaque réunion se passe au foyer. Nous disposons des chaises face à Aimé qui se tient prêt d'un tableau blanc. Il n'y a pas de tour de table. Aimé propose un bilan à la fois collectif et individuel pour chaque équipe. Nous y abordons les résultats sportifs et surtout le niveau global de progression des équipes. A chaque fois, nous abordons la « championnite ». Ce terme symbolise le fait d'accorder trop d'importance aux résultats. C'est un signe que celle-ci est omniprésente. J'ai remarqué que les éducateurs se sentent jugés. Il y règne une certaine tension. La suite de la réunion se passe avec un apport théorique de la part de Aimé. Certains éducateurs contestent alors la véracité de ces théories en insistant sur les réalités du terrain, les comportements ou les aptitudes des joueurs et le niveau réel de pratique. Nous n'abordons jamais des questions plus pédagogiques, ni même

d'éventuels problèmes de comportements. En effet, il existe pour cela une commission de discipline qui peut prononcer des sanctions en interne si besoin. Chaque réunion technique se finit par un apéro. J'ai profité de ce temps de convivialité pour discuter avec les autres éducateurs en leur faisant part de mes interrogations. Lors d'une discussion, l'un de ces dirigeants m'a déclaré : « *on ne vit pas sur la même planète* ». Je lui répondrai que si : « *nous vivons dans le même univers, mais que nous n'avons pas les mêmes lunettes* ». D'autres éducateurs ont au contraire bien voulu partager leurs interrogations, notamment sur le côté éducatif du football, ne sachant pas : « *jusqu'où aller ?* » . .

Pour avoir le titre et la licence d'éducateur fédéral, il faut certifier son diplôme :

Après avoir réalisé un stage de formation de 4 jours, la journée de certification m'a permis de rencontrer les formateurs d'éducateur à la ligue. Si je ne certifie pas le stage, je ne serai pas titulaire du CFF2. Je ne serai pas considéré comme éducateur fédéral. Pour venir à cette journée de certification, j'avais pour consigne de formaliser un rapport au sein duquel je résumais mes motivations et surtout mes pratiques. Je devais précisément décrire 5 séquences d'entraînements. J'ai aussi au cours de cette journée été évalué sur une séquence d'entraînement sur le terrain. J'ai eu deux entretiens individuels.

J'ai observé les 10 autres éducateurs venant eux aussi certifier leur diplôme. Tous étaient très sérieux et appliqués. J'ai remarqué que le ton était très directif de la part des formateurs. Le timing était même rythmé par des coups de sifflets. Nous avons ainsi passé beaucoup de temps sur le terrain pour faire les cobayes dans les mises en situation de chacun. Au terme de ma mise en situation, j'ai pu en faire le bilan avec deux formateurs. Ne dépassant pas les 5 minutes, les questions ont seulement porté sur ma capacité technique à définir les attendus pédagogiques d'un exercice.

Le deuxième entretien individuel ne durera que 20 minutes. Le formateur m'a reproché d'avoir rédigé un rapport « léger » au sein duquel ne figurent pas de schémas. Je lui ai répondu que je reconnaissais avoir formalisé ce rapport le jour précédent. En outre, je lui ai précisé que l'aspect formel et prescriptif de la formation ne m'intéressait guère. Je lui avoue me demander ce qui se « joue » entre les enfants, avec l'éducateur, durant un entraînement, un match : « *que s'apprennent ils les uns les autres ?* » Il a en retour insisté sur le fait que l'apprentissage du football n'était pas de

l'animation : « *l'éducateur de football poursuit un but bien précis. Il a pour unique mission d'assurer l'apprentissage de la pratique du football, dans le cadre proposé par le programme fédéral* ». J'ai essayé en vain de débattre sur ce dernier point. Il me confiera : « *ces réflexions personnelles sont très pertinentes, mais hors sujet ici* ». Je serai informé par courrier que je suis titulaire du CFF2.

Le programme éducatif fédéral fait son apparition dans la manière d'organiser la compétition.

D'emblée, le programme éducatif fédéral (PEF) met en avant des valeurs : Plaisir, Respect, Engagement, Tolérance, Solidarité. Il défend et met en avant le rôle éducatif que joue le football, complémentaire de l'autorité parentale et de l'apprentissage scolaire : « *ce projet ambitieux doit vous permettre de former vos jeunes licenciés afin qu'ils puissent devenir des sportifs accomplis, mais également des citoyens respectueux* ». Ce « PEF » est conçu comme une boîte à outil avec un kit pédagogique pour permettre aux éducateurs de mener des actions selon leurs envies, tout en s'adaptant à l'âge des enfants. L'éducateur peut ainsi choisir de mener des actions sur la santé, l'engagement citoyen et l'environnement. Il peut décider d'aborder les règles de vie ou encore le fair-play, les règles du jeu et d'arbitrage. Cet outil est composé d'un calendrier annuel pour programmer ses actions sur ces différents thèmes.

Dans la pratique, j'ai observé que le classement de la finale Départementale tenait compte à 25% d'un jeu quizz. Ce quizz reprend les thèmes abordés dans le kit pédagogique avec des questions sur l'environnement ou encore l'hygiène de vie, l'alimentation. Le jour même de la finale, les garçons ne voulaient pas s'y rendre. Alors qu'ils jouaient de leur côté, je demande à Arthur de rassembler l'équipe pour se rendre au quizz. Il me répondra : « *c'est nul, ça sert à rien* ». Je leur ai précisé que nous serions éliminés du classement si nous n'y allions pas. Ils y resteront peu de temps tout en le faisant assez sérieusement. De manière assez formelle, les garçons ont dû écrire individuellement chacune de leurs réponses sur une feuille de papier à l'aide d'un stylo qu'on leur a fourni. Ils se vanteront quand même d'avoir fait des "blagues" à la personne en charge du quizz.

Autre exemple d'action éducative instituée : le carton bleu. Chaque équipe peut désigner un joueur dans l'équipe adverse qui s'est particulièrement bien

comporté, de part son fair-play, sa combativité ou encore son altruisme. C'est un adulte supporteur qui, en principe, se concerta avec les joueurs de son équipe pour désigner le joueur de l'équipe adverse le plus "méritant". Il est précisé que si personne ne le "mérite", l'équipe adverse n'est pas obligé de désigner un joueur. C'est à Malik qu'il a été décerné pour le dernier match de l'année. Il a été évoqué un comportement « exemplaire » dans les mots de l'adulte qui a remis le carton. Les garçons se sont montrés attentifs et plutôt contents de cette démarche quand je les ai interrogé. Chaque carton bleu est unique et comprend un numéro. Ce carton bleu est comme un carte de loterie où des cadeaux sont à gagner directement sur le site internet de la FFF (places pour l'euro 2016, ligue 1, ballons...), à condition de se créer un compte et de donner son email.

Le club m'a proposé de faire un point sur le programme éducatif fédéral à l'occasion d'une réunion technique.

Notre club fait partie des 8 clubs inscrits à ce programme. Je présenterai d'abord l'auto diagnostic que nous avons réalisé et les critères pour atteindre le label jeune. Celui-ci évalue la capacité du club à travers quatre dimensions : le projet sportif, le projet associatif, le projet d'encadrement mais aussi le projet éducatif. Nous avons ensuite évoqué cette dernière dimension et l'outil que représente le programme éducatif fédéral. Je leur ai fait part de ma reprise d'étude et de mon projet de recherche sur ce thème : *« je ne sais pas vous, mais je n'y vois pas très clair entre mon rôle d'éducateur, les matchs et les entraînements, et cette injonction de mener des actions éducatives très précises. J'ai besoin d'en discuter avec vous »*.

J'ai constaté que peu d'éducateurs avaient pris connaissance de cet outil. Sébastien nous a fait part de son avis sur cet outil qu'il trouve intéressant. Il a essayé de mener une ou deux actions citées dans le cahier. Pipo ou encore Michel font un autre constat : *« c'est pas normal qu'un enfant prenne son goûter sans dire s'il vous plaît et qu'en plus il jette le papier dehors »*. S'en suit une discussion autour de notre légitimité à faire ce genre d'action. *« Ne risquons-nous pas de remplacer les parents ? »*. Je fais à mon tour part de mes pratiques et du risque d'instituer des actions sans en mesurer les conséquences : *« je trouve que c'est comme au travail, on te demande de faire une action, tu dis que tu l'as fait et basta... »*. Je fais part aussi de ma crainte de « contrôler » et « surveiller » excessivement les enfants en faisant des actions moralisatrices. Le débat fût ensuite vif sur le besoin de

« surveiller » les enfants, de ne pas les laisser faire ce qu'ils veulent. Quand je leur fait part du fait que je n'ai pas tellement surveillé les enfants pour la tombola de septembre, que je les ai rendu le plus autonomes possibles, et que je considère que c'est une action éducative, un dirigeant m'a répondu : *« tu joues sur les mots, tu étais à leurs côtés... »*.

Pour la suite, je proposerai alors une action éducative pour repeindre le mur de frappe. Là encore, est-ce la vocation d'un club de football de faire ce genre d'opération ? Que sera-t-il marqué sur le mur ? *« Et puis il ne faudrait pas que cela donne des idées à d'autres qui taguerai le Puy Las Rodas »*. Je fais le constat qu'aucun des dirigeants ne s'intéressera à la préparation de cette action. Par contre, une fois celle-ci réalisée, tous se féliciteront de voir cette initiative originale réalisée. La page facebook ou encore le site internet arbore ainsi en première page le graff réalisé.

J'ai proposé et organisé une rencontre artistique pour repeindre le mur de frappe :

Avec la complicité et l'appui d'un éducateur de prévention de Villenave d'Ornon (Gironde), j'ai proposé et organisé une rencontre artistique entre les adolescents de Villenave d'Ornon et les garçons de notre équipe de football. Le prétexte était de rénover et repeindre le mur de frappe de notre terrain. Si les dirigeants n'ont pas été très favorables, voir réticents tout au long de la démarche, j'ai insisté sur l'opportunité de mener une action éducative et de pouvoir la justifier dans notre candidature au « label jeune ». J'ai noté à plusieurs reprises une certaine inquiétude de la part des dirigeants : *« que vont dessiner les jeunes sur le mur ? Est-ce qu'il n'y aura pas des problèmes de sécurité ? Vont-ils ensuite le refaire sauvagement ? »*. La même question revenait à nouveau dans nos discussions : *« est ce que c'est à un club de foot de mener des actions éducatives ? »*. De surcroît, il a fallu bâtir un budget pour mener cette opération ce qui était une raison de plus de ne pas la faire.

Les garçons de Villenave d'Ornon et de Limoges Lafarge se sont finalement rencontrés les 21 et 22 avril. Nous les avons accueilli autour d'un déjeuner préparé par une bénévole du club. Les garçons de la JS Lafarge sont arrivés au fur et à mesure. Le foyer et le babyfoot ont permis aux garçons de se mélanger et se rencontrer. Vincent, Ernest et FP ont été les plus assidus pour le graff. L'un était blessé et les deux autres plus "timides". Les autres

garçons s'y sont intéressés mais ont préféré globalement « taper un foot ». Tout au long des deux journées, des dirigeants, des parents ou des habitants sont passés "dire bonjour". Tous ont salué cette initiative. Gilles, le graffeur qui nous a accompagné dans ce projet, n'a laissé personne repartir sans lui faire peindre une partie du mur.

Les jours suivants, je n'aurai de cesse d'être félicité pour cette initiative. Le fait de marquer « JSL », signifiant Jeunesse Sportive Lafarge a fait sens pour les adultes. D'autres me diront que c'est bien d'avoir rénové le mur de frappes mais que le plus important est de l'utiliser pendant les entraînements. Du côté des enfants, ils ne m'ont pas spontanément fait part de leurs sentiments sur le fait de faire un mur. Seul Rémi, qui n'a pas pu participer, m'a livré ses impressions : *« il est trop beau le graff, je revenais de l'école, et comme à chaque fois je regarde si les copains sont sur le terrain, et là j'aperçois le mur repeint. J'ai demandé à mon père de faire demi-tour pour aller le voir. Il est vraiment classe ! »*. Par la suite, on me fera part de visites régulières des garçons autour du mur de frappes pour le montrer à leurs potes, ou à leurs familles.

A partir de mes observations, il m'apparaît désormais évident que les enfants sont dans la recherche d'un « soi » parmi les « autres ». Ce constat m'amène d'emblée vers le concept de socialisation réciproque développé par Claude Dubar pour tenter de comprendre leurs constructions identitaires. Je souhaite comprendre dans quelles mesures la pratique du football peut permettre cette réciprocité entre l'institution locale, c'est à dire le club et les adultes qui le dirigent, et les jeunes garçons pratiquant le football. Je me référerai ainsi aux travaux d'Erwing Goffman pour comprendre davantage ces « interactions » et cette « rites de figuration ». Je m'appuierai sur les travaux de Thomas Berger et Peter Luckmann pour clarifier la notion d' « identités sociales » et d' « affirmation d'un soi ».

Je tiens à préciser que je n'ai pu davantage enquêter pour affiner mes observations sur d'autres thèmes tels que la parentalité, la virilité, l'autorité ou encore l'incarnation de valeurs telles que la méritocratie, la performance, le jeu et son incertitude.

2. Les concepts :

L'école de Chicago et plus précisément les interactionnistes nous invitent à étudier l'organisation des institutions non pas comme des entités objectives préexistantes et déterminant l'activité humaine mais comme le produit du commerce des hommes, c'est à dire des rencontres entre groupes, de leur travail, de leur négociation, des conflits et leurs issues, des processus et des actions collectives (Strauss.A, 1992). La socialisation est un processus d'identification, c'est à dire d'appartenance et de relation autour de normes. Je chercherai donc à comprendre comment se passe cette construction identitaire. Je chercherai à qualifier une certaine forme de réciprocité dans ce processus de socialisation.

