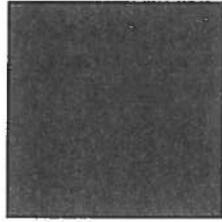




DOSSIER

**Socialisations
adolescentes**

N 562 / avril 2016



Anne Sabatini
Responsable nationale
du secteur école des Ceméa

- T'as fait quoi aujourd'hui ?
- Ben rien, y'avait grève, j'ai pas eu cours !
- Alors t'es restée chez toi toute la journée ?
- Ben non, obligée de me lever pour prendre le bus si je voulais pas rester cloîtrée dans ce trou paumé ; j'en ai profité pour aller à la maison des ados avec Marlène. On a discuté un bon moment avec Yacine et Kelyan. C'est bien la maison des ados parce qu'ils nous laissent tranquilles ! On en a profité pour avancer le TPE. En plus, on peut fumer dans le jardin, pas la peine de sortir dans la rue comme au lycée.
- Tu vois que t'as travaillé !
- C'est pas du vrai travail !
- Et après, t'as fait quoi ?
- Euh ! J'étais au chaud alors j'ai twitté. Tu savais toi que Orelsan il était en justice ? N'importe quoi ces meufs qui l'accusent ! Elles sont folles ! Nadia, elle est pas d'ac avec moi mais elle aussi elle est chelou !
- T'es sympa toi avec ta meilleure copine ! Après ?
- Après ? Attends voir... Ben je suis allée au lycée parce que la cantine était ouverte. La CPE nous a engueulés parce qu'on était pas en étude, mais on s'en fout. On a payé non ? c'est normal qu'on mange ! Mais bon pour pas qu'elle soit vénère avec nous demain, on est resté là ; on en a profité pour discuter avec le mec qui vient pour l'atelier théâtre. Il est cool et en plus, il est beau gosse !!!
- T'as raison ! Allez, on s'appelle, j'ai entraînement là. Après, c'est soirée *home ciné* avec mes darons. Faut bien les éduquer ceux-là de temps en temps...

Les adolescent.e.s évoluent dans un univers peuplé d'espaces différents. L'école y occupe un point central, parfois soleil, parfois lune, parfois trou noir aussi... autour duquel vont se former des satellites, vont débouler ou s'écraser des astéroïdes, vont se créer d'autres systèmes... Famille, maison des adolescent.e.s, réseaux sociaux, intervenant.e.s, animateurs et animatrices de tout poil, enseignant.e.s, CPE, assistant.e.s d'éducation, agent.e.s de cantine... Autant de personnes, professionnel.le.s ou pas, qui agissent, interagissent voire ré-agissent... et forment cette nébuleuse d'adultes auxquel.le.s les ados vont se confronter, s'affronter, s'appuyer... Autant de moments qui s'enchaînent... Autant de lieux d'éducation, formelle, informelle, non formelle aussi, planètes plus ou moins connectées entre elles... À quoi peuvent donc ressembler les interactions sociales entre des espaces à des années lumière les uns des autres ? Les politiques éducatives sont en pleine mutation et sont passées en quelques années d'un monopole très centralisé de l'Éducation nationale à des gouvernances de plus en plus locales. Les projets éducatifs de territoire (Pedt) généralisés à la rentrée 2015 en sont une des dernières traductions, avec le noble objectif de mettre autour d'une même table l'ensemble des acteurs et actrices concernées, y compris les élu.e.s, les parents. Et ce, pour un même projet, dans l'intérêt des enfants, des jeunes...

Mais, dans quel intérêt ? Plus de réussite scolaire ? Plus de réussite éducative ? Tout cela sous-tend également une injonction induite à plus de cohérence entre les différents temps dans l'objectif de favoriser la continuité éducative et a des conséquences directes sur les différent.e.s adultes qui sont concerné.e.s.

Et puis, au-delà des conséquences sur les pratiques des professionnel.le.s, quels effets produisent ces changements sur les socialisations des jeunes ? Cet enchaînement de différents espaces éducatifs a toujours existé mais aujourd'hui, l'invitation plus ou moins injonctive à « travailler ensemble » a-t-elle un impact en termes de socialisations ? Et dans la tête du jeune, de la jeune, les éventuelles articulations sont-elles identifiées ? Avec quel(s) effet (s) ?

Autant de questions que nous avons voulu mettre en perspective lors du colloque *Socialisations juvéniles, des espaces en interaction* en octobre 2015, en partenariat avec l'Injep et le laboratoire École, mutations et apprentissages (Ema) de l'université de Cergy-Pontoise.

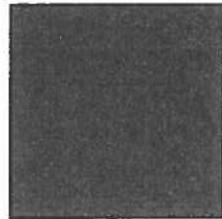
L'occasion de croiser les analyses issues de la recherche universitaire à celles des acteurs et actrices de terrain, dans leur grande majorité militant.e.s des Ceméa qui sont venu.e.s présenter des expérimentations.

Ce dossier propose un éclairage construit à partir des contributions universitaires ou issues de récits d'expériences, spécifiquement en lien avec les socialisations adolescentes. Non pas des actes de colloque mais des analyses élaborées, dont certaines pour l'occasion, qui ne manqueront pas de nourrir nos réflexions. ■

Penser la place des jeunes



Véronique Bordes
Maître de conférences HDR
en Sciences de l'Éducation
Unité mixte de recherche
Éducation Formation Travail Savoirs
Université Toulouse-Jean-Jaurès



Comment trouver sa place aujourd'hui dans une société qui, ces dernières années, s'est fortement modernisée tout en subissant une crise économique et sociale qui dure ? À partir de différents travaux de recherches menés ces dernières années, nous allons tenter de comprendre comment le concept de socialisation s'est développé et a évolué avec la transformation de la société. Puis nous explorerons la place qui est faite aux jeunes aujourd'hui au regard des notions de « place choisie », « place attribuée » ou « place dédiée ».

Mes différents travaux de recherche m'ont amenée à étudier le concept de socialisation en m'appuyant sur les travaux de Berger et Luckmann (1996), de Dubar (1998) et de Simmel (1999). Comme nous le montre dans ses travaux Claude Dubar (1998), le concept de socialisation traverse l'histoire des sciences sociales. Il a d'abord été étudié à partir du développement des enfants, puis des jeunes en mettant en avant la transmission et l'acquisition des codes et des règles de la société dans laquelle ils évoluent. Le concept a ensuite été étendu au monde professionnel (Bordes dans Jorro, 2014, pp295-300).

L'individu, en tant que membre de la société,
se voit imposé un « autrui significatif »

Les différentes définitions de la socialisation reposent sur l'idée d'un monde social unitaire. D'autres approches placent l'incertitude et l'interaction au sein de la réalité sociale. L'étude des interactions permet de montrer l'effet structurant des notions de socialisation et de sociabilités (Simmel, 1999). On peut comprendre les principes de la socialisation primaire et secondaire grâce aux travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann (1996). Ils nous expliquent que, d'une part l'individu ne naît pas membre d'une société et que, d'autre part, il doit intérioriser un processus qui lui permettra de comprendre ses semblables et d'appréhender le monde en tant que réalité sociale et signifiante. L'individu doit prendre conscience de son appartenance commune au monde et de sa participation à l'existence de l'autre. Il devient, alors, un membre de la société. La socialisation primaire est la première socialisation de l'individu, qu'il subit dans son enfance et qui l'aide à devenir un membre de la société.

C'est le temps durant lequel l'individu intègre les règles de la bienséance. La socialisation secondaire permet à l'individu déjà socialisé, d'incorporer de nouveaux secteurs du monde objectif de la société. Lors de sa socialisation, il rencontre des « autrui significatifs » (adultes du quotidien, famille) qui lui sont imposés. L'être évolue dans un monde social « filtré » (monde social constitué par sa famille, son entourage quotidien) pour lui. L'enfant s'identifie aux autres en prenant leurs rôles et attitudes, en les intériorisant et en les faisant siens. Il acquiert une identité subjectivement cohérente et plausible. L'enfant apprend ainsi, qu'il est réellement ce par quoi on le nomme, il reçoit une identité qu'il s'approprie en même temps que sa place dans la société. Par la suite, il apprend à intégrer des normes qui l'aident à faire la part des choses entre l'autorisé et l'interdit.

Ceci marque une évolution décisive dans la socialisation de l'être, car, cela implique l'intériorisation de la société en tant que telle. Tout ceci évolue en parallèle avec l'acquisition du langage, qui reste un instrument primordial dans la socialisation de l'enfant. La socialisation n'est jamais terminée, elle est en constante construction, évoluant vers une socialisation dite secondaire. Celle-ci se définit comme une intériorisation de « sous mondes » basées sur des institutions, avec une acquisition spécifique de rôles, plus ou moins enracinés dans la division du travail (Berger, Luckmann, 1996). C'est là que le contexte institutionnel est réellement perçu.

D'autres travaux plus récents montrent l'évolution de ce concept (Bordes, 2007). Inscrits dans un courant de pensée issu de la sociologie de l'École de Chicago, les interactionnistes étudient la socialisation du point de vue des échanges qui se mettent en place. C'est ainsi que la socialisation a pu être mise en avant du point de vue de la réciprocité. Cette notion de réciprocité en éducation n'est pas nouvelle. Les travaux des anthropologues montrent qu'elle est à l'origine du lien social. Elle permet une régulation passant par le don et le contre-don (Mauss, 2007) équilibrant et régulant les interactions par la triple obligation de donner, recevoir et rendre. Cette réciprocité entraîne une responsabilité mais aussi un certain nombre d'obligations.



Du conflit à la socialisation réciproque

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

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

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

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

Interroger les normes avant de prendre place

« Prendre place » peut être défini comme s'installer à une place choisie, dédiée, voire attribuée. L'idée alors étant de savoir ce qui relève du choix, du dédié ou de l'attribué. Pour trouver sa place, il semble nécessaire d'être en capacité de connaître et comprendre les fonctionnements politiques et institutionnels. Il faut donc pouvoir interroger les normes de la société et connaître ses propres valeurs pour aller au-delà de ce que nous imposent les « entrepreneurs de morale » qui sont à l'initiative des normes (Becker, 1985). Pour Becker, les créateurs de normes entreprennent une croisade pour réformer les mœurs. Ces actions amènent à dessiner la place de chacun, l'idée étant de comprendre si la place que nous occupons est choisie, dédiée, attribuée ou si une place peut devenir un processus en évolution constante. Qu'en est-il alors de la jeunesse ? Pour qu'il y ait choix, il faut que la situation donne accès à différentes possibilités. Mais il faut aussi qu'existe une liberté suffisante pour qu'il puisse s'exprimer. Mes travaux de recherche ont montré comment la jeunesse était en capacité de se saisir des fonctionnements institutionnels et de se les approprier pour développer une inscription citoyenne passant du conflit à la négociation, du visible à l'invisible pour finalement prendre une place choisie d'acteur dans la cité (Bordes, Vulbeau, 2005 ; Bordes, 2007).



En explorant les relations entre les jeunes et l'institution, j'ai montré que se forment des échelles différentes de « prise de place » dans des configurations variables. Dans le cas d'une institution « fermée », les jeunes sont repoussés loin de toute participation. Leur place se construit alors par une désaffection, avec la recherche d'autres lieux pour accomplir leur socialisation ou une entrée en résistance. Celle-ci peut provoquer l'indifférence institutionnelle avec une désaffection du jeune ou une réaction violente qui entraîne des désordres urbains. Dans le cas où la résistance des jeunes est prise en compte, l'institution s'ouvre à la négociation. Les jeunes peuvent alors participer au fonctionnement de l'institution. Leur place de résistant se transforme, avec le temps, en place d'acteur social. Dans le cas des désordres urbains, l'institution peut céder à la pression et permettre une certaine participation en donnant une place de militant puis d'acteur social. Elle peut aussi s'inscrire dans une ligne de résistance et entraîner des situations de répression, avec le développement d'une police des jeunes, motivée par la seule dimension criminelle de la jeunesse. Il faut noter que la désaffection des jeunes peut avoir des conséquences dans leur construction personnelle et citoyenne comme dans leur prise de positions.

Quand l'institution choisit une position de repli

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

La conséquence est souvent le positionnement de repli de l'institution face à une véritable prise de position de la part de la jeunesse. Pourtant, dans certains lieux, les acteurs de l'institution locale ont réfléchi à l'importance de la place de la jeunesse et, aidés d'experts, ils construisent avec les jeunes un véritable accompagnement vers un positionnement juvénile d'acteurs de la cité. Ces échelles de positions et ces configurations de l'action des institutions en direction de la jeunesse, sont d'autant plus importantes que le plus souvent, les adultes ont du mal à percevoir leur existence et leur importance. Les fonctionnements institutionnels se font à partir de directives politiques plus ou moins précises, sans prendre le temps de consulter les jeunes, avec l'impératif d'afficher une institution attentive à la jeunesse, même si les notions de « prendre place » et d'« acteur social » restent des idées pour cheminer vers une citoyenneté qui est devenue, ces dernières années, à la mode.

Place dédiée

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

Si nous reprenons l'objet jeunesse les différents travaux scientifiques montrent comment la société a du mal à laisser place ou même simplement faire place. Si la société doit pouvoir garantir une place à chacun, les jeunes se retrouvent souvent avec une place dédiée voire attribuée. On le constate dans la prise en charge de la jeunesse pensée par des adultes pour des jeunes (place dédiée). On peut aussi observer comment des espaces de participation dédiés aux jeunes leurs attribueront une place. Pourtant dès que les jeunes posent la question du choix, très souvent les adultes se retranchent dans des postures dans lesquelles ils vont tenir la place. La prise en charge de la jeunesse est trop souvent pensée à partir de la nécessité d'une paix sociale et a donc des difficultés à trouver sa place. Les professionnels de ce champ se voient régulièrement attribuer la place « d'amuseur public ».