Pour analyser mes observations, je vais m'appuyer sur les concepts théoriques «interactionnistes » et « constructivistes » et des auteurs tels que Strauss, Goffman, Becker. Si on parle de socialisation, on peut admettre que les sociétés modernes développent des processus de régulation et d'intervention qui affectent les modes concrets d'interactions entre les sujets, mais aussi, leurs structures mentales (Bordes, V ; 2007 ; p 167).

2.1- Les constructions identitaires, la socialisation réciproque

Qu'est-ce que la socialisation ? Claude Dubar (1998) ou encore Peter Berger et Thomas Luckmann (1996) nous invitent à comprendre la construction des individus, de leurs identités, à la lumière de leurs influences et de leurs activités sociales. En effet, la socialisation comme « apprentissage de la culture d'un groupe » est aussi diverse que les cultures elles-mêmes (Dubar.C. 2000. p 8). Je m'intéressai à comprendre les normes de notre équipe de football. En m'appuyant sur les travaux de Becker, une norme est le reflet des façons de penser et d'agir propre à ses membres.

Il convient de distinguer d'emblée la socialisation « primaire » de la socialisation dite « secondaire ». La première consistant à assurer l'apprentissage et l'intériorisation des normes sociales fondamentales à des êtres « neufs ». Cette socialisation primaire se fait alors verticalement des institutions vers des êtres « passifs » et « suggestionables » qui intègrent mécaniquement ces normes. Ces normes peuvent prendre la forme de règles écrites ou non. Elles permettent d'uniformiser certains comportements en définissant ce qui est bien et ce qui est mal.

Becker souligne qu'il y a toujours des gens pour imposer leurs normes à d'autres, les appliquant plus ou moins contre la volonté ou sans le consentement de ceux ci : « *ce sont en général les adultes qui élaborent les normes concernant les jeunes* » (Becker,H. 1985 ; p 37). L'apprentissage et l'interiorisation de ses normes s'opèrent donc dès le plus jeune âge, en majorité dans le cadre familial

mais aussi à l'école. L'enfant ne choisirait pas réellement sa socialisation s'il ne peut agir sur ces normes : « *Il intègre ainsi le monde de ses parents comme le seul monde existant. C'est pourquoi le monde intégré durant la socialisation primaire est si tenace dans l'esprit de l'être* » (Bordes,V. 2007. p 166).

La socialisation primaire est terminée lorsque l'enfant devient un membre effectif de la société et est en possession d'un moi et d'un monde (Bordes, V ; 2007 ; p 166). A la différence de la socialisation primaire, la socialisation secondaire vise à adapter un individu déjà socialisé à un environnement social spécifique. Claude Dubar met en avant le concept de « formes identitaires » (Dubar.C. 2000. p 10) pour comprendre ce processus de socialisation. Il s'agit de la manière dont les acteurs s'identifient les uns aux autres, et comment ils se définissent les uns par rapport aux autres. Ce type de socialisation secondaire intervient donc quand l'enfant découvre un nouvel espace, avec d'autres normes et valeurs et qu'il interagit avec d'autres personnes. C'est davantage les processus de socialisation secondaire qui nous intéressent ici pour comprendre la construction identitaire de jeunes garçons dans un club de football, et la construction de « formes identitaires ».

Claude Dubar souligne que ces processus d'identification sont subjectifs, faisant du concept de formes identitaires un objet d'étude unique sur son terrain d'enquête.

Selon Annick Percheron, la socialisation n'est donc pas seulement transmission de valeurs, de normes et de règles mais le développement d'une certaine représentation du monde. La socialisation secondaire serait donc principalement une construction lente et graduelle, d'un code symbolique constituant non pas, comme chez Durkheim, un ensemble des croyances et des valeurs héritées de la génération précédente, mais un système de références et d'évaluation du réel permettant de se comporter de telle façon dans telle situation (Dubar,C. 1991. p 32).

L'identité sociale n'est donc pas transmise par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base de catégories et des positions héritées de la génération précédente mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils peuvent contribuer à transformer réellement (Dubar, 1994, 2000). La socialisation n'est plus seulement un entraînement à prendre place dans la société construite par les aînés, elle devient un véritable chantier innovant et émergent, conduit par une jeunesse en train de se battre pour se construire et prendre sa place (Bordes,V. 2007 ; p 180).

La socialisation est donc un processus d'identification, c'est à dire d'appartenance et de relations autour de normes dont il est intéressant d'en comprendre les ressorts. Elle prend ainsi figure d'événement, de point de rencontre ou de compromis entre les besoins et les désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation. Ces processus expliqueraient en partie pourquoi d'une génération à l'autre les mêmes valeurs ne sont pas toujours partagées. Je

chercherai ainsi à vérifier avec mes observations si le processus de socialisation des enfants dans mon club de football n'est pas uniquement et mécaniquement un processus vertical de transmission de normes et de valeurs partant des institutions vers les enfants. Je m'appuierai pour cela sur les concepts de processus d'équilibration et de réciprocité entre les jeunes et les institutions. (Dubar,C. 1991. p 107).

2.2- Les interactions, les rites de figuration, la déviance

Qu'est-ce qu'une interaction ? Par interaction (c'est à dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres (Goffman, E. 1959, p 23).

Une étude convenable des interactions s'intéresse, non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence ... ainsi donc, non pas les hommes et leurs moments ; mais plutôt les moments et leurs hommes (Goffman,E. 1974, p 8). Le terme « équipe de représentation », ou plus brièvement « équipe », désignera tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière. Prendre la représentation individuelle comme référence individuelle et s'intéresser à deux réalités : à savoir l'acteur et sa représentation d'une part, l'ensemble des participants et l'interaction comme un tout d'autre part ; constituait une perspective suffisante s'agissant d'étudier certains type d'interaction et certains de leurs aspects (Goffman,E. 1959, p 81).

Plus concrètement, en présence d'autrui, l'acteur incorpore à son activité des signes qui donnent un éclat et un relief dramatiques à des faits qui, autrement, pourraient passer inaperçus ou ne pas être compris. En effet, si l'acteur veut que son activité ait une réelle portée au regard de ses interlocuteurs, il lui faut exprimer pendant l'interaction, la qualité qu'il revendique, mais encore de l'exprimer en une fraction de seconde (Goffman,E. 1959, p 37). Ces travaux mettent en évidence la construction d'une identité sociale virtuelle, celle ou l'individu se donne un rôle, en quelque sorte imposé par autrui. Elle se distingue d'une identité sociale réelle « intériorisée et projetée » par l'individu lui-même (Dubar.C. 2010. P 95).

Par exemple, l'étude de la tenue, comme celle de la déférence, amène à relever tous les actes cérémoniellement pertinents qu'un individu donné accomplit en présence de chacune des personnes avec lesquelles il se trouve en contact, à interpréter ces actes en fonction du style de tenue qui s'y exprime symboliquement, puis à combiner les significations ainsi dégagées en une image de cet individu : son image aux yeux des autres (Goffman, E. 1974, p 70). Ces travaux ont également mis en évidence comment les acteurs œuvraient pour ne pas perdre la « face ».

Les théories interactionnistes de la déviance, tout comme les théories interactionnistes en général, prêtent également attention à la manière dont les acteurs sociaux se définissent mutuellement et définissent leur environnement. Elles accordent une attention particulière aux différences dans le pouvoir de définir, à la manière dont un groupe acquiert et utilise le pouvoir de déterminer comment d'autres groupes doivent être considérés, compris et traités (Becker, H. 1985 ; p 229). Toujours selon Howard Becker (1985. p 32), les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance.

L'ensemble des relations sociales se caractérise ainsi par une ritualisation. Elle donne lieu à une mise en scène (Goffman. E. 1966) qui incarne une « contrainte sociale » (Galland, O. 2004. p 64). Toujours selon Olivier Galland, seuls les enfants échappent en partie à cette contrainte sociale. Mais le passage du monde de l'enfance au monde adulte se fait aujourd'hui davantage par des rites d'initiation et que des rites de passage, dont la conséquence est l'intériorisation de valeurs. Un rite de passage représente plus une étape directe consacrant « brutalement » l'individu comme un adulte, tandis qu'un rite d'initiation est en effet plus une « *introduction aux valeurs sacrées qui fondent la société et dont la connaissance va faire de lui un nouvel homme* » (Galland, O. 2004. p 64).

2.3 L'identité sociale de l'individu et l'affirmation d'un soi

La socialisation secondaire occupe donc une place importante dans les diverses versions de la théorie constructiviste défendue par Peter Berger et Thomas Luckmann. La sociologie de la connaissance s'intéresse à l'analyse de la construction de la réalité sociale pour comprendre les mécanismes de socialisation primaire et secondaire. Pour Peter Berger et Thomas Luckmann, c'est seulement avec l'apparition d'une nouvelle génération qu'il est question à proprement parler d'un monde social (Berger, P ; Luckmann.T. 1966, p 121). La sociologie de la connaissance envisage donc la réalité humaine comme une réalité socialement construite. Son objet est la société en tant que partie d'un monde humain, produit par les hommes, habité par eux, et qui, à son tour, produit les hommes dans un processus historique continu.

Si comme le rappelle Danilo Martuccelli (2002) à la suite de Rimbaud - « je est un autre » alors il est plus que nécessaire d'en tirer les conséquences en ne se limitant pas dans les enquêtes aux autrui d'origine – de la socialisation primaire – et en élargissant à d'autres autrui – de la socialisation secondaire (De Singly dans Berger et Luckmann, p 322). « La socialisation secondaire exige l'acquisition de vocabulaires spécifiques de rôles ».

La socialisation ne peut plus, selon Piaget, être pensée ou analysée comme une inculcation, par les institutions, des manières de faire, de sentir ou de penser à des êtres passifs ou égoïstes, mais comme une construction interactive des conduites sociales à la fois cognitives et relationnelles (Dubar,C , 1991, p 8). En cela, Piaget s'inscrit dans le courant de pensée sociologique Webérien considérant que « l'individu fait la société ». Il établit une coupure et une opposition effectives entre les rapports de contraintes fondés sur les liens d'autorité et le sentiment du sacré (sociétés traditionnelles) et les rapports de coopération fondés sur le respect mutuel et l'autonomie de la volonté (sociétés modernes). Le passage des premiers aux seconds est présenté par Piaget comme résultats conjoints d'une « évolution intellectuelle » et d'un « développement moral » qui rendent possible la construction de nouveaux rapports sociaux y compris par les enfants eux-mêmes. En effet, pour J. Piaget, c'est par le contact avec les autres (enfants et adultes) et ensuite la coopération (dans le jeu par exemple) que l'enfant sort de son égocentrisme et apprend à considérer progressivement le point de vue d'autrui et à s'intégrer au groupe (Piaget. 2002). Les normes seraient donc moins intériorisées qu'interprétées, en fonction des trajectoires tant personnelles que sociales des individus.

Pourtant, selon Berger et Luckmann, apprendre ce qui est requis pour jouer ces rôles n'implique pas un recours à des autrui significatifs. Cet apprentissage peut se faire avec la simple identification mutuelle qui s'intègre dans toute communication entre êtres humains. Cependant, ce type de socialisation est plus fragile, et ne peut être suffisant dans certains cas : « *Dès lors, si un monde*

alternatif apparaît au cours de la socialisation secondaire, l'individu peut opter pour lui de façon instrumentale. L'individu intériorise la nouvelle réalité mais au lieu qu'elle soit sa réalité, elle n'est qu'une réalité qu'il utilise en fonction des buts spécifiques. » Berger et Luckmann. 1966. p 269). Pour y parvenir, comme l'analogie y invite, la socialisation secondaire ne peut être pensée seulement sous le monde de l'addition. Elle doit prendre une forme différente sans quoi elle risque de produire aussi fidèlement que possible le caractère de la socialisation primaire. Le passage du jeu libre « où l'on assume des rôles significatifs » au jeu réglementé « où l'on respecte une organisation venue de dehors » suppose qu'on accède à une autre compréhension de l'autre. Cet « autrui » n'est plus un partenaire singulier dont on prend un rôle particulier, c'est l'organisation des attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social, la communauté, l'équipe, le groupe qui donne à l'individu l'unité de soi. Or, le rétrécissement et la stabilisation de l'individu sont fonctionnels dans une société qui, dans ses plus importantes institutions publiques, doit insister sur un contrôle rigide de l'individu. (Berger,P. Luckmann.T 1966, p 285).

Selon Annick Percheron, cette socialisation n'est pas uniquement le résultat d'apprentissages formalisés, mais le produit, constamment restructuré, des influences présentes ou passées des multiples agents de socialisation (Dubar,C. 1991. p 32). Les interactions qui se développent entre l'institution locale et les jeunes, mais aussi entre les jeunes, répondent à une construction en équilibre qui permet à tous de trouver une place suffisamment satisfaisante. D'ailleurs, les institutions jouent un rôle dans cette socialisation réciproque dont elle n'ont pas toujours conscience. (Bordes,V. 2007 ; p 229).