Place attribuée

L'attribué est accordé. D'autres décident pour nous de ce que nous pouvons obtenir. L'injonction à la participation faite aux jeunes en est un exemple. En créant des espaces de participation, les adultes attribuent une place qui permet de reproduire la société des adultes, éloignant de faite toute évolution ou changement.

26

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

Place dans des espaces intermédiaires ?

La place peut aussi être vue comme un lieu, un endroit, un espace qu'occupe ou que peut occuper une personne, une chose. On peut trouver une place dans des espaces intermédiaires ou des espaces transitoires qui vont permettre d'avoir une reconnaissance et une identité. C'est ce que je montre dans mes travaux sur les jeunes et leurs inscriptions dans des pratiques culturelles comme le hip hop et notamment le rap. Ces espaces intermédiaires, entre des espaces institutionnalisés, peuvent permettre de tester une place. Le positionnement de l'institution locale est donc important car il induit des conséquences sur la prise en considération de la jeunesse et sur la place qu'on lui laisse, ou ne lui laisse pas prendre. Ce cheminement socialisant va être à la base de la participation des jeunes, puis des adultes. Souvent, l'inscription des jeunes dans une pratique culturelle leur permet une participation citoyenne, là où l'institution n'avait pas prévu d'en organiser.



Cette prise de positionnement juvénile, qui fait partie de sa socialisation, est souvent perçue comme une prise de pouvoir, alors qu'elle doit être lue comme une aide à la construction, en commun, de la société. Car si l'institution apporte des moyens et une certaine connaissance aux jeunes, ceux-ci donnent, lorsqu'ils en ont la possibilité, des savoirs et des savoirs faire qui bien souvent font défaut aux adultes. On comprend toute l'importance de cette rencontre entre les jeunes et l'institution. Quelle que soit la forme qu'elle prend, quel que soit l'espace dans lequel elle a lieu, elle reste nécessaire pour que la jeunesse s'autorise à prendre place. Le conflit et les jeux de pouvoir restent des indicateurs d'une relation qui s'organise. La négociation permanente d'espaces par les jeunes est une façon de se construire et de se réaliser comme un véritable acteur social. Les adultes, même s'ils n'en ont pas toujours conscience, interagissent avec les jeunes qui se construisent en se socialisant et en socialisant, du même coup, l'institution. Le conflit s'il est accepté, devient alors le vecteur de la construction sociale d'une confiance entre les jeunes et l'institution locale, permettant à tous de prendre place.

27

Visibilité, invisibilité sociale : comment prendre place ?

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

La visibilité ou l'invisibilité sociale ne sont pas des concepts nouveaux. Yves Barel attribue l'invisibilité sociale au fait qu'une partie de la « réalité » sociale se laisse mal apercevoir, décrire, analyser, interpréter, alors que par ailleurs s'impose l'impression qu'il est impossible de tenir cette partie pour négligeable (Barel, 1984, p7). Pourtant, il ne faut pas s'y tromper, si l'invisible social existe, il ne peut être considéré à la manière d'un objet. Et si on se représente un fait social comme un événement, il reste important de considérer que celui-ci sera accompagné d'un « non-événement », c'est-à-dire, son opposé qui souvent reste invisible car non réalisé et donc non établi. Un fait social deviendra visible grâce à ses conséquences. L'ambition de Barel n'est pas de montrer l'invisible, mais plutôt de comprendre ce qui rend invisible. Les notions de visibilité et invisibilité sociale sont souvent traitées du point de vue de la reconnaissance (Honneth, 2004), le processus de reconnaissance les faisant co-exister (Gomez, Martin, 2009). Différents travaux s'intéressent à

la reconnaissance comme théories permettant d'expliquer les attentes normatives dans les interactions ou les contenus moraux des revendications. Goffman l'utilise pour comprendre les jeux de rôle développés lors des interactions. Il me semble donc intéressant de l'utiliser à mon tour pour comprendre cette notion de place en lien avec la visibilité.

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

Dans la notion de visibilité, ce qui nous intéresse ici, c'est bien la visibilité sociale, c'est-à-dire la capacité d'être perceptible dans la société, en d'autres termes d'avoir une place sociale. Celle-ci se construisant dans le regard de l'autre, la société décidant d'accorder une place.

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

Ces questions autour de la place sont en lien avec des effets de justice ou d'injustice produit lors du processus de reconnaissance, entraînant des conflits sociaux et un flou dans les places de chacun. Lutter pour la reconnaissance, c'est aussi lutter pour devenir visible et revendiquer une place dans la société.



Il faut alors développer des actions de « visibilité » (Voirol, 2003). Le manque de visibilité et l'impossibilité de réagir peut entraîner un changement de perception de la place dans la société. C'est ainsi que des jeunes deviennent des délinquants (déviants). Ainsi, il est important de laisser la possibilité à chacun d'intervenir sur sa propre place. Si la société attribue ou dédie des places à chacun de ses membres, celles-ci doivent pouvoir évoluer vers une place choisie. Le processus de reconnaissance doit penser une mise en visibilité sociale des acteurs, que cette visibilité soit portée par les acteurs ou par d'autres intervenants.

Finalement, prendre place, concept emprunté à Isaac Joseph (1995), repris dans mes travaux en lien avec la jeunesse et l'éducation hors de l'école, est la possibilité d'une participation au projet de la communauté. Faire place, c'est accompagner le processus de socialisation, de construction identitaire pour que l'acteur social n'ait pas simplement le sentiment d'agir, mais puisse prendre part à la vie de la cité. Quitter la place ne voudra pas toujours dire renoncer, mais peut être recomposer autrement une place satisfaisante que l'on puisse tenir. ■

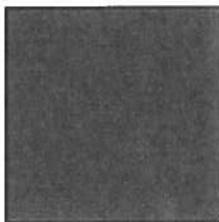
Bibliographie

- BARREL (Y.), *La Marginalité sociale*. Puf, Paris, 1984.
- BECKER (H. S.), *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Métailié, Paris, 1985.
- BERGER (P.) ET (T.) LUCKMANN, *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin, Paris, 1996.
- BORDES (V.) ET (A.) VULBEAU, *L'Alternative jeunesse*. L'Atelier, Paris, 2004.
- BORDES (V.), *Prendre place dans la cité. Jeunes et politique municipale*. L'Harmattan, collection « Débats Jeunesses », Paris, 2007.
- BORDES (V.), « La Socialisation professionnelle », in A. Jorro (eds), *Les Concepts de la professionnalisation*. De Boeck, Bruxelles, 2014.
- DUBAR (C.), *La Socialisation, constructions des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Paris, 1998.
- GALLAND (O.), *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin, 4^e édition, Paris, 2007.
- Gomez Martin (C.), « L'importance de la visibilité dans les processus migratoires », *PAPERS* 91, pp 153-169. 2009.
- HONNETH (A.), « Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la reconnaissance ». *Revue du Mauss*. 23 pp137-151. 2004.
- JOSEPH (I.), *Prendre place. Espace public et culture dramatique*. Colloque de Cerisy. Paris, 1995.
- MAUSS (M.), *Essai sur le don*. Paris, Puf, 2007.
- SIMMEL (G.), *Étude sur les différentes formes de la socialisation*. Puf, Paris, 1999.
- VOIROL (O.), « L'espace public et les luttes pour la reconnaissance. De Habermas à Honneth ». in BARRIL (C.), CARREL (M.), GUERRERO (J.-C.) et (A.) MÀRQUEZ (dir.). *Le Public en action, usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales*. L'Harmattan, Paris, pp. 117-137. 2003.

Les socialités adolescentes



François Chobeaux
Rédacteur en chef de VST



Souvenons-nous du Titanic et de son iceberg, morceau de glace farceur dont les 6/7èmes étaient cachés sous l'eau, invisibles. Je crois qu'il en est de même des socialités adolescentes, que nous, éducateurs et soignants, animateurs, enseignants, croyons connaître parce que nous en voyons ce qui nous est laissé à voir, l'essentiel restant hors de vue et de compréhension. Alors évitons d'être les nouveaux Titanic de l'adolescence, qui croient que ce qu'ils en perçoivent en est l'intégrale réalité.

Les socialités adolescentes avancent cachées. Prudence, l'ennemi guette ! Et sinon l'ennemi, au moins tous ceux qui pourraient entrer sur leur territoire secret. Tous, c'est simple : c'est tous les autres, les pas ados, les pas eux. Tous ceux qui croient pouvoir observer et comprendre les dynamiques et les effets de ces socialités alors qu'ils n'en observent que l'écume, le produit superficiel du mouvement. La vague de fond qui l'a créé est ailleurs, déjà disparue, en reconstitution autrement.

Pas bêtes les ados. Experts en réseaux secrets, en messages codés, en fausses pistes pour perdre le suiveur. Graines d'espions, tout ça ! Vous croyez en avoir attrapé un, en avoir tiré des confidences, des explications sur les copinages et tout est chamboulé demain. Il vous a dit ce qu'il voulait, peut-être sincère, peut-être pas, mais de toute façon le maelström du groupe de pairs peut ou va tout rebrasser.

Observons scientifiquement ce petit groupe. Notons les interactions langagières, les *postures corporelles*. Complétons cela par des entretiens individuels. Déjà, ça commence mal : ils vont vous expliquer que vous avez mal vu et mal compris, que c'était un moment particulier, et que de toute façon vous ne pouvez pas comprendre parce qu'une des copines était trop mal, parce que ça démarrait *in love* entre un et une mais que les nouveaux ex étaient là et le découvraient, que celui-là était hargneux parce qu'il avait trop la haine avec le prof qui *l'avait moqué* et pourtant il avait bossé même qu'on l'avait aidé... Et si vous croyez que votre relation cordiale avec un ou une de ces objets d'anthropologie va aider, nenni : omerta.

Alors des animateurs, des profs, des éducateurs se retrouvent régulièrement à ne rien comprendre à ce qui se passe avec un ou une qui se referme, se replie, dégage en touche, change brusquement de comportement, parce qu'ils ne savent pas ce qui vient de se passer dans la cité, tout à l'heure dans la cour du lycée, ce matin dans le bus, hier à une fête, ou avec les effets d'un SMS ravageur diffusé partout, d'une engueulade sur Facebook avec celle qui a encore une fois *liké* un truc venant d'un autre qui n'est pas en odeur de sainteté dans le groupe...

Ajoutons que ces socialités s'ancrent dans leur histoire, une histoire commune, partagée, qui nous échappe également. Certains se connaissent depuis la maternelle, depuis des années de cités, d'abri bus rural et de copinage des parents. Les rôles sont répartis, les affections, les amours et les détestations sont bien ancrés. Et un animateur, un prof, propose à ces trois-là de se mettre ensemble pour un projet partagé ? Attention, mélange détonnant !

Il y a des penseurs, des chercheurs, parfois même des professionnels de l'éducation, qui croient encore que les socialités adolescentes se construisent rationnellement au croisement heureux et équilibré des trois espaces de socialisations que sont les systèmes d'éducation, formelle ou non formelle, la famille et les environnements sociaux, et les pairs. À part que ça échappe toujours, plus ou moins, à qui veut tenir un rôle éducatif, parce que le poids des socialités entre pairs est déterminant. Les groupes de ceux qui vont bien sont certes en relative conformité, au moins apparente, avec les fonctionnements, les attentes parentales et éducatives. D'autres le sont nettement moins, voire en radicale opposition. Pourtant, cette réalité est souvent ignorée, parfois minorée, comme si ces socialités se construisaient bien sagement sous le contrôle institutionnel familial ou éducatif. Et les ados, sympas ou pas bêtes, de nous laisser croire que c'est cela qui fonctionne : autant de territoires cachés préservés. Viennent alors les preuves, les marques de conformité, spécialité des enfants sages qui dissimulent soigneusement ce qui se passe avec les copains et les copines. Viennent aussi les parents éplorés : « Ah, s'il n'avait pas eu ces mauvaises fréquentations... » Mais vous savez, ou pas, monsieur, madame, ils vont vers ceux qui sont comme eux, donc il, elle était déjà partie. Dur à dire, dur à entendre.

Acceptons de ne pas tout comprendre aux socialités adolescentes. Acceptons d'être en permanence dépassés par ces dynamiques groupales dont les intensités et les variations sont fondamentales pour les ados. Cela n'empêche pas d'essayer de savoir un peu ce qui s'y passe et comment ils s'y construisent. ■

Penser les interactions entre espaces éducatifs



Valérie Becquet

Professeure des universités
Ecole, Mutations, Apprentissages
ESPE/Université de Cergy-Pontoise