Berger et Luckmann soulignent que toute conduite institutionnalisée implique des rôles. Pour cela les enfants doivent apprendre à se conduire, et une fois que cela est fait, ils doivent apprendre à rester dans le rang (1966, p 123). En jouant des rôles, l'individu participe à un monde social, rejoignant les travaux de Goffman. Pour ce dernier, se présenter à autrui est un acte spécifique par lequel l'individu fera savoir à son interlocuteur la manière dont il le considère et comment il le traitera dans l'interaction à venir. Pour véronique Bordes, la socialisation secondaire se définit comme une intériorisation des « sous mondes » (Berger et Luckmann, 1996) basée sur des institutions (2007 ; p 166). Elle implique une acquisition spécifique de rôles, plus ou moins enracinés dans la division du travail (2007 ; p 166). Ainsi, les rôles de la socialisation secondaire peuvent entraîner un sentiment d'anonymat assez important selon la posture des institutions. Je testerai ces deux hypothèses avec mes observations en décryptant les différentes interactions.

Dès lors, y a-t-il une forme de réciprocité dans la socialisation des garçons au football ?

3. Les catégories d'analyse

Que l'on soit joueurs, parents ou éducateurs, mes observations mettent en évidence l'importance pour les jeunes de « gagner sa place » dans la compétition et de « trouver sa place » parmi ses camarades. Or, toutes mes observations témoignent des différentes dimensions interactionnistes et identitaires dans la pratique du football encadrée. J'ai défini des catégories d'analyse pour faire se croiser mes observations et ces concepts, espérant ainsi mieux comprendre le processus de socialisation en œuvre dans notre club de football.

Sont en jeu dans chacune de ses catégories : la place qu'on y prend autour des normes établies comme le confirment les travaux de Claude Dubar (1998), de Robert King Merton (1997) ou encore de Véronique Bordes (2004). Mais cette identification à des normes, donne lieu à des mises en scène particulières et des rites de figuration entre les joueurs, avec leurs éducateurs mais aussi avec les parents, « métaphorisés » par Erving Goffman (1974). Je mettrai davantage en avant le concept de rites d'initiation (Galland. 2004. P 64), tout en me référant aux travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann (1966) sur l'intériorisation d'un sous-monde au sein duquel chacun peut, doit prendre place sous peine d'être exclu. Se joue alors « la construction et l'affirmation de soi dans un groupe » en se confrontant aux points de vue des autres.

Enfin, mes observations mettront en évidence des négociations et des équilibres entre les jeunes et l'institution locale au sein duquel l'éducateur joue un rôle « pivot », voir « déviant » dans certains cas. Je chercherai à démontrer les formes et les sens de réciprocité dans ce processus de socialisation au sein de notre équipe de football pour « laisser la place ».

3.1 Gagner sa place

3.1.1 Mériter sa place : la sélection, l'équipe « une »

Les compositions d'équipes, annoncées chaque vendredi soir, sont un moment important pour chacun des garçons. Cette sélection entre l'équipe « une » et « deux » mais aussi la désignation des titulaires pour chaque match peut mettre en rivalité les garçons. Cet esprit de concurrence qui valorise la performance individuelle est caractéristique de la culture d'entreprise et des valeurs de la société industrielle, comme l'a montré Christian Bromberger (2001, p. 292). Cela renvoie au modèle bourgeois de virilité décrit par André Rauch (Ibid 2001, p. 292).

Effectivement, les garçons, ou même les parents ne contestent jamais directement mon autorité même si ils ne comprennent pas les choix réalisés. Cela va dans le sens du concept d'« équipe de représentation » développé par Goffman (1959. p 81) et désignant tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière.

Toutefois, mes observations révèlent des discussions que j'ai avec les garçons sur ces choix, ceci de manière informelle. Abel et sa maman m'appelleront le soir même, en privé, pour me dire qu'il ne comprenait pas pourquoi il n'était pas sélectionné pour le tournoi à Arcachon. Il trouve cette décision injuste car il vient à tous les entraînements et s'applique pour progresser. Arthur viendra me demander pourquoi Renaud ne joue pas en équipe 1 : « *alors qu'il le mérite* ». Je me rend compte que j'ai tenu compte de ces différentes discussions. Renaud ne quittera plus l'équipe 1. Abel jouera la finale Départementale. Ces discussions informelles et confidentielles révèlent un « système d'action et de manipulation » Goffmanien. Tous ces échanges informels sont une forme d'interaction et implique forcément une forme de réciprocité dans le processus de socialisation (Bordes, V. 2015. p 79).

3.1.2 Terminer à la première place : les victoires

Malik m'avouera dans la voiture, lors d'un long déplacement : « *j'ai peur de mal jouer en match mais je ne sais pas pourquoi* ». Les garçons m'ont déclaré, toujours dans la voiture lors d'un déplacement : « *franchement, tu nous fais progresser parce qu'on gagne presque tous les matchs* ». Mes observations mettent en évidence que les garçons se situent dans leur progression à travers leurs résultats sportifs confirmant les propos d'Emmanuelle Ziotan (2010). Selon elle, cet esprit de compétition s'explique par la recherche de performance, de progression attendue chez les enfants. Cette recherche de performance est sans doute d'ailleurs une norme dans le sport en général. La compétition reste très présente dans le football ce que confirme les travaux de Christian Bromberger

sur l'apprentissage des *valeurs essentielles et utiles à la pratique du football que sont la force, la ruse, l'habileté et la solidarité collective* » (Bromberger,C. 2001, p. 292).

J'ai aussi à de nombreuses reprises constaté que les garçons de mon équipe semblaient moins "prêts à tout", moins concentré pour gagner que l'équipe adverse, ce qui peut créer un sentiment de frustration chez eux en cas de défaite. J'avoue que ce constat m'a largement interrogé et m'a guidé tout au long de la saison dans ma posture auprès d'eux. Les reproches d'Arthur à mon égard, pour avoir « esquisser un sourire » juste après une défaite, témoigne de cette tension dans le cadre d'un match de football perdu. En cas de défaite, j'enfonce en plus le clou en leur disant « *qu'il n'y a rien de grave et qu'il faut se demander ce que nous n'avons pas réussi* ». Les propos d'Alex reflètent aussi cette relation éducative équivoque entre les joueurs et moi. Il m'avouera : « *C'est vrai que tu nous fais progresser car on gagne presque tous les matchs, mais parfois on dirait que l'on ne fait pas tout pour gagner, et ça saoule* ». Ces observations confirment que cette fierté et le plaisir de remporter les matchs caractérisent le sous-monde du football. Il faut à la fin un gagnant et un perdant comme le souligne les analyses de Christian Bromberger (1995).

Là encore, la posture de l'éducateur concernant la manière de leur apprendre à faire de la compétition est décisive. Les matchs impliquent l'exécution de certains rôles que les enfants peuvent endosser délibérément et intentionnellement, confirmant à nouveau les rites de figuration soulevés par Goffman ainsi que les travaux de Berger et Luckman sur l'intériorisation d'une nouvelle réalité en fonction d'un but spécifique. Là encore, selon la sensibilité de l'éducateur et l'écoute des garçons, des processus d'équilibrations peuvent se mettre en marche pour concilier ces différents « réalités » parfois « contradictoires » (Dubar,C. 1991. p 107). Je leur demande par exemple d'accepter la défaite si elle a lieu. J'insiste sur les points positifs dans notre manière de jouer. Seul Arthur, m'avouera, une seule fois, juste après avoir perdu la finale d'un tournoi à Arcachon, et ceci de manière confidentielle et informelle : « *c'est vrai, tu as raison, ce n'est pas grave de perdre après tout* ». Mais il n'aura jamais fait cet aveu devant les autres, en ma présence, pour ne pas « perdre la face » auprès d'eux.

L'identité sociale n'est donc pas transmise par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base de catégories et des positions héritées de la génération précédente mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils peuvent contribuer à transformer réellement (Dubar, 1994, 2000). Comme le souligne Vincent dans son mot sur une carte de remerciement que les garçons m'ont offert lors de la fête de fin d'année : « *Vous avez été des héros pour nous cette saison, tout ce que vous nous avez appris ont été des victoires* ». J'ose à penser qu'il ne parle pas que des résultats sportifs...

3.1.3 S'opposer en compétition pour coopérer : les matchs

Les matchs de compétition sont l'objet d'une mise en scène particulière où l'équipe se met en représentation, favorisant ainsi la coopération entre les garçons. Mes observations montrent que les matchs de compétition suscitent davantage de discussions, d'efforts de concentration et d'entraide chez les garçons. Comme il est très important de gagner son match, les garçons se concentrent davantage et se montrent plus coopératifs. La mi-temps est le théâtre de réajustements techniques et tactiques entre les garçons qui m'ont a posteriori moi-même étonné. En effet, ce constat va dans le sens des travaux de Goffman (1959, p 137) : « *Pour une équipe, un des objectifs permanents est de maintenir la définition de la situation que propose sa représentation. Cette tâche implique un accroissement de la communication concernant certains faits et une diminution concernant les autres* ».

De plus, les enfants ne cherchaient pas à tricher pour gagner à tout prix, quoi qu'en dise la majorité des adultes au bord du terrain. Comme le souligne Goffman : « *Chaque équipe est prête à aider l'autre équipe, tacitement et avec tact, pour maintenir l'impression qu'elle s'efforce de produire* » (Goffman, E. 1959. P 161).

Mes observations soulignent également que cet esprit de compétition est contrebalancé par l'inculcation d'un ethos solidaire, renvoyant ainsi aux travaux de Christian Bromberger (2001). Je souligne ainsi systématiquement la récupération d'une balle, une bonne passe, les progrès d'un garçon. Enfin, je leur rappelle souvent que le football est un sport collectif, et que l'on ne peut y être égoïste. Je sanctionnerai Pilou ou Malik qui ne veulent pas jouer défenseur. Ces observations font de moi un « entrepreneur de moral », concept mis en évidence par Howard Becker (1985). Mais selon Véronique Bordes, cette fois sur la base des travaux de Berger et Luckmann : « *lors de sa socialisation, l'individu rencontre des « autrui significatifs » qui lui sont imposés.* » (2015, p 78). Je pense ainsi jouer ce rôle « d'autrui significatif ». J'ai en l'occurrence choisi de ne pas mettre en avant les victoires, mais davantage le plaisir de jouer, les passes, les buts, l'engagement et la solidarité, le partage du temps de jeu et la bienveillance, quitte à ne pas chercher à gagner le match à tout prix.

3.1.4 Tenir sa place : les postes

Chacun des garçons s'identifie à un poste en particulier. Jordane se revendique attaquant : « *ça fait 7 ans que je fais du foot et c'est la première année que je joue défenseur, ce n'est pas normal quand même !* ». Ce sera défenseur pour Adil, milieu de terrain pour Malik, tandis qu'Arthur a choisi d'essayer gardien. Toutes ces observations me renvoient aux propos de Berger et Luckmann : « *en jouant des rôles, l'individu participe à un monde social et la socialisation secondaire exige l'acquisition de vocabulaires spécifiques de rôles* ». D'ailleurs, la majorité des garçons préfère jouer attaquant. C'est selon eux la meilleure place car ils jugent que c'est le poste où ils ont le plus de chance de marquer un but.

Malik veut jouer milieu offensif car c'est là qu'il touche le plus de ballon. Ils acceptent au final le poste que je leur donne, mais leurs réactions me donnent à voir leurs degrés d'appréciation. Jordane vit effectivement assez mal le fait que, pour le bien de l'équipe, je le fasse jouer défenseur. Au lieu de refuser de jouer défenseur, Jordane pleurera à la mi-temps d'un match et se résignera à jouer défenseur le début de la deuxième mi-temps. Ces premières observations pourraient nous faire aller dans le sens de Berger et Luckmann, pour qui les enfants doivent apprendre à se conduire, et une fois que cela est fait, ils doivent apprendre à rester dans le rang. Selon moi, le comportement de Jordane fait davantage écho aux travaux de Jean Piaget pour qui c'est par le contact avec les autres (enfants et adultes) et ensuite par la coopération (dans le jeu par exemple) que l'enfant sort de son égocentrisme et apprend à considérer progressivement le point de vue d'autrui et à s'intégrer au groupe (Piaget. 2002). Cela nous confirme que l'identité ne constitue pas une réalité en soi, mais se développe au cours de l'interaction et de l'interprétation des rôles.

Chaque individu dispose d'une manière tout à fait particulière de jouer et rejoindre les différents rôles dont il dispose. En effet, il est aussi arrivé que certains garçons jouent au frondeur. Malik a par exemple refusé de jouer défenseur lors d'un entraînement. Dans ce cas précis, les autres garçons, tout comme moi, ont considéré qu'il était fautif. Malik n'a pas osé revenir le samedi car il a eu honte de son comportement, me faisant penser au concept de « culture d'honneur » cité par David Lepoutre (2001. p 398). J'ai par la suite appelé Malik pour reparler de cette situation et de ce malaise. Pour ne pas perdre la face, il s'est auto-puni, m'a-t-il confirmé. Si je n'ai pas vécu beaucoup de situations de déviance comme celle-ci, ces situations révèlent sans doute la difficulté pour ces « jeunes » garçons de s'affirmer individuellement dans un collectif. Toujours selon David Lepoutre, cette obsession des performances individuelles pour les jeunes peut poser des problèmes aux entraîneurs, qui éprouvent généralement des difficultés particulières à imposer des stratégies collectives aux joueurs (2001. p 399). En effet, si comme le souligne Peter Berger et Thomas Luckmann (1996), la socialisation secondaire se définit aussi comme une intériorisation de « sous-mondes » basée sur des institutions, avec une acquisition spécifique de rôles, plus ou moins

enracinés dans la division du travail, alors ces rôles peuvent entraîner un sentiment d'anonymat assez important (Bordes, V ; 2007 ; p 166).

Malgré tout, les garçons, même mécontents, s'adaptent la majorité du temps aux choix faits par leur entraîneur, ceci avec la complicité des parents. Mes observations révèlent une évolution chez certains garçons au fur et à mesure de la saison. Certains comme Eddy sont venu me confier qu'il voulait bien jouer désormais défenseur, et non plus attaquant parce l'équipe et lui-même joueront mieux ainsi. J'ai aussi vu Malik se cantonner au rôle de défenseur lors de matchs d'entraînement. L'évolution d'Eddy et de Malik va dans le sens des travaux de Berger et Luckmann : *« cet « autrui » n'est plus un partenaire singulier dont on prend un rôle particulier, c'est l'organisation des attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social, la communauté, l'équipe, le groupe qui donne à l'individu l'unité de soi »*.

Les garçons ont progressivement pris l'habitude de venir me donner leur avis sur les compositions de match. Je les ai toujours encouragés à le faire. Ils peuvent ainsi développer des stratagèmes pour me suggérer tel ou tel choix, ce qui peut refléter une certaine forme d'émancipation. D'ailleurs, je les laisse expérimenter de nouveaux postes. Mais j'ai remarqué qu'ils viennent m'en faire part de manière informelle et discrète. Les garçons font preuve de respect et déférence envers moi. Ils soignent leurs manières de se présenter à moi. Ces échanges informels sont une forme d'interaction permettant aux uns et aux autres de ne pas « perdre la face » (Goffman. E. 1959). Je cherche moi aussi à avoir des discussions informelles et individuelle, avec chacun des garçons, sur leurs manières de jouer. Cette manière d'interagir implique forcément une forme de réciprocité dans le processus de socialisation (Bordes, V. 2015. p 79).

Mais ces observations vont surtout dans le sens des travaux de Berger et Luckmann sur les identités sociales « réelles et virtuelles ». Dans ce long processus de socialisation secondaire : *« L'individu doit prendre conscience de son appartenance commune au monde et de sa participation à l'existence de l'autre »* (Bordes.V. 2015. p 78). Arthur ou encore Vincent ont ainsi appris à jouer avec ces normes qui les aident à évoluer dans l'équipe. Arthur a en effet accepté de jouer arrière, Vincent rôle moins, symbolisant ce processus d'altération de leurs identités au contact les uns des autres (Vulbeau. 2006. p 67).

Comme l'évoquent les réflexions de Jean Piaget, c'est certainement le signe d'une évolution décisive dans leur processus de socialisation, permise à travers le jeu. Cela fait également écho aux réflexions de Lain (1971) qui précise que, si l'individu apprend à être ce qu'on lui dit d'être, il se construit aussi au final à travers toutes les relations et les identifications à autrui (Bordes. 2015. P 68). Edgar Morin parle de son côté d'éducation à la compréhension (2014. p 53) pour stimuler, encourager cette meilleure capacité à figurer parmi ceux qui nous entourent.

3.1.5 Marquer sa place : le capitonat, les coups-francs

Etre capitaine de l'équipe est gratifiant. Le brassard est l'objet de convoitise. Dans notre équipe, le capitaine est désigné chaque samedi par Arthur, avec qui je me concerte. Arthur me demande alors systématiquement si il ne peut pas avoir lui même le brassard. Ces observations me font penser au fait que la socialisation secondaire peut entraîner un sentiment d'anonymat assez important (Bordes, 2015, p166). Chacun des garçons cherchent en effet à s'affirmer individuellement.

Adil et Rémi ont manifesté leur étonnement de marquer car ils ne pensaient pas « avoir le niveau » : « *je ne pensais pas marquer un jour !* ». Renaud m'a souvent fait part de son souhait de : « *marquer, enfin, un but* ». Renaud, qui a démarré le football il y a seulement deux saisons a depuis marqué des buts. Il a même fini capitaine lors du dernier match. Désormais, il ne me parle plus de ce besoin de « marquer au moins un but ». Que ce soit à l'entraînement ou en match, marquer un but est un autre rite de passage important pour définitivement « gagner sa place » dans l'équipe, ou pour prouver que l'on est « bon ». Elles m'évoquent aussi la distinction, voir la disjonction entre l'identité sociale « virtuelle » et « réelle » soulevées par Goffman (1963).

Tirer les penalties ou les coup-francs, jouer attaquant, symbolisent aussi un certain prestige dans l'équipe. Jordane ne comprend pas pourquoi c'est Vincent, qui n'a de cesse de râler sur les autres, qui tire les penalties. Je désigne la plupart du temps les tireurs mais il arrive que je tolère les prises d'initiative personnelles comme celles de Vincent. Si je ne donne pas immédiatement de consignes, la plupart des garçons lève la main pour me signifier leur envie de tirer le pénaltie tandis que Vincent s'empare en premier du ballon. J'ai ensuite constaté l'incompréhension des autres joueurs. Certains manifestent même des signes de protestation. Ma posture de chercheur a fortement joué dans ces situations cette saison. Je souhaité voir qui se manifesterai en premier dans une telle situation. Cela me confirme que l'identité ne constitue pas une réalité en soi, mais se développe au cours de l'interaction et de l'interprétation des rôles.

3.2 Trouver sa place

3.2.1 La politesse

Mes observations soulignent une ritualisation des formes de politesse, que sont les "bonjours", le respect des heures de rendez-vous, les excuses en cas d'absence. Mes observations montrent que les garçons respectent des règles de politesse, surtout avec moi, davantage qu'entre eux. Ils développent des manières différentes de se dire bonjour entre eux, selon leurs affinités. Par exemple ils ne se « checkent » pas tous entre eux. Cela vient résonner avec les travaux d'Erwing Goffman sur les rites de présentation (1974. p 60). Pour lui, se présenter à autrui est un acte spécifique par lequel l'individu fera savoir à son interlocuteur la manière dont il le considère et comment il le traitera dans l'interaction à venir.

J'ai ainsi proposé aux garçons de définir eux même les règles de politesse pour l'équipe. Ils ont cité spontanément dans les « règles de vie communes » suivantes : « *se dire bonjour, dire merci et s'il te plaît, et s'excuser si on est en retard* ». J'ai pris l'initiative de les écrire puis de les afficher dans le vestiaire. En outre, je le fais remarquer aux garçons s'ils oublient de me saluer, s'ils ne m'ont pas prévenu de leur absence. Ces observations vont dans le sens des réflexions de Véronique Bordes quant-au fait que les normes acquises durant la socialisation primaire sont très tenace dans l'esprit de l'être » (Bordes,V. 2007. p 166). Je pense alors au rôle d'entrepreneurs de morale (Becker. 1985) que nous jouons les uns envers les autres.

3.2.2 La ponctualité

Durant la saison, les garçons se sont progressivement disciplinés et autonomisés sur les horaires et les rendez-vous, même si les parents ne sont jamais loin. Ils leur arrivent de me faire remarquer si je suis moi-même en retard. Cette observation met en évidence les « familiarités symétriques » évoquées par Goffman (1974. P 58). J'ai ainsi essayé d'arriver à l'heure le plus souvent possible dans la saison, ce qui n'était pas toujours dans mes habitudes, démontrant une forme de réciprocité positive. Cela fait écho aux travaux de Annick Percheron, pour qui la socialisation secondaire n'est pas uniquement le résultat d'apprentissages formalisés, mais le produit, constamment restructuré, des influences présentes ou passées des multiples agents de socialisation (Dubar,C. 1991. p 32).

3.2.3 La discipline et l'application

Il arrive que les garçons ne soient ni disciplinés, ni appliqués lors de certains entraînements. Les garçons sont alors virulents entre eux, et parfois même se manquent de respect. Dans ces cas-là, Vincent me demandera expressément de les punir : « *on fait n'importe quoi, tu dois nous punir !* ». Cette observation confirme l'hypothèse selon laquelle les enfants doivent apprendre à se conduire autour de normes, et une fois que cela est fait, ils doivent apprendre à rester dans le rang (Berger, P. Luckmann, T. 1966, p 123). Les garçons se réfèrent là encore aux normes apprises dans leur socialisation primaire, c'est à dire celles de leurs parents ou encore de l'école. Ces observations confirment à nouveau les propos de Véronique Bordes quant-au fait que les normes acquises durant la socialisation primaire sont très tenace dans l'esprit de l'être » (Bordes, V. 2007. p 166). En outre, pour Berger et Luckmann, apprendre ce qui est requis pour jouer ces rôles n'implique pas un recours à des autres significatifs. Cet apprentissage peut se faire avec la simple identification mutuelle qui s'intègre dans toute communication entre êtres humains.

Durant un entraînement ; j'ai arrêté une séquence car les garçons ne s'appliquaient pas. Vincent et Arthur se sont empressés de me demander les punir. Je leur ai répondu devant les autres : « *Je ne suis pas votre prof, on n'est pas à l'école ou à la maison. Ce n'est pas à moi de gérer vos conflits ou le fait que vous n'êtes pas motivés, ni appliqués. C'est votre équipe autant que la mienne. C'est à vous de jouer. Je ne vous punirai pas* ». En effet, toute conduite institutionnalisée implique des rôles (Berger, P. Luckmann, T. 1966, p 137). Dans ces situations, les garçons se resserrent, ne contestent pas et gardent le silence. Je constate effectivement une interaction forte de « déférence » et de « figuration » à mon égard comme l'évoque les travaux d'Erving Goffman. Cette situation est arrivée quelques fois dans la saison. J'ai alors remarqué qu'ils reprennent l'entraînement dans le silence et avec plus d'application se prolongeant les jours suivants.

A la suite de cette discussion, j'avais écrit sur mon carnet de terrain : « *les garçons reprennent leurs rôles de bon élèves footballeurs* ». Quand Arthur est venu me me confier sur le moment : « *c'est vrai, t'es trop gentil avec nous* » ; Me compare-t-il à ses parents, ses professeurs ? Toujours selon Berger et Luckmann, la socialisation secondaire ne peut être pensée seulement sous le monde de l'addition : « *il ne s'agit pas non plus d'ajouter une pièce, d'agrandir un peu le monde de l'individu, il faut une transformation réelle de la maison de l'individu* ». En me référant à ces travaux sur la socialisation, je comprends un peu mieux que apprendre ce qui est requis pour jouer un rôle, ici un footballeurs de club, n'implique pas forcément un recours à des « autres significatifs » (Mead. 1934, 1963). Cet « autres » ne doit ainsi pas être un partenaire singulier dont on prend un rôle particulier. En effet, c'est l'organisation des attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social, la communauté, l'équipe, le groupe qui donne à l'individu l'unité de soi. Je joue moi aussi le rôle d'« autres significatif » en faisant en sorte de leur faire prendre conscience de l'existence des

« autres ». D'ailleurs, le passage du jeu libre « où l'on assume des rôles significatifs » au jeu réglementé « où l'on respecte une organisation venue de dehors » suppose que les garçons accèdent à une autre compréhension de l'autre. (Berger.P. Luckmann.T 1966, p 285). J'observerai par la suite des scènes où les garçons tentent de se discipliner entre eux, de s'encourager voir de s'entraider pour poursuivre plus sérieusement l'entraînement ou un match mal engagé. Vincent me confiera en fin de saison : « *c'est bon, t'as pas besoin de me le dire. J'ai compris, je ne juge pas mes co-équipiers. Et puis il faut s'encourager de toute façon* ».

3.2.4 Le caillou

Il se passe au football de nombreuses querelles et provocations entre les garçons, surtout quand je ne suis pas là. La plupart sont sur le ton de la moquerie. Elles sont en effet souvent plus maladroites que méchantes. D'ailleurs, si une blague n'est pas marrante, ou irrespectueuse, les garçons déclarent à haute voix : « *caillou* ». Je constate qu'ils énoncent ainsi eux-mêmes des règles de conduite symbolisées par un tollé général. Ainsi, les garçons finissent donc par trouver un terrain d'entente pour se réconcilier. Il m'est aussi arrivé de recevoir un « caillou » si je charrie l'un d'entre eux. Ce « caillou » me rappelle les travaux d'Erwing Goffman sur les notions de « faux pas » et le fait de ne pas « faire perdre la face » dans ses interactions avec les autres (Goffman.E. 1974. P 17).

Il m'arrive aussi de devoir intervenir dans la résolution de conflits. Je demande aux uns et aux autres d'exprimer ce qu'ils n'ont pas apprécié dans le comportement de l'autre. Cela fait écho à nouveau aux travaux de Berger et Luckmann pour qui le jeu « réglementé » nécessite que les garçons accèdent à une autre compréhension de l'autre. (1966, p 285). Ma posture n'a jamais été de les punir. Je souhaite surtout leur faire prendre conscience de leurs comportements et de leurs responsabilités les uns vis à vis des autres. Dans tous les cas, ils finissent systématiquement par s'excuser, peut être à nouveau pour ne pas « perdre la face », notamment vis à vis de moi. Je me réfère là encore aux travaux d'Erwing Goffman sur la «figuration» (Goffman.E. 1974. P 18). Ces observations évoquent les réflexions de Claude Dubar qui définit la socialisation comme un système de référence et d'évaluation du réel permettant de se comporter de telle façon plutôt que de telle autre pour une situation donnée (Dubar,C. 1991. p 32). Elles vont dans le sens des travaux d'Annick Percheron, pour qui la socialisation n'est pas uniquement le résultat d'apprentissages formalisés, mais le produit, constamment restructuré, des influences présentes ou passées des multiples agents de socialisation (Dubar,C. 1991. p 32).

3.2.5 Les chaussures, les maillots

Les garçons portent les équipements des grands clubs européens et des équipes nationales. Tous m'ont déclaré vouloir devenir joueur professionnel. Porter les équipements des clubs professionnels, leurs maillots est une norme vestimentaire chez les jeunes. Il semble que porter les chaussures ou le maillot d'un joueur professionnel soit comme un "rite de passage" pour les garçons, renvoyant à nouveau aux réflexions de Goffman (1974).