S'interroger sur le rôle des espaces éducatifs dans les processus de socialisation des jeunes, mais aussi sur les interactions entre ces espaces éducatifs, c'est se saisir d'enjeux sociétaux centraux. Synchroniquement et diachroniquement, les manières dont les acteurs pensent leurs interventions auprès des jeunes et les manières dont les jeunes s'en saisissent et se les approprient constituent les trames d'expériences et de destins sociaux. Il y a en cela une nécessité politique à s'intéresser aux bricolages éducatifs et aux braconnages juvéniles, tout comme aux normativités et *allants de soi* éducatifs. Cette nécessité est d'autant plus forte que tant du côté des politiques éducatives que du côté des politiques de jeunesse, une attention est portée aux parcours juvéniles et aux rôles respectifs des acteurs éducatifs locaux. Paradoxalement, le déploiement des dispositifs publics destinés à tenter de relier les interventions a un effet loupe sur la déliaison éducative, dont les conséquences sont connues, mais aussi sur les hiérarchies entre les acteurs. Alors que la plus grande partie de ce que nous apprenons au cours de notre vie provient d'expériences extérieures à l'école (Bezille et Brougère, 2007), la conception de l'éducation reste scolaro-centrée, enjoignant les autres acteurs, y compris les parents, à se mettre au diapason de



l'institution certifiante. Or, rendre invisibles de nombreuses expériences sociales, voire les scolariser, c'est d'une certaine manière appauvrir, vider de leurs consistances, les vécus sociaux, dont la teneur réside dans l'entremêlement de ces expériences, mais aussi faire surgir de la résistance, de la désobéissance éducative face à des injonctions qui ne font sens que pour ceux qui les énoncent.

Socialisations plurielles, individus singuliers

Saisir les socialisations juvéniles, c'est déjà s'attacher à sortir d'une vision linéaire de ce que grandir veut dire. Pendant longtemps, l'accent a été mis sur l'unité et la cohérence d'ensemble d'un processus de production d'un sujet conforme aux exigences de l'ordre social. Cette vision s'est amenuisée avec la prise en compte progressive de la réflexivité, de la distance critique et du rôle actif endossé par l'acteur (enfant, élève) dans ses apprentissages sociaux (Dubet et Martuccelli, 1996a). Désormais, la socialisation est considérée comme un processus plus complexe parce qu'elle reflète la diversité des sources d'influence et des espaces sociaux où les acteurs évoluent, mais aussi parce qu'elle résulte du travail des individus pour agencer ces sources et construire leur propre unité (Dubet, 1994 ; Lahire, 1999).

Ainsi, pour Claude Dubar, la socialisation est un « processus biographique d'incorporation des dispositions sociales issues non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence » (1998, p. 77). Les individus sont faits d'un « emboîtement de socialisations » (Darmon, 2006) parallèles ou successives, ayant leur dynamique propre, faite de dimensions institutionnelles et relationnelles qui leur sont spécifiques. Cette perspective invite à repérer les espaces éducatifs et à interroger leurs rôles respectifs et leurs interactions.

À espace éducatif, socialisation spécifique ?

Ces espaces, que sont, entre autres, la famille, l'école, les collectivités locales, les associations, les pairs, contribuent aux processus de socialisation de manière directe et différenciée, tant du point de vue des objectifs, des manières de faire que des contenus formels ou non formels. Il est ainsi possible de considérer qu'un espace éducatif comprend plusieurs dimensions : des normes éducatives auxquelles correspondent des compétences sociales visées, des acteurs individuels et collectifs, des dispositifs socio-éducatifs privés ou publics plus ou moins formalisés et des pratiques. Leur rôle dans la socialisation des enfants et des jeunes est très

fréquemment mis en perspective afin de souligner les continuités et les discontinuités, les compatibilités et les incompatibilités entre leurs approches, leurs objectifs, leurs pratiques et leurs conséquences sur la construction des compétences sociales (Du Bois Raymond, 2011 ; Monceau, 2010a). De plus, les politiques publiques, tout en légitimant leurs spécificités à travers la tripartition formel, non formel et informel (Werquin, 2010), se réfèrent de manière croissante à leur coopération : rythmes scolaires, projet éducatif de territoire, co-éducation, parentalité, lutte contre le décrochage scolaire, temps périscolaires, loisirs encadrés, éducation par les pairs. Or, le plus souvent, les acteurs éducatifs sont étudiés séparément ou deux à deux : les travaux mettent en évidence les normes qui les structurent, les dispositifs et les méthodes qu'ils mettent en œuvre, leurs évolutions et leurs dynamiques. Une partie d'entre eux pointe leurs relations et leurs influences respectives dans les processus de socialisation juvénile, que ce soit sous l'angle de la confrontation des normes qui constituent des formes de pression sociale sur les acteurs individuels et collectifs, que de la construction et de la légitimation du travail éducatif.

Du côté des familles

Le rôle central de la famille dans la construction des capitaux culturels, sociaux et économiques et leurs effets sur les « destins sociaux », mais aussi la transformation et la pluralisation progressive des configurations familiales (Lahire, 1995 ; De Singly, 1993 ; Marcelli, 2003) est largement connu. L'analyse de ces configurations montre l'existence de plusieurs types de styles éducatifs construits autour du rapport aux règles, des relations entre les parents et leurs enfants et de la division du travail éducatif (Kellerhals et Montandon, 1985 ; Lautrey, 1980). De plus, le travail parental évolue dans le temps et l'espace en fonction d'un certain nombre de facteurs matériels (configuration familiale, milieux sociaux, organisation du marché du travail, ressources du contexte social) et des investissements et arbitrages réalisés par les principaux acteurs pour eux-mêmes et dans le cadre des groupes conjugal/familial et sociaux (Verjus et Voguel, 2009). Or, il est régulièrement interrogé, voire disqualifié, par les professionnels de l'éducation (Périer, 2005 ; Van Zanten, 2005) et de manière croissante par les travailleurs sociaux, à travers les interventions autour de la parentalité (Boucher, 2012 ; Fablet, 2010 ; Monceau, 2010b ; Neirinck, 2002 ; Neyrand, 2011).

Du côté de l'école

Dans le cas de l'espace scolaire, la question de la socialisation est inhérente aux fonctions attribuées à cette institution (Durkheim, 1925), et à la forme scolaire qui en a résulté (Vincent, 1994). Cependant, les composantes de la socialisation scolaire font l'objet de niveaux de formalisation hétérogènes. Elles sont en effet plus ou moins objectivées et institutionnalisées et, par conséquent, légitimées comme en témoignent par exemple les distinctions opérées entre le curriculum prescrit et le *curriculum* réel, mais aussi la mise en évidence au niveau des apprentissages de dimensions manifestes et latentes (Perrenoud, 1994). Le *curriculum* « caché » de l'enseignement



ou de la socialisation scolaire englobe un « ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques ou intentionnelles » (Forquin, 2008, p. 8). S'il constitue un acquis, il est également un pré-requis de l'intégration et de la réussite scolaires (Coulon, 1997 ; Gasparini, 2008 ; Sembel, 2003 ; Sirota, 1993). En cela, l'école remplit une fonction paradoxale auprès des jeunes : destinée à contribuer à leur socialisation dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle, elle est aussi celle qui contribue à leur élimination par une inégale objectivation de sa normativité sociale.

Du côté de l'éducation non formelle

Du côté de l'éducation dite non formelle, la question de la socialisation traverse les dispositifs portés par les pouvoirs publics et les associations de jeunes et d'Éducation populaire (Bougard *et al.*, 2011). Ces dispositifs s'attachent à y participer dans le cadre d'un projet éducatif, de méthodes pédagogiques et du travail des professionnels de la jeunesse et des associations (y compris les animateurs et les bénévoles). Plusieurs dispositifs publics d'incitation à l'engagement des jeunes s'inscrivent dans cette logique : il en est ainsi des conseils d'enfants et de jeunes (Kœbel, 2000 ; Vulbeau, 2002), des programmes de soutien aux initiatives individuelles et collectives (Gratacap, 2014) ou encore du service civique (Becquet, 2013).

Les séjours de vacances et accueils de loisirs sont également organisés autour d'un projet éducatif qui valorise les apprentissages effectués à travers les tâches de la vie quotidienne et les activités proposées (Busy, 2010). Les associations et mouvements de jeunesse et d'Éducation populaire inscrivent clairement leurs actions dans des visées éducatives. Toute leur difficulté réside dans leur positionnement à l'égard de l'école : en être une pâle extension, voire prendre en charge ce à quoi l'école ne parvient pas à faire face, ou défendre un projet émancipatoire à l'intérieur de dispositifs d'action publics plutôt normalisants (Augustin et Gillet, 2000).

Du côté des sociabilités juvéniles

Enfin, la socialisation juvénile s'opère à travers les sociabilités juvéniles : la variété des relations interpersonnelles qui s'y déploient, les normes qui circulent et les activités partagées au sein d'espaces hétérogènes. La période juvénile est souvent associée à une sociabilité intense et un attachement aux relations d'amitié. Les jeunes circulent entre plusieurs cercles sociaux qui créent des conditions propices à la construction identitaire (Bidart, Degenne et Grossetti, 2011). Les travaux qui s'intéressent aux expériences scolaires des enfants et des jeunes montrent comment les sociabilités (les amitiés et les amours) et les activités extra-scolaires influencent la construction des individus et leur rapport aux normes, aux règles et aux institutions (Barrère, 2011 ; Bautier et Rochex, 1998 ; De Singly, 2006 ; Delalande, 2001 ; Dubet et Martucelli, 1996b ; Pasquier, 2005). Les groupes de pairs sont sources « d'apprentissages buissonniers » (Barrère, 2011). De tels constats se retrouvent dans les travaux sur les bandes et les jeunes de la rue qui constituent des « microsociétés emboîtées » (Sauvadet, 2006). Ces apprentissages semblent à la fois singuliers et inscrits dans un rapport complexe avec ceux issus d'autres espaces (Barrère, 2011 ; Kakpo, 2007 ; Zegnani, 2013). Si les relations et les activités juvéniles sont sources d'apprentissages, toute la difficulté réside dans leur identification par les acteurs de l'éducation formelle et non formelle.

Interroger les interactions entre les espaces d'éducatifs

Tenter de comprendre les emboîtements de socialisation, c'est tout d'abord considérer les spécificités de chaque espace éducatif pris en compte pour ensuite s'attacher à comprendre la variété de leurs agencements. Dans cette perspective, la réflexion peut emprunter plusieurs chemins. Premièrement, ces espaces sont *a priori* porteurs d'un projet, implicite ou explicite, officiel ou officieux, délibéré ou émergeant des pratiques qui leur sont constitutives. S'intéresser aux normes de socialisation légitimées et mises en œuvre par les différents acteurs peut contribuer à faire surgir les comptabilités et les incompatibilités, les continuités et les discontinuités et à participer à l'émergence de lieux éducatifs communs. Le postulat de la complémentarité éducative mérite lui aussi d'être interrogé car derrière son évidence, nombreux sont les différends. Deuxièmement, et de manière articulée avec la réflexion sur les normes, l'attention mérite de porter sur le concret des interactions entre les acteurs, qu'il s'agisse des pratiques éducatives quotidiennes que des dispositifs élaborés dans le cadre des politiques éducatives locales. Si l'injonction partenariale, institutionnalisée ou pas, est croissante, voire encombrante, la préoccupation se situe du côté les « alliances éducatives » (Gilles, Potvin et Tièche-Christinat, 2012) qui en résultent réellement. Enfin, ce sont dans les parcours juvéniles que s'incarnent ces socialisations plurielles et se repèrent leurs effets (Becquet et Bidart, 2013). Aujourd'hui, aucune institution ne possède le monopole de la socialisation des jeunes. Les jeunes doivent arbitrer entre des sources formatives hétérogènes, élaborer des réponses originales à des conditions de vie changeantes et décalées des modèles hérités (Heinz, 2002). S'intéresser aux parcours, non pour en juger les qualités et les défauts, mais la teneur, peut être une source d'inspiration pour penser les interventions éducatives. ■



Bibliographie

- AUGUSTIN (J.-P.) ET GILLET (J.-C.), *L'Animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Injep-l'Harmattan, Paris, 2000.
- BARRÈRE (A.), *L'Éducation buissonnière : quand les ados se forment par eux-mêmes*. Armand Colin, Paris, 2011.
- BECOUET (V.) « Analyser la contribution d'un dispositif public à la socialisation politique. L'exemple du service civique en France » *in Politique et sociétés*, 32(2), 39-65. 2013.
- BUSY (J.-G.), « Qu'est-ce qu'on enseigne dans les centres de vacances et dans les centres de loisirs ? » *in Informations sociales*, 161, 70-78. 2010.
- DARMON (M.), *La Socialisation. Domaines et approches*, Armand Colin, Paris, 2006.
- DELALANDE (J.), *La Cours de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2001.
- DUBAR (C.), *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, Paris, 1998.
- DUBET (F.), *Sociologie de l'expérience*. Seuil, Paris, 1994.
- DUBET (F.) ET (D.) MARTUCELLI, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil, Paris, Seuil. 1996.
- FABLET (D.) *De la Suppléance familiale au soutien à la parentalité*. L'Harmattan, Paris, 2010.
- FORQUIN (J. - C.), *Sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008.
- GILLES (J.-L.), POTVIN (P.) ET (C.) TIÈCHE CHRISTINAT C. *Les Alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang, Berne, 2012.
- KELLERHALS (J.) ET (C.) MONTANDON, *Les Stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse et Paris, 1985.
- KCEBEL (M.), « La Politique noble des conseils d'enfants » *in Lien Social et Politiques*, 44, 25-140. 2000.
- LAHIRE (B.), « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique » *in B. Lahire (dir.), Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques* (p. 121-152). La Découverte, Paris, 1999.
- MONCEAU (G.), « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives » *in Revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 17-35. 2010.
- PÉRIER (P.), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2005.
- PERRENOUD (P.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF, Paris, 1994.
- SALVADET (T.), *Le Capital guerrier : concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. A.Colin, Paris, 2006.
- SINGLY (F.) (de), *Les Adonaissants*. Armand Colin, Paris, 2006.
- SINGLY (F.) (de) (1993). *Sociologie de la famille*. Paris, France : Armand Colin.
- Sirota, R. (1993), « Le Métier d'élève » *in Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Verjus (A.) et (M.) Vogel, « Le travail parental : un travail comme un autre ? » *in Informations sociales*, 152, 4-6. 2009.
- VULBEAU (A.), *Les Inscriptions de la jeunesse*. L'Harmattan, Paris, 2002.
- VINCENT (G.) (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1994.
- ZEGNANI (S.), *Dans le monde des cités. De la galère à la mosquée*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2013.