Mes observations soulignent que les garçons accordent beaucoup d'importance à leurs chaussures de foot. Karl m'a déclaré : « *ça fait 6 ans que je joue au foot, et ce n'est que maintenant que j'ai de vraies chaussures* ». Les garçons se les montrent quand elles sont neuves, les comparent. Ils mettent beaucoup de précaution à les entretenir. Comme le souligne Claude Dubar, la socialisation prend ainsi figure d'événement, de point de rencontre ou de compromis entre les besoins et les désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation.

J'ai aussi observé que chacun a presque sa propre couleur de chaussures ce qui les distingue les uns des autres. Celles-ci sont jaunes, rouges, blanches et se voient, et souvent de la même marque, celle du sponsor principal de l'équipe de France. De plus, comme ils sont en pleine croissance, les chaussures deviennent vite trop petites. C'est donc un sujet de discussion récurrent entre les garçons et avec les parents. J'ai remarqué que certains parents n'avaient pas les « codes » et qu'ils achetaient des chaussures sans marque. Au bout d'une saison, ils achètent les chaussures de marque pour leur enfant, sous la pression de ce dernier. Véronique Bordes mettra ainsi en avant le concept de processus d'équilibration (Dubar, C. 1991. p 107) me permettant d'expliquer pourquoi il existe des normes vestimentaires dans le football.

Les équipementiers ou encore les sponsors du football ne ménagent pas leurs efforts pour consolider ces normes qui assurent leur développement commercial. Ils utilisent l'image des joueurs professionnels en payant cher du sponsoring. Ils s'assurent ainsi de promouvoir leur image et de nouveaux produits, au risque de négliger leurs responsabilités sociales et éthiques (article d'Yvan du Roy. 2016. p 17). Ces normes des chaussures, des maillots évoluent donc selon les choix des équipementiers et leurs stratagèmes marketing. Ces observations vont dans le sens des travaux de Howard Becker qui soutient que les normes ne naissent pas spontanément. Selon lui, pour qu'une norme soit créée, il faut que quelqu'un appelle l'attention du public sur les faits, donne l'impulsion indispensable pour mettre les choses en train, et dirige les énergies ainsi mobilisées dans la direction adéquate (Becker, H. 1985. p 186), expliquant ainsi pourquoi les normes vestimentaires évoluent si vite dans le football.

3.2.6 Le survêtement de l'équipe, la boutique du club

Arthur et ses co-équipiers m'avaient interpellé en fin de saison dernière : « *pourquoi, nous, on a pas de survêtements à Lafarge ?* ». Les garçons ont souhaité avoir eux aussi leurs survêtements d'équipe. Cela leur semblait « normal ». Tout comme les garçons, j'ai remarqué que les clubs professionnels et amateurs de football ont en général un survêtement à leur effigie. Les garçons le portent désormais pour chaque match. Mes enquêtes m'ont appris qu'ils le portaient même au collège. Le survêtement de l'équipe incarne ici une norme vestimentaire permettant aux acteurs de s'identifier les uns les autres (Dubar.C. 2000. p 10).

Nous avons commandé ces survêtements tout en mobilisant directement les garçons. Au départ, les dirigeants du club n'ont voulu ni finaliser la commande, ni avancer l'argent : « *S'il n'y a pas de « boutique du club », c'est qu'il y a de bonnes raisons...* ». Nous avons alors décidé de nous organiser seuls. Les garçons ont choisi eux-mêmes le survêtement. Ils ont alors proposé différentes idées pour récupérer un peu d'argent. Ils ont organisé une tombola pour le compte du club à l'occasion d'un tournoi. Les parents se sont aussi mobilisés pour demander des devis, chercher des sponsors. Au moment de conclure la commande, les dirigeants du club ont exigé que la commande soit passée avec l'un des sponsors du club. Or, les garçons avaient souhaité et prévu que leurs initiales soient inscrites sur les survêtements. Le club a refusé considérant que les initiales des joueurs n'avaient rien à faire sur un survêtement d'équipe : « *le football est un sport collectif ou l'individualisme n'a pas sa place* ». Les garçons ont décidé de ne pas retarder plus la commande pour autant. Nous n'avons pas pu mettre les initiales sur les survêtements. Le fait de refuser de mettre les initiales des garçons met en évidence les interactions, parfois négatives, qui se développent entre l'institution locale et les jeunes. Ces observations confirment que les institutions jouent un rôle dans cette socialisation réciproque dont elles n'ont pas toujours conscience. (Bordes,V. 2007 ; p 229). Elles font des dirigeants du club des entrepreneurs de moral (Becker. 1985).

Si l'action d'organiser une tombola n'est pas très innovante en soi, le fait que ce soit les enfants qui la « conduisent » était inédit au sein de notre club. Depuis, une boutique du club est apparue avec les survêtements que nous avons choisi, mais toujours sans la possibilité de rajouter ses initiales. Ces observations vont dans le sens des travaux de Claude Dubar sur le concept de « formes identitaires » (2000. P 11). Selon lui, ces processus d'identification sont subjectifs, faisant du concept de « formes identitaires » un objet d'étude unique sur son terrain d'enquête. Elles répondent à une construction en équilibre qui permet à tous de trouver une place suffisamment satisfaisante. Ces observations vont à nouveau dans le sens des réflexions de Véronique Bordes sur l'enjeu de laisser les jeunes « prendre place » pour faire « bouger les lignes » d'une institution locale, en l'occurrence ici les normes de notre club de football (Bordes,V. 2007 ; p 180).

3.2.7 La masculinité, les caleçons et les filles

Les garçons mettent leurs plus beaux caleçons au football et une grande partie prennent leur douche avec. Tout comme les chaussures, les caleçons sont colorés et se voient. Il est important de préciser que cette norme vestimentaire des caleçons colorés est nouvelle. Cela confirme les réflexions d'Emmanuelle Ziotan pour qui le football reste encore aujourd'hui pour les garçons un vecteur d'intériorisation et de production de manière de faire et de penser qui les distinguent des filles et les instaurent donc comme « garçons (Ziotan,E. 2010. p6).

Mes observations soulignent que les garçons parlent souvent des filles. Mais les ils évoquent très rarement ce sujet avec moi. Cette observation m'évoque les « rites d'évitement » mises en évidence par Erwing Goffman (1974. p 65).

Il arrive que les amies, sœurs, maman viennent assister aux matchs de football. Sur 25 joueurs de notre équipe, seulement une seule fille pratique avec nous le football. Parmi les dirigeants au club, il n'y a qu'une seule femme. Mais je constate que de plus en plus de filles s'essayent à la pratique du football dans d'autres clubs. Nous avons rencontré à plusieurs reprises une fille jouant parmi les joueurs de l'équipe adverse. J'ai remarqué que les garçons n'osaient pas défendre contre elles. Je n'ai pu aller plus loin dans cette observation. La FFF soutient d'ailleurs le développement du football féminin. Si les effectifs restent minces, ils sont en hausse. L'ensemble de ces observations confirme tout de même que le football reste un « fief de la virilité » et très masculin (Ziotan,E. 2010. p1).

Si cette hypothèse reste d'actualité, elle tend tout de même à se nuancer, ne serait-ce que parce que de plus en plus de filles pratiquent désormais le foot. La présence de filles sur les terrains tend à faire bouger les marqueurs identitaires des footballeurs. Mes observations montrent que les garçons respectent les filles qui jouent au football tout comme eux. J'ai demandé à Dimitri si le foot était un sport auquel les filles pouvaient jouer aussi. Il m'a répondu : « *les filles qui jouent au foot, c'est cool !* ». A l'image de la réponse d'Dimitri, des « processus d'équilibration » évoqué par Jean Piaget se mettent donc en œuvre. Comme le souligne Claude Dubar (2010), l'identité sociale ne peut se transmettre stricto sensu d'une génération à la suivante. Chaque génération hérite d'une identité sociale. Mais elle se forge sa propre identité en définissant des stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils peuvent contribuer à transformer réellement (Dubar, 1994, 2000).

Toutefois, nos dirigeants ne prennent pas cette voie pour des raisons logistiques, m'ont-ils précisé. Je n'ai pas eu assez de temps pour enquêter davantage sur cette observation. Je trouve intéressant de travailler cette question de la féminisation du football et celle de la virilité. Il me semble que les

normes classiques de masculinité tendent à bouger au football, ne serait que parce que les filles foulent désormais les terrains de football. En effet, selon Claude Dubar, qui lui-même se base sur les travaux (Goffman. 1963. P 57) : « *la construction des identités se joue bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et des trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus* » (Dubar. 2002. p 108). Il serait intéressant d'enquêter davantage dans un club qui notamment propose une pratique féminine.

3.2.8 Le plaisir, la camaraderie

J'observe que les garçons de notre équipe semblent moins stressés et s'amuser plus que les autres équipes en match. Ils jouent aussi davantage en équipe. Karl me confirmera qu'il n'aime pas tant que cela les matchs de compétition : « *il en faut, mais pas trop* ». Arthur a confié à son père qu'il craignait que l'entraîneur de l'année prochaine soit moins « cool ». Dimitri et Renaud me feront part de leurs inquiétudes pour la saison prochaine quant-à l'aspect « trop compétition » du football : « *j'espère qu'on continuera à s'amuser comme avec toi* » m'ont-ils confié. Comme le souligne Berger et Luckmann (1966, p 285), mon co-équipier, cet « autrui », n'est plus un partenaire singulier au côté duquel je prends un rôle particulier. Mon co-équipier fait partie de mon équipe avec laquelle je passe des bons moments. Karl m'écrira en fin de saison sur une carte de remerciement : « *le plus beau maillot que j'ai porté* ». On peut déceler dans ses propos l'expression d'une identité sociale « réelle » nouvelle, venant progressivement d'émerger. Or, cette identité sociale « construite » permet de développer, tout au long de la vie, des stratégies identitaires (Bordes. 2015. p 68). Claude Dubar, souligne alors que la construction des identités se joue bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et des trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus (Dubar. 2002. p 108). Le groupe, en l'occurrence l'équipe, donne à l'individu l'unité de soi, c'est-à-dire qu'elle l'aide à s'affirmer (Berger et Luckmann, 1966, p 285).

Mes enquêtes m'ont également appris que les enfants appréciaient que je sois à leur écoute, et que je les laisse rire et s'amuser à certaines occasions, y compris sur le terrain. En effet, le temps de pratique vient parfois empiéter sur ce temps de discussion et de camaraderie. Les garçons ont besoin de discuter entre eux, par exemple après une journée d'école. Ils viennent surtout au football pour retrouver leurs copains et s'y amuser. Ces observations m'évoquent à nouveau, la notion d'identité sociale « virtuelle » et « réelle » soulevées par Goffman (1963). Les garçons ne veulent ainsi pas toujours endosser leur rôle de footballeur, celui généralement attendu par les éducateurs. Ces constats et ces aveux de la part des garçons me font penser au concept de métissage que j'ai relevé dans les travaux d'Alain Vulbeau (2006. p 67). Cela peut expliquer en partie pourquoi les

garçons et leurs éducateurs se ressemblent en fin de saison, faisant ainsi écho aux travaux de Eneau (Bordes, V. 2015. p 79) sur la réciprocité éducative. Mais elles m'évoquent surtout les travaux de Howard Becker (1985. p 32) : « *les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance* ». J'ai ainsi été déviant en mettant en avant davantage le plaisir et la camaraderie que la compétition durant cette saison.

Comme me le confiera Renaud : « *Ca va nous faire bizarre que tu sois plus notre entraîneur l'année prochaine* ». Selon Véronique Bordes, l'appréhension de mondes contradictoires au cours de la socialisation secondaire produit une configuration autrement différente. Selon Berger et Luckmann (1966. p 269) : « *dès lors, si un monde alternatif apparaît au cours de la socialisation secondaire, l'individu peut opter pour lui de façon instrumentale* ». Mes observations et les propos de Romain interrogent cette hypothèse. Je pense que le football est vécu comme une nouvelle réalité pour les garçons. D'ailleurs, la sociologie de la connaissance envisage la réalité humaine comme une réalité socialement construite. En découvrant ce nouvel espace, ils l'utilisent évidemment pour se faire des amis et s'y amuser. Mais je crois qu'ils y développent de nouvelles formes identitaires, et donc leur identité propre à chacun. Renaud m'écrira en fin de saison sur une carte de remerciement : « *merci beaucoup et bienveillance* ».

3.3 Laisser la place

J'ai tenté de comprendre les relations d'équilibre et de tension qui se créaient en les jeunes et les dirigeants : « *Le sociologue tente alors de nommer les interactions entre la jeune génération et les institutions locales* » (Bordes,V. 2007 ; p 12).

3.3.1 Le programme éducatif

Le Programme Educatif fédéral « sois foot, joue dans les règles » affichent certaines valeurs : Plaisir, Respect, Engagement, Tolérance, Solidarité » (PRETS). Il formalise ainsi de manière écrite les "bons" comportements à adopter dans la pratique du football. Cela confirme les réflexions de Guy Vincent pour qui : « *la société cultive cette représentation dominante de l'enfant à éduquer, à prendre en charge, voire prendre en main, à tous les instants et dans tous les espaces* ». Elle me rappelle aussi la socialisation méthodique de la jeune génération développée par Emile Durkheim (1911). Comme le précise Howard Becker, ces normes et ces valeurs sont élaborées par les adultes, pour les jeunes, pour permettent d'uniformiser certains comportements en définissant ce qui est bien et ce qui est mal (Becker,H. 1985 ; p 37). Or le rétrécissement et la stabilisation de l'individu sont d'ailleurs fonctionnels dans une société qui, dans ses plus importantes institutions publiques, doit insister sur un contrôle rigide de l'individu. (Berger,P. Luckmann.T 1966, p 285). Guy Vincent souligne d'ailleurs que c'est cet encadrement de l'enfant qui apparaît comme la garantie de la dimension éducative et de l'insertion sociale (1994, p. 36-37). Mes discussions avec les dirigeants du club sur le risque de trop « surveiller » et « contrôler » les joueurs vont dans ce sens. Ces observations font de moi, ou encore des dirigeants du club, et aussi des rédacteurs du Programme Educatif Fédéral et même des acteurs du football professionnel différents « entrepreneurs de moral » (Becker. 1985).

La compétition tend aussi à évoluer dans le cadre du Programme Educatif Fédéral. Notre équipe n'a perdu qu'un match durant la finale départementale. Néanmoins, nous n'avons pas été parmi les trois équipes qualifiées en finale régionale car le classement final a tenu compte de défis techniques et d'un test de culture général. Il ne suffit plus désormais de gagner à tout prix les matchs. Cela met à nouveau en évidence les concepts de processus d'équilibration et de réciprocité entre les jeunes et les institutions. (Dubar,C. 1991. p 107). Il serait intéressant d'engager un travail pour comprendre l'évolution des valeurs en cours dans le football. Il est en effet également question de processus sociaux et de consciences individuelles (Berger et Luckmann. 1966. p 271).

3.3.2 L'éducateur

Détenir son CFF pour un éducateur est donc devenu une norme. Notre club privilégié, exige que ses éducateurs passent le diplôme de Certification Fédéral de Football (CFF) concernant sa catégorie d'âge. La Fédération Française de Football met aussi à disposition des moyens financiers et logistiques pour rendre accessible et assurer ces formations au maximum d'éducateurs. Il faut d'ailleurs certifier son diplôme auprès de la FFF. Cette formation insiste sur des procédés d'entraînement très normatifs. Les méthodes pédagogiques à la fois directives et actives sont les règles d'or du diplôme d'éducateur. J'ai observé que l'on y évoquait très peu « les jeunes » dans ces formations. Je fais le constat que les éducateurs sont tous d'anciens joueurs de club. Il faut d'ailleurs prouver ses aptitudes sur le terrain. Cette observation irait dans le sens des travaux de Parsons (1955) et sa vision « fonctionnaliste » sur la « reproduction » d'agents socialisateurs (Dubar, C. 2000. p 9).

En outre un éducateur doit « se faire entendre depuis le bord du terrain », comme me précisera Aimé, un dirigeant du club. Cette observation va dans le sens d'Emmanuelle Ziotan (2010. p1) qui considère que le football reste un « fief de la virilité ». Elle confirme également les propos de Nathalie Roucous qui se base sur les travaux de Brougère et Bézille (2007). Elle fait le constat du désir de renforcer les effets conduit à certaines formalisations dès lors où une dimension éducative est perçue, et ce quels que soient les contextes, professionnels, éducatifs ou de loisirs (Roucous, N ; 2007. p 67). Ainsi, l'éducateur doit se mettre en scène, devant les joueurs et les spectateurs, pour montrer que c'est lui l'éducateur. Néanmoins, Alex a un jour reproché à Stanislas, un éducateur nous filant un coup de main, de trop crier depuis le banc. Mes observations montrent que je ne crie pas beaucoup car je suis conscient que les garçons n'apprécient pas forcément cela. Je le fais de manière positive et uniquement si je considère que je peux aider l'équipe. En m'appuyant sur les travaux de Becker, ces normes ici mises en évidence de virilité et d'autorité, et surtout leurs appréhensions par les garçons, et moi-même, témoignent d'adaptations et d'équilibres entre chacun. Alex m'écrira à son tour dans la carte de fin de d'année, non sans beaucoup d'humour comme toujours : « je t'aime ».

3.3.3 Les parents

3.3.3.1 Les parents-spectateurs

La « mise en scène » des matchs met en évidence le rôle de publics que jouent les parents sur le bord du terrain et souligne l'importance de l'interaction se jouant avec les garçons. Ces derniers peuvent accuser les parents de trop les encourager en cas de défaite, symbolisant des rites de figuration pour ne pas « perdre la face » (Goffman. 1974). Je pense pouvoir expliquer ces réactions et ces comportements par le fait que l'acteur, ici les garçons, veulent que leur match et son résultat ait une réelle portée au regard de leurs interlocuteurs, c'est-à-dire les parents mais aussi moi-même. En m'appuyant sur les réflexions de Goffman (1959. p 37), les garçons expriment ce sentiment

d'injustice et cet esprit de compétition, en une fraction de seconde, c'est à dire dès le coup de sifflet final. En effet, j'ai observé quasi systématiquement que les pleurs et les colères s'estompent vite dans les vestiaires. Or les parents ne sont jamais dans les vestiaires.

3.3.3.2 les préoccupations éducatives parentales

Mes discussions avec les parents soulignent également qu'ils reconnaissent les qualités d'un éducateur sur sa capacité à faire « *grandir les enfants à un âge où ce n'est pas toujours facile à la maison* ». Les parents sont aussi sont vigilants à ce que « *je donne un bon exemple* ». Il accorde de l'importance à ce que leurs enfants s'amuse au football, et y prennent du plaisir. Ces observations vont dans le sens des travaux de Sylvie Octobre (2004) sur l'importance des activités sportives ou culturelles dans les préoccupations éducatives des parents, révélant des stratégies d'occupation du temps libre des enfants, mais aussi le souci de faire s'épanouir la personnalité de leurs enfants ainsi que la maîtrise de leurs corps, ou encore de développer le goût de l'effort (Ziotan, E. 2010; P 3).

Ainsi, les parents jugent les garçons en pleine crise d'adolescence. Comme me l'a dit le père de Karl: « *pour lui, nous sommes déjà des vieux cons* ». Les garçons bâtissent progressivement leurs propres identités à partir de celles héritées socialement, par leurs familles, leur entourage à l'école ou dans leurs quartiers. Mais ils l'adaptent et s'en démarquent en permanence à travers cette forme identitaire développée au football, ce qui n'est pas sans tension, ni « *crises identitaires* » pour les garçons et pour les parents. Cela va dans le sens des travaux de Véronique Bordes qui pour étudier les jeunes s'appuie sur les enseignements de Mead (1934, 1963) et de Goffman (1974) sur l'affirmation d'un « *soi* » et d'un « *je* », voir la disjonction pour permettre à l'enfant de se donner une stratégie identitaire. Ces observations vont dans le sens d'Alain Vulbeau (2010) sur les formes d'altération identitaires et de métissage d'une génération à une autre.

Nous avons eu ainsi de nombreuses discussions sur les comportements d'éducateurs adverses qui accordaient trop d'importance à la victoire, qui critiquaient l'arbitre ou même leurs propres joueurs, tout en constatant que ces enfants ne s'y amusaient pas. Or mes observations soulignent que je m'applique à ne pas mettre en avant les résultats, mais le plaisir de jouer, le jeu de passe, la coopération sur et en dehors du terrain. Certains parents ne comprenaient d'ailleurs pas toujours ma posture de ne pas chercher à gagner à tout prix. Loïc m'avouera : « *quand je t'ai vu coacher la première fois, en silence, zen, je me suis posé des questions !* ». J'ai remarqué qu'ils ont progressivement apprécié que notre équipe privilégie le plaisir de jouer, sans trop faire de compétition. Jean a déclaré en fin de saison : « *quand je vois comment ça se passe avec les enfants dans les autres équipes, je trouve qu'on a de la chance* ». Cette évolution me fait penser aux réflexions de Claude Dubar, sur des processus d'équilibration à partir de mondes « *vécus* ». L'identité sociale

n'est donc pas transmise par une génération à la suivante. Elle est construite par chaque génération sur la base de catégories et des positions héritées de la génération précédente mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils peuvent contribuer à transformer réellement (Dubar, 1994, 2000).

Quatrième partie : Résultats et réflexions

1. Synthèse des résultats

Je comprends à présent qu'il existe des tensions, parfois même des incompatibilités entre la compétition et la camaraderie. Il faut pourtant conjuguer ces deux dimensions essentielles à la pratique du football, elle-même source de performance sportive et d'affirmation d'un « soi » dans le jeu, et dans un collectif. La culture de la gagne fait partie de l'éducation au sport (Blaquart. 2012).

Notre équipe est devenue au fil des mois un modèle de référence pour chacun d'entre nous, et singulier pour d'autres. Les garçons et moi-même, nous sommes progressivement démarquées d'une identité sociale héritée de la socialisation primaire par la famille, l'école et même de nos premières années de football. Je considère ici l'école, la famille ou encore un club de foot comme autant d'institutions socialisatrices. Chacun d'entre nous avons progressivement adopté des comportements qui sont le reflet de stratégies identitaires pour « faire partie l'équipe ». C'est pourquoi marquer, jouer attaquant, gagner, porter les mêmes chaussures et maillot, voyager et passer du temps ensemble est aussi important pour les garçons. C'est aussi pourquoi gagner des matchs est important pour l'éducateur, vis-à-vis des joueurs ou de ses pairs. Dans tous les cas, les garçons peuvent rapidement se sentir exclus, et ressentir un fort sentiment d'anonymat quant à la manière d'appréhender ces normes. Mais l'importance de ces normes évolue dans le temps. C'est finalement à mon sens autant une question de relations sociales que de normes.

Le football permet cette confrontation quasi-quotidienne avec des co-équipiers, des adversaires, des éducateurs et même des parents ou des dirigeants. Toutes ces personnes sont-elles mêmes singulières au sein de notre équipe de foot. Ma posture d'entraîneur n'est pas la même que nos adversaires. Les joueurs de notre équipe se comportent différemment des autres équipes. Notre club est à bien des égards différents d'autres. Mes observations et leurs analyses me font comprendre que notre équipe de football a progressivement trouvé des équilibres entre camaraderie et compétition.

1.1 Prendre place à la fois dans la compétition et la camaraderie

Je ne m'étonne plus de voir les garçons dramatiser une défaite. Je ne suis plus surpris de voir des garçons froncer pour jouer attaquant, ou pour tirer les coups-francs. Certains adultes dénoncent ces comportements comme un manque de maturité. Je préférerais désormais évoquer une prise de distance de la part de l'enfant quant au rôle attendu. Je pense que les garçons sont effectivement égo-centrés, et non pas égo-centriques. Cette "protestation" est le signe de l'affirmation d'un « soi ». J'appréhende désormais cette forme de contestation par rapport aux rôles attendus de manière

positive. A mon sens, ces contestations peuvent être le signe d'un dysfonctionnement dans l'équipe, ou d'une marge de progrès pour susciter des rapports de coopération fondés sur le respect mutuel et l'autonomie de la volonté entre les garçons. Je trouve donc intéressant d'être en veille sur ces tensions pour trouver des points d'équilibres afin que chacun s'affirme individuellement.

Je comprends surtout désormais que la compétition favorise la coopération entre les garçons par le jeu, comme Piaget le soulignait. Elle provoque une forme de reconnaissance entre eux, celle d'un « moi » parmi les « autres ». Or, la compétition n'est pas non plus toujours synonyme de plaisir comme en témoigne les garçons. Celle-ci peut induire un certain degré d'anonymat chez les adolescents, évoqué par Véronique Bordes (2015). Dès lors, il s'agit d'apprendre aux enfants à faire de la compétition tout en la dédramatisant. J'ai compris que cette culture de la gagne, en tant que norme, orientent les rites d'interactions, telle que la « déférence » ou encore la « figuration » entre les enfants, avec moi et les parents. Celle-ci peut masquer des tensions et des marges de progrès. J'ai réussi à contourner ses « jeux de rôle » et cette « mise en scène ». J'ai cherché à être à leur écoute dans les « bons moments », lorsqu'ils ne sont pas en représentation. J'ai ainsi progressivement joué avec ses frontières que représentent les vestiaires, les voitures, le terrain. A travers cette posture, j'ai aussi davantage recherché cette forme d'éducation non formelle et informelle avec les garçons. J'ai compris pourquoi les garçons squattent les vestiaires ou le terrain en dehors des horaires d'entraînements. Je fais aussi le constat que les garçons apprécient les moments qu'ils passent ensemble, hors du terrain. Je ne suis plus surpris de les voir s'éparpiller en plusieurs cliques et se volatiliser aux abords du terrain avec ce souci de se tenir à l'écart des adultes. La multiplication de ces temps libres développe leur interconnaissance, à trois ou quatre, pas systématiquement avec l'ensemble de l'équipe. Ils s'y affirment également en revendiquant chacun une personnalité. Ils n'y sont plus anonymes au contact de leurs camarades.

Cette reconnaissance ne peut se faire sans "camaraderie". Or celle-ci n'émerge pas naturellement. Elle peut même apparaître contradictoire avec la compétition. A mon sens, la camaraderie et la compétition vont de pair et nécessitent un cadre éducatif formel permettant le respect, la ponctualité. Mais elles nécessitent aussi une posture d'éducation non formelle et informelle permettant à chacun de se faire écouter, de s'exprimer, en quittant même parfois son "rôle" de footballeur. Pour preuve, les garçons interagissent de plus en plus avec leur environnement social au fur et à mesure qu'ils grandissent. Ils se questionnent, discutent et négocient, donnent leur avis et parfois se rebellent sur le terrain, dans les vestiaires. Ils ont appris à analyser pourquoi nous jouons parfois moins bien. N'ont-ils pas en ce qui nous concerne élaboré leur propre composition d'équipe nous permettant de mieux jouer ? Jean Piaget évoque la nécessité d'une « évolution intellectuelle » et d'un « développement moral » qui rendent possible la construction de nouveaux rapports sociaux y compris par les enfants eux-mêmes.