Dynamiques de socialisation

La destitution du monopole scolaire



Regis Co tesero
Injep



Quelle place pour l'éducation dite « non formelle ? »

La distinction entre éducation « formelle », « non formelle » et « informelle » est politique avant d'être descriptive. Elle résulte de l'intervention, dans le champ des politiques éducatives, des grands organismes internationaux tels que l'Unesco, l'OCDE, ou encore les institutions européennes (Brougère, Bézille 2007). Comme toute catégorie d'action publique, elle ne se confond pas avec la réalité mais contribue à lui donner forme en outillant les acteurs et les programmes d'action, en devenant des principes de perception partagés et en se plaçant au fondement d'une forme de « gouvernement » du secteur de l'éducation.

On ne peut, par conséquent, s'interroger sur les dynamiques de socialisation dans le secteur de l'éducation dite « non formelle » sans tenir compte de ce balisage et de sa logique. La distinction entre formel, non formel, informel propose un système de catégorisation dominée par l'école (le secteur dit « formel ») en définissant les autres « formes éducatives » par leur écart, leur distance (« non » ou « in »-formelles) à cette figure centrale. Ces catégories font système et ne peuvent être décrites isolément. C'est la nature de leur relation qui définit leur consistance. Il nous faut donc préciser



la place de l'éducation dite « non formelle », et des dynamiques de socialisation qui y prennent place, en référence aux relations qui la lient à l'institution scolaire. Saisir ces dynamiques de socialisation implique d'appréhender les potentialités d'engagement et d'apprentissage (*Affordance*) inscrites dans un système plus large de similitudes et de différences qui relie les espaces éducatifs dits « non formels » à la forme « scolaire ».

Ascension, triomphe et déclin du monopole scolaire

Un modèle intégré: l'école dupliquée

À partir de la fin du XIX^e siècle, l'espace éducatif prend la forme d'un « programme institutionnel » dans lequel la socialisation s'apparente à un processus intégré, articulé à un foyer institutionnel central incarné par l'école et autour duquel gravitent les autres formes éducatives (Dubet 2002).

Ce modèle repose sur une relative unité de la société autour de la croyance dans les valeurs du rationalisme des Lumières et dans l'inéluctabilité du Progrès. La forme scolaire (Vincent 1994) traduit ces valeurs dans un projet et un dispositif éducatif. Sa légitimité s'en trouve fondée sur un principe quasi sacré, de même que l'autorité de l'enseignant et la mobilisation de la société (familles, organisations associatives) autour du projet qu'elle incarne. Cette forme éducative, qui se « duplique » alors dans chaque espace, est asymétrique et verticale : l'adulte (maître, père, prêtre, éducateur) est dépositaire d'un savoir *supérieur* qui fonde son autorité et qu'il transmet à l'enfant au travers des *disciplines* qu'il lui impose : les apprentissages scolaires, le respect de l'autorité du père.

La perspective promue par l'Éducation populaire à ses débuts s'inscrit dans cette matrice générale et, rapidement, les activités développées dans les espaces péri- et extrascolaires seront pris en charge par l'instituteur, figure centrale et quasi *apostolique* du projet éducatif de l'école républicaine. Il encadre les colonies de vacances ou les temps pris en charge par les patronages laïques, instaurant ainsi un *monde commun* entre l'école et le hors école, servant ainsi l'ambition de la forme scolaire d'annexer les autres espaces éducatifs (Tétard 2007).

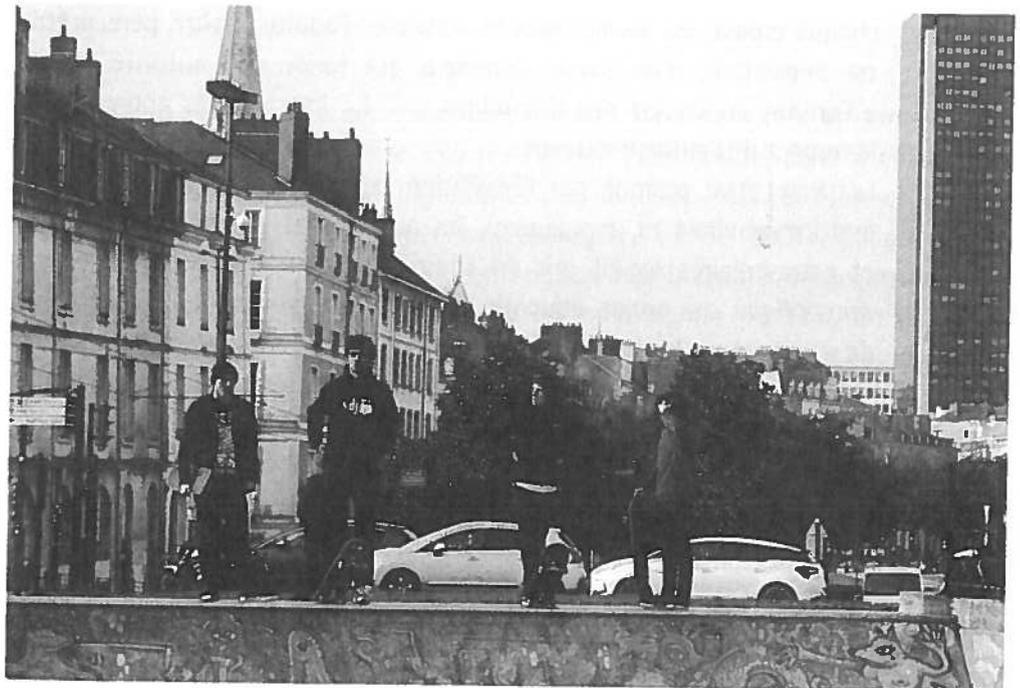
De fait, l'univers social du jeune et de l'enfant sont fortement intégrés, car l'ensemble des espaces dans lesquels il évolue et réalise ses apprentissages opère selon des modalités et dans des directions convergentes. Les valeurs de l'école sont relayées par la famille, de même que les temps et activités de loisirs s'articulent harmonieusement au temps scolaire. L'*Affordance* des espaces éducatifs non scolaires (ce qui fait leur attrait pour les individus et fonde leur engagement) repose sur la continuité de