1.2 Prendre place dans les institutions

Le football fait partie de ces laboratoires grandeur nature, où se joue l'apprentissage de relations d'équilibres et de négociations entre les jeunes et l'institution.

Je m'étonne en revanche de plusieurs événements au cours de cette saison. Les parents ont dansé sur une chanson de MHD. Les garçons et même certains dirigeants ont graffé le mur de frappes. Les réunions techniques ont donné lieu à des discussions sur le plaisir de jouer en dénonçant la "championnite". Les garçons et les parents-supporteurs se sont souciés de plaisir de se retrouver autant que des résultats. Tous ces événements sont à mon sens des signes d'un processus de métissage, ou d'altération développé par Alain Vulbeau (2006).

Mais cela ne doit pas occulter des tendances persistantes comme la stigmatisation des jeunes en réunion, l'apparition d'outils de moralisation comme le Programme Educatif Fédéral, ou encore un certain conservatisme dans la culture de compétition. Le Programme Educatif Fédéral symbolise cette représentation dominante de l'enfant à éduquer, à prendre en charge, voire prendre en main, à tous les instants et dans tous les espaces. Ces tendances sont tout de même le reflet d'une société d'autorité et de tradition. Je suis désormais mieux conscient de parfois bouleverser certaines habitudes et normes vécues depuis longtemps par les dirigeants de notre club de football. Je ne suis plus étonné de constater des tensions récurrentes entre les garçons, les éducateurs et les dirigeants. Nous ne sommes pas d'accord sur ce qu'il est permis de faire ou pas. Nous n'avons pas la même appréhension face à certains comportements. Nous jugeons certains actes avec plus ou moins de gravité. Certains dénoncent la perte de valeurs. D'autres regrettent de ne pas essayer de faire différemment. Je constate que les postures d'une institution sont liées au besoin d'exercer un contrôle permanent sur ce qui s'y passe. D'ailleurs, cette posture de vigilance et de surveillance sont le signe que ces processus de constructions identitaires échappent à tout contrôle, et évoluent par eux-mêmes au contact de la société.

En tant qu'éducateur, j'ai appris à aller à la rencontre des dirigeants et des parents, là encore « au bon moment ». J'ai ainsi cherché à développer des discussions informelles avec eux, en favorisant la bienveillance et la complicité. J'ai davantage écouté le point de vue de chacun à l'occasion des réunions techniques ou des soirées conviviales. Je n'ai pas cherché à juger mais à comprendre. Toutefois, j'ai dû quand même régulièrement m'opposer à certaines règles et postures de nos dirigeants. J'ai dû ainsi batailler pour le voyage à Arcachon, le graff ou encore les survêtements. Pour ce faire, je me suis appuyé de manière opportuniste sur le Programme Educatif Fédéral, qui m'a servi de caution.

Je suis désormais un peu plus conscient que j'ai été à plusieurs reprises déviant au cours de cette

saison. En étant le plus possible à l'écoute des garçons et des parents, j'ai en effet progressivement fais le choix de ne pas me contenter de cette culture de la gagne et de la performance. J'ai assumé le fait de ne pas être systématiquement le leader, mais d'être à distance. En effet, en ne me contentant pas de faire uniquement de la compétition, j'ai finalement « déconstruis et reconstruis » avec les garçons notre « monde vécu » du football, conceptualisé par Berger et Luckmann (1986). J'ai systématiquement mis en avant la bienveillance et le plaisir de jouer. Les dirigeants assument d'ailleurs plus facilement cette dimension qu'auparavant. Cette évolution prouve une certaine réciprocité dans les relations entre le club et les garçons. De surcroît, la fédération Française de Football la prône depuis plusieurs années en mettant en place le Programme Educatif Fédéral. Elle est désormais consciente de la singularité de l'acte éducatif au football, même si son reflexe reste de rendre de plus en plus formelle l'apprentissage du football, comme en témoigne les formations.

J'aimerais ainsi mettre en évidence le rôle décisif des institutions dans ces processus éducatifs dont elles n'ont pas toujours conscience. Il me semble que le « réveil » doit plus s'opérer au niveau des dirigeants des clubs alors que nous sommes en plein championnat d'Europe des nations de football. La posture éducative des dirigeants et des éducateurs est stratégique. Celle-ci doit à mon sens s'inscrire dans une complémentarité éducative avec l'école et la famille. L'éducation formelle est efficace pour favoriser l'apprentissage de la pratique du football. Cette forme éducative est néanmoins omniprésente à l'école et dans la famille. Je trouve intéressant pour un club de foot de se démarquer en adoptant aussi des formes éducative informelles et non formelles, davantage à l'écoute des enfants, recherchant davantage la camaraderie dans le jeu.

1.3 Questions en suspens

L'identité est formée par des processus sociaux, c'est à dire qu'elle demeure un phénomène qui émerge de la dialectique entre l'individu et la société. Une fois cristallisée, elle est conservée, modifiée ou même réformée par des relations sociales (Berger et Luckmann. 1966. p 271).

J'aurais souhaité compléter et affiner mes observations et mes analyses sur d'autres thèmes tels que l'autorité et la parentalité, la masculinité, la virilité et la féminité. J'aurais souhaité suivre des garçons que je sens moins à l'aise dans l'équipe, notamment ceux évoluant en équipe « deux ». Mais mon manque d'expérience dans cette posture socio-ethnographique et la courte durée de ce travail de recherche ne me l'ont pas permis.

Je trouverai d'ailleurs pertinent de prolonger les réflexions existantes sur l'évolution des valeurs présentes et opérantes à travers la pratique du football dans le football amateur, dans cette posture socio-ethnographique. Car le football sera encore « autre » demain.

2. Perspectives

2.1 Perspectives pour le club

Préalable : ces premières réflexions suggèrent des pistes d'action. Elles nécessitent évidemment d'être façonnées par les premiers concernés. C'est pourquoi je m'en tiens à des constats et des enjeux, et non des objectifs ou des actions précises. Ces objectifs doivent en premier lieu être définis par les acteurs eux même (dirigeants, éducateurs, joueurs), dans une phase de préfiguration.

Action 1 : vers des espaces « tests » pour les jeunes

Constats :

Les garçons viennent au football aussi pour se retrouver. Ils passent du temps ensemble avant les entraînements, après les cours. Ils n'ont en revanche pas réellement d'espaces dans lesquelles ils peuvent faire autre chose que du football.

Enjeux :

Faire se côtoyer les jeunes de l'ensemble des catégories ailleurs que sur le terrain

Tester des budgets participatifs

Les laisser prendre place dans l'organisation de la pratique du football

Tester des ateliers tactiques pour les jeunes

Intégrer systématiquement des nouveaux, démarrants n'ayant pas la culture du foot :

Tester des licences loisirs et compétition

Faire venir davantage de filles « pratiquantes » et « accompagnatrices »

Développer des liens avec le quartier

Tester des ateliers culturels (musique, graff, théâtre...)

Action 2 : vers des espaces « tests » pour les adultes

Constats:

Les parents se retrouvent au football. Ils passent du temps ensemble pendant les entraînements et les matchs. Ils n'ont en revanche pas d'espaces dans lesquelles ils peuvent faire autre chose que jouer leur rôle de supporters. Enfin, ils ne discutent pas toujours avec les éducateurs ou les dirigeants.

Enjeux :

Créer des temps d'échanges et de discussions entre parents et éducateurs, dirigeants

Intégrer des parents n'ayant pas la culture du foot

Faire émerger des idées d'animation nouvelles (boutique du club, soirée jeux...)

2.2 Perspectives pour les institutions

Préalable : Je suis conscient que ces réflexions scientifiques sont valables uniquement au sein de notre équipe et de notre club. En cela, les résultats démontrés sont singuliers et en aucun cas généralisables. Néanmoins, ils peuvent nourrir les réflexions des instances dirigeantes du football et de l'éducation en générale.

Action 3 : Vers des espaces «de dialogue» pour les éducateurs et les dirigeants

Constats et questions :

Même au football amateur, les éducateurs vivent une certaine tension liée à la compétition. Ils sont souvent jugés selon les résultats sportifs de leur équipe. Ils doivent trouver la posture éducative la plus appropriée à leur personnalité, leur club mais aussi aux "enfants" qu'ils entraînent.

Enjeux :

Faire s'exprimer et partager des difficultés rencontrées

Créer des réseaux de confiance entre les éducateurs des clubs

Développer les séances d'analyse de pratique (rôle d'éducateur, de dirigeants)

Développer la formation action

Développer la connaissance des « jeunesses »

Faire dialoguer éducateurs et dirigeants sur des pratiques réelles

Proposer de nouvelles manières d'organiser la pratique du football

Opérateurs :

District, Liges, clubs

Action 4 : Vers moins et mieux de compétition

Constats et questions :

La manière de faire compétition évolue. Les instances dirigeantes sont partagées sur le fait de limiter la compétition. Elle l'atténue à travers le programme éducatif fédéral. Ainsi, le classement en coupe laisse moins de place aux résultats en matchs. Des actions expérimentales voient le jour et sont censées faire évoluer les pratiques, à l'instar du carton bleu. Pour autant, les habitudes de chacun, notamment des adultes ne changeront pas sans des retours d'expérience.

Enjeux :

Conserver les vertus du jeu à travers la compétition

Développer le plaisir de jouer

Apprendre aux joueurs à faire de la compétition

Enrichir le programme éducatif fédérale de nouveaux modes opératoires (ex : carton bleus)

Ne pas imposer à tous les joueurs de la compétition

Introduire une distinction entre licence loisirs et compétition

Analyser les actions du programme éducatif fédéral

Analyser les conséquences de jeux quizz en compétition

Opérateurs :

District et clubs

Action 5 : Vers une autre image du football

Constats et questions :

L'image du football tient essentiellement à ce que l'on en voit à la télévision à travers les matchs professionnels, à l'exemple de l'euro 2016. Or celui-ci représente une niche. Il n'est pas le reflet de ce qui se « joue » sur tous les terrains de football chaque week-end.

Enjeux :

Mettre en récit le football amateur et ses acteurs, leurs identités

Réaliser des reportages dans la presse régionale, nationale

Valoriser le jeu et l'esprit de compétition, et non pas la culture de la gagne

Produire des œuvres artistiques donnant à lire, à voir des récits de football

2.3 Perspectives pour la recherche

Action 6 : Vers des recherches socio-ethnographiques sur le football

Constat(s) et question(s) :

L'autorité et la parentalité, la solidarité et l'individualisme, la féminité et la virilité sont présents dans le football. Quelle est leur place ? Comment évoluent-ils ? Est-ce que le football développe chez les enfants un sentiment d'émancipation ? Favorise-t-il une certaine docilité et malléabilité ?

Enjeu(x) :

Je trouverai pertinent de prolonger les réflexions existantes sur l'évolution des valeurs présentes et opérantes à travers la pratique du football dans le football amateur, dans cette posture socio-ethnographique.

Objectifs :

Décrypter plus finement les identités sociales construites à travers le football

Comparer les normes et les valeurs entre le foot, l'école, les parents

Décrypter le parcours éducatif d'un enfant-footballeur et ses complémentarités

Qualifier ce que l'on entend par vertus éducatives du football

Conclusion :

Toutes les observations réalisées et les concepts mobilisés démontrent que la construction identitaire des jeunes footballeurs de notre équipe se fait largement au travers d'interactions sociales avec leurs co-équipiers, leurs éducateurs et dirigeants, mais aussi les parents-spectateurs. Comme nous le rappelle Claude Dubar, ces processus d'identification sont subjectifs, faisant du concept de formes identitaires un objet d'étude unique sur son terrain d'enquête (2000. p 11).

En combinant camaraderie et compétition, les processus de socialisation sont singuliers dans l'équipe que j'entraîne au sein du club de la JS Lafarge. En adoptant différentes formes éducatives, parfois formelles, parfois informelles et non formelles, les façons d'interagir entre joueurs, éducateurs, dirigeants et parents sont plus réciproques. Il est donc question pour ces jeunes garçons de prendre place dans le club, parmi les éducateurs et les dirigeants, et même leurs parents-spectateurs. Cela pose la question des postures que prennent ces « adultes ». Les normes telles que la culture de la gagne n'y sont en effet pas si figés qu'il n'y paraît. Ce processus d'équilibration et cette réciprocité dans la socialisation permettent aux jeunes de prendre place dans le jeu social (Bordes, 2007).

Les jeunes se construisent donc une « identité sociale » et « un soi social » au contact « d'autrui-significatifs » (Bordes. 2015. P 65). Ils traversent ainsi des mondes parfois contradictoires d'abord au sein de leur équipe. C'est dans cette dualité, à travers la pratique du football comme un jeu et non une compétition, que les garçons s'approprient et assument progressivement différents rôles.

Mais cette recherche souligne l'importance de la posture de l'éducateur, en tant qu'acteur pivot, quant à sa manière de côtoyer les garçons, mais aussi les dirigeants et les parents. Pour ce faire, mon travail souligne l'importance de l'éducation non formelle et informelle (Guy Vincent. 1994) ou encore de l'éducation à la compréhension (Edgar Morin. 2014. p 53). J'en déduis que c'est une condition pour permettre à chaque enfants de prendre place parmi ses co-équipiers, leur laissant ainsi la chance de s'affirmer « eux-mêmes ». Sur le terrain, c'est aussi sans aucun doute une condition pour concilier compétition et camaraderie. Pour les institutions, c'est un moyen de rendre possible la construction de nouveaux rapports sociaux, y compris par les enfants eux-mêmes.

Mon projet professionnel et la formation

Je pense que l'on apprend tout au long de sa vie, y compris professionnellement. La formation PEJ 2015-2016 m'a permis de rencontrer des personnes, chercheurs ou éducateurs ayant développé une plus longue expérience professionnelle que la mienne au contact des jeunes. Et cette rencontre fût très enrichissante.

Je ne parlerai pas de choc biographique professionnel ou d'alternance, deux concepts travaillés par Claude Dubar (2000. P 97) et Alain Vulbeau (2006. P 63). Mais j'avoue avoir beaucoup appris sur moi-même. Mon « moi » social s'est sans aucun doute enrichi au terme de cette parenthèse universitaire.

Grace à la réflexivité et la bienveillance, non sans humour, de mes camarades de classes, mais aussi des différents intervenants, chercheurs ou professionnels, j'ai pu progressivement me faire une idée de ce que l'on entend, de ce qui se joue quand on évoque l'enfance, ou bien la jeunesse ou les jeunes. Cette formation m'a permis de mieux comprendre ce qui m'intéresse dans ces relations quotidiennes avec les uns et les autres. J'ai eu cette chance de prendre le temps de développer mon esprit critique. J'ai pu ainsi faire un bon pas de côté.

Cette formation confirme surtout mon envie de poursuivre mon projet professionnel autour des questions de l'enfance, des jeunes. J'espère avoir développé mon expertise sur ce sujet de l'éducation. Je reste convaincu qu'il reste encore à construire des lieux d'émancipation et d'expression pour ces « jeunes ». En cela, cette question de la « place » que l'on fait aux uns (jeunes) et aux autres (professionnels, bénévoles, élus) me semble cruciale. Je souhaite donc prolonger mon parcours professionnel dans l'animation auprès de ces jeunes, et dans le montage de politiques permettant à ces jeunes de s'exprimer pleinement. Si j'ai toujours été soucieux de "construire avec" et à "faire avec" d'autres personnes, je tiens désormais à travailler au plus près du terrain, avec ces « jeunes ». Je cherche donc des missions et des équipes pour travailler en ce sens, même si je suis conscient que le contexte n' sera peut-être jamais favorable.

En outre, j'ai pu découvrir cette posture socio-ethnographique permettant de mener des recherches de terrain, d'y observer ses acteurs de manière plus rigoureuse, avec plus de proximité et d'objectivité. Et j'ai beaucoup aimé ! J'ai ainsi développé mes qualités d'écoute et d'observation ce qui représente à mon sens des compétences à perfectionner dans mon avenir professionnel. J'ai aussi amélioré mon esprit critique en prenant le temps de lire des auteurs de la sociologie américaine. Ce nouveau champ de la sociologie, notamment de l'école de Chicago m'a permis de compléter ma culture générale. Cette posture socio-ethnographique m'aidera à coup sûr à analyser ce que je vivrais professionnellement dans les années à venir. J'ai d'ailleurs beaucoup apprécié ce souci

permanent de chercher à faire un pas de coté sur une problématique rencontrée sur le terrain. Ainsi, je suis désormais un peu plus conscient que pour accompagner les jeunes (et tout autres publics d'ailleurs), nous avons en permanence besoin de mieux les comprendre. Et pour cela de les écouter, sans les juger.

Cette formation m'a conforté dans mes qualités d'adaptabilité et de créativité mais aussi d'empathie, d'écoute. Je souhaite désormais opérer un virage professionnel en l'enrichissant de pratiques artistiques, ceci dans une visée thérapeutique et de recherche de bien être pour les personnes, en particulier les profils jeunes. Je ne souhaite plus tellement me contenter d'être dans l'animation autour d'activités à visée occupationnelle. Mais ces réflexions restent ouvertes !

Je souhaite m'investir dans une nouvelle formation à l'Afratapem à Lyon pour y faire de nouvelles rencontres professionnelles. J'espère pouvoir mettre à profit mes compétences d'observation en socio-ethnographie pour qualifier ces rencontres entre un art-thérapeute et des patient-artistes. Les concepts d' « interactions » et de « réciprocité » en art-thérapie, et ses objectifs en terme de bien être, de socialisation seraient à mon sens des pistes de recherches intéressantes et pertinentes. Cette formation doit me permettre de découvrir et de tester différentes fonctions et lieux dans lesquels je pourrai m'investir à l'avenir, aux côtés de ces « jeunes ».

Bibliographie

Ouvrages

ALINSKI.S. (2012).Etre radical de gauche

BEAU.S et WEBER.F, (2013) Guide de l'enquête de terrain, Paris, La découverte, 2003

BECKER.H (1985) Outsiders ; Edition Métailié

BERGER.P et Luckmann.T. La construction sociale de la réalité (1966). Edition Armand Colin, 2005.

BORDES.V (2012). L'éducation non formelle

BORDES, VULBEAU (2004). Les savoirs de la ville, l'alternative jeunesse. Paris. Edition de l'Atelier

BROMBERGER.C (1995). Le mach de football ; Ed La maison des sciences de l'homme

CHAPOULIE.JM. La tradition sociologique de Chicago ; Edition Seuil

DELIGNY.F (1960). Graine de crapules. Essai (Broché)

DUBAR.C (1991). La socialisation : la construction des identités sociales et professionnelles

DE CAEVEL.H et BALASC-VARIERAS.C (2008). Pourquoi les adolescents nous poussent ils à inventer ? Les recherches du GRAPE

DELALANDE.J (2010) ; Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école, l'exemple du passage au collège

DURET.P (2015). Sociologie du sport

GALAND.O (2004). Sociologie de la jeunesse. Edition Armand Colin

GARIBAY.F et SEGUIER.M (2009). Pratiques émancipatrices, actualités de Adilo Freire

GOFFMAN, E (1974). Les rites d'interaction. Les éditions de minuit.

GOFFMAN, E (1974). Mise en scène de la vie quotidienne I. Les éditions de minuit.

LEPOUTRE.D. (1997). Coeur de banlieue. Codes, rites et langages. Paris : Odile Jacob

MORIN.E. (2014). Enseigner à vivre. Actes sud

RIVIERE.C (1999). Introduction à l'anthropologie. Ed Hachette Supérieur

STRAUSS.A (1992). La trame de la négociation

VINCENT.G (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire

Articles de presse, communications scientifiques :

AUGUSTIN. JP (2011), « Qu'est-ce que le sport ? Cultures sportives et géographie. What is sport ? Sports cultures and geography », *Annales de géographie* 2011/4 (n° 680), p. 361-382

BETHUNE.B, CHAVINIER-RELA.S, COIGNET.B, HAISSAT.S, RELA.J, « éducateur sportif : une fonction multifacette ». *Revue jurisport* n°158. Novembre 2015

BLAQUART. F (2012) (DTN) : "Je suis choqué quand je vois des clubs de CFA ne pas aligner un seul joueur issu du club" 27/10/2012

BORDES. V (2015) : « 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° section CNU)

DU ROY.Y (2016) « Alternatives économiques : des sponsors toujours aussi peu reluisants » Juin 2016 ; n° 358

FONTAINE. M (2016) , « RC Lens, de la mine au terrain ? », *Plein droit* 2016/1 (n° 108), p. 11-14.

HOUSSAYE.J (1998). « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ».

Revue française de pédagogie Année 1998 Volume 125 Numéro 1 pp. 95-107

MONIN.N (1997). Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes. *Revue française de pédagogie* Année 1997 Volume 118 Numéro 1 pp. 81-94

ROUCOUS.N (2007), « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie*, 160 | 2007, 63-73.

VULBEAU.A (2006), « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », *Le Télémaque* 2006/1 (n° 29), p. 57-68.

ZIOTAN.E. (2010). « Les dimensions sociales de la pratique du football chez les garçons de milieux populaires » Actes du colloque international Enfance & Cultures, 9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010

Table des matières

Introduction 6

Première partie : Objets d'étude

1. La jeunesse	8
1.1 la sociologie de la jeunesse	9
1.2 Les jeunesses	10
2. Le football	11
2.1 Le football en club	11
2.2 La sociologie du football.....	12
3. L'éducation hors de l'école	13
3.1 Les préoccupations éducatives.....	13
3.2 Les formes d'éducation	14
4. Mon parcours pour devenir apprenti-chercheur	15
5. Le club de la JS lafarge, un terrain de recherche	16
5.1 Les protagonistes	16
5.2 Le quartier : le puy las rodas et ses alentours	16

Deuxième partie : Cadre théorique

1. L'école de Chicago	17
2. Ma posture socio-ethnographique	18
2.1 Se rapprocher du terrain	18
2.2 Se distancier avec le terrain.....	19
3. L'observation, un moyen d'enquête	21
3.1 Observer le terrain en menant l'enquête.....	21
3.2 Ecrire ses observations dans un journal de terrain.....	23
3.3 Se documenter pour cheminer et critiquer	24
4. Mes premières observation « flottantes »	25
4.1 Mes premières observations sur la vie du club.....	25
4.2 Mes premières observations sur les entraînements	27
4.3 Mes premières observations sur les matchs.....	32
4.4 Mes premières observations en dehors du temps de pratique.....	37
5. Mes premières interrogations	39

Troisième partie : Observations et analyses

1. Mes observations :	41
1.1. La compétition :.....	41
1.2 La camaraderie	55
1.3 Les clubs, le programme fédéral :	65
2. Les concepts :	72
2.1- Les constructions identitaires, la socialisation réciproque.....	72
2.2- Les interactions, les rites de figuration, la déviance	74
2.3 L'identité sociale de l'individu et l'affirmation d'un soi	76

3. Les catégories d'analyse	78
3.1 Gagner sa place	79
3.1.1 Mériter sa place : la sélection, l'équipe « une »	79
3.1.2 Terminer à la première place : les victoires	79
3.1.3 S'opposer en compétition pour coopérer : les matchs	81
3.1.4 Tenir sa place : les postes	82
3.1.5 Marquer sa place : le capitanat, les coups-francs	84
3.2 Trouver sa place	85
3.2.1 La politesse	85
3.2.2 La ponctualité	85
3.2.3 La discipline et l'application	86
3.2.4 Le caillou	87
3.2.5 Les chaussures, les maillots	88
3.2.6 Le survêtement de l'équipe, la boutique du club	89
3.2.7 La masculinité, les caleçons et les filles	90
3.2.8 Le plaisir, la camaraderie	91
3.3 Laisser la place	93
3.3.1 Le programme éducatif	93
3.3.2 L'éducateur	94
3.3.3 Les parents	94
3.3.3.1 Les parents-spectateurs	94
3.3.3.2 les préoccupations éducatives parentales	95
 Quatrième partie : Résultats et réflexions	 97
1. Synthèse des résultats	97
1.1 Prendre place à la fois dans la compétition et la camaraderie	97
1.2 Prendre place dans les institutions	99
1.3 Questions en suspens	100
2. Perspectives	101
2.1 Perspectives pour le club	101
Action 1 : vers des espaces « tests » pour les jeunes	101
Action 2 : vers des espaces « tests » pour les adultes	102
2.2 Perspectives pour les institutions	103
Action 3 : Vers des espaces « de dialogue » pour les éducateurs et les dirigeants	103
Action 4 : Vers moins et mieux de compétition	104
Action 5 : Vers une autre image du football	105
2.3 Perspectives pour la recherche	105
Action 6 : Vers des recherches socio-ethnographiques sur le football	105
:	
Conclusion :	106
Mon projet professionnel et la formation	107
Bibliographie	109
Ouvrages	109

Articles de presse, communications scientifiques :.....	110
Résumé / Abstract	111

Résumé :

Peu d'études socio-ethnographiques évoquent l'importance du football dans les processus de socialisation des « jeunes ». Cette recherche se veut résolument inductive et se base sur l'observation ethnographique du « terrain » de la Jeunesse Sportive Lafarge Limoges (JSL), un club de football d'un quartier de Limoges (Limousin). Je souligne l'importance de l'esprit de compétition et de « camaraderie », mais aussi l'émergence de préoccupations institutionnelles plus éducatives. L'analyse de mes observations de terrain m'a guidé au fur et à mesure vers des auteurs de la sociologie américaine, plus précisément de l'école de Chicago comme Erving Goffman (1974), Peter Berger et Thomas Luckmann (1966), Howard Becker (1985). Une observation plus attentive de ces rencontres quasi-quotidiennes entre joueurs, éducateurs et parents révèle ainsi des processus d'apprentissage et de socialisation plus complexes, plus réciproques (Dubar, C. 2010), entre les jeunes et le club (Bordes 2015). Ce travail de recherche est réalisé avec l'appui du département des Sciences de l'Education de l'université de Toulouse 2 et le Centre de Droit et d'Economie du Sport⁶ (CDES) basé à Limoges.

Mots clés : socio-ethnographie ; constructions identitaires ; rites d'interaction ; identités sociales ; socialisation réciproque

Abstract :

There is limited information available in the public domain regards the study of “youth socialisation” otherwise referred to as the socio-ethnographic approach. What research has been concluded is very “inductive” and makes many common assumptions. However, to further the research and knowledge in this field I have studied my local community and specifically a local football club - JS Lafarge, situated in Limoges (Limousin).

My research shows what is important to the young members of this club. This includes the competition of playing football, the friendship that comes from working together in a team environment and the education and learning opportunities from socialising with other young people. This research has been realized with the support of the Science of Education Département of Toulouse Jean Jaures Université and with the Centre de Droit et d'Economie du Sport (CDES) based in Limoges.

Key words : socio-ethnography ; identity process ; interaction order ; social identity ; reciprocal socialization

⁶www.cdes.fr