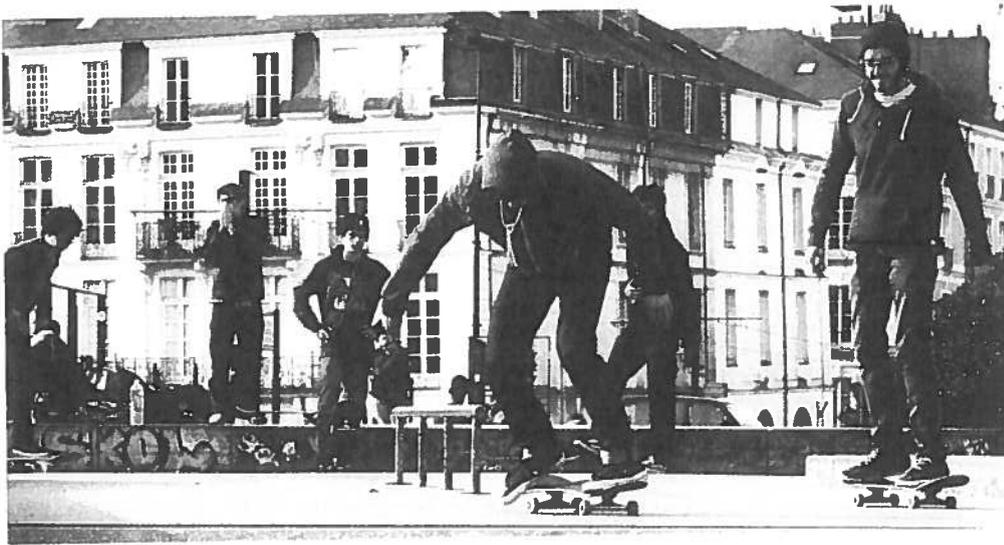
valeurs qu'ils présentent avec les espaces éducatifs institutionnalisés – famille-école. Ce sont des espaces dans lesquels peut se prolonger et se perfectionner, de façon plus libre et plus élective et selon d'autres modalités (e. g. les « pédagogies de plein air »), un projet de formation de soi édicté par une force institutionnelle extérieure par ailleurs peu ou pas discuté.

La socialisation « polycentrique »: l'apprenant mobilisé

Depuis plusieurs décennies, l'ouverture culturelle des sociétés mondialisées, en butte aux « désillusions du progrès » (Beck 2001), a fortement fragilisé ce consensus culturel qui irriguait tous les espaces éducatifs depuis un foyer central incarné par l'école. La fin des années de croissance et les difficultés d'insertion ont largement transformé l'espace scolaire en un « marché » triant, disqualifiant et éliminant de la course les plus faibles (Galland *et al.* 2012). La fonction instrumentale de « sélection », remplie par l'école, prend le pas sur sa fonction « éducative » (Dubet, Martuccelli, 1996). Le monopole scolaire sur la définition d'un modèle éducatif fédérateur est destitué, au point que « l'éducation sort [...] de l'école, échappe aussi en partie à la famille et se fait ailleurs » (Barrère 2011 p.15).

La socialisation cesse d'être vécue comme une expérience linéaire et intégrée ; elle éclate en plusieurs « centres ». Les codes et les modèles rencontrés au cours du parcours d'apprentissage se différencient à raison de l'accroissement de la différenciation des sociétés contemporaines. Ces différentes expériences socialisantes forgent des dispositions intériorisées et durables mais celles-ci, désormais, ne « s'emboîtent plus ». Elles entrent en tension les unes avec les autres (Lahire 2013).





Ce nouveau contexte renforce la « part active » que doit prendre l'individu dans sa socialisation, car s'il n'existe plus de « centre institutionnel » dans la formation des sujets sociaux, ce sont alors ces sujets, eux-mêmes, qui se trouvent positionnés au centre (Dubet 2002). La socialisation par « identification » cède le pas à la socialisation par « expérimentation » (Galland 1990) où l'identité est construite à tâtons, en expérimentant une multiplicité de rôles et d'expériences sociales, parce qu'elle ne peut plus être endossée en raison d'une prescription externe (la Raison, la tradition, la foi), mais prend la forme d'une quête d'authenticité personnelle.

41

Nouvelles conditions de la socialisation et nouveau statut des espaces « non scolaires »

Dans ce contexte, les formes éducatives ne sont plus « coiffées » par un principe unique et transcendant et tendent à se différencier. Dans leur effort d'auto-construction, elles offrent aux jeunes des potentialités, des ressources et des contraintes qui, tout en communiquant les unes avec les autres, se singularisent dans chaque espace.

Des espaces de socialisation choisis

Dans un contexte où les dynamiques de socialisation ne trouvent plus leur « moteur » à l'intérieur des institutions, la question de l'espace de « jeu » qui permet au sujet d'expérimenter ses choix comme l'expression d'une authenticité propre devient centrale. Sans ces marges, la construction d'une identité serait compromise puisque, lorsque l'institution n'apporte plus de référence solide pour étayer la formation de la personnalité, c'est sur l'individu et son initiative que retombent la « charge » de se construire. Dans un tel contexte la « valeur éducative » (*Affordance*) du temps libre (éducation informelle) ne repose plus sur son rapport de continuité avec le temps scolaire mais, au contraire, sur sa distance à la « commande » institutionnelle.

Ces espaces-temps distincts des institutions et de leur contrôle deviennent ceux de la libre construction de soi, de l'engagement gratuit et désintéressé, dans lesquels le sujet exprime son authenticité de même qu'ils deviennent ceux dans lesquels d'autres puissances peuvent prendre le contrôle, comme les industries culturelles de masse (Pasquier, 2005). L'investissement des jeunes dans ce qu'Anne Barrère (2011) appelle la « sphère des activités électives » apparaît comme la contrepartie directe du désinvestissement de la sphère scolaire en tant que source de formation de soi. Cette sphère est faite de relations affinitaires, d'activités de loisirs, de moments de solitude et le numérique y est omniprésent. Les jeunes y apprennent « par eux-mêmes » à développer une sorte de « gouvernement de soi », à opérer des choix, à établir des priorités, à développer des formes d'autocontrôle pour maîtriser le risque d'engloutissement compulsif dans les loisirs numériques.

Dans leurs loisirs et leur sociabilité entre pairs, les jeunes se procurent des expériences véritablement « choisies ». C'est dans ces espaces qu'ils font l'expérience de leurs aspirations propres, qu'ils explorent leurs orientations profondes. Cette sphère du temps libre constitue ainsi l'espace privilégié d'une socialisation « choisie ». Et c'est en grande partie grâce à elle que le jeune peut développer une authenticité qui lui permettra, plus tard, d'assumer ses choix et ses options de vie (Zaffran 2010).

L'éducation « non formelle », complément du sujet de l'éducation formelle ?

Ce contexte modifie les rapports entre l'école et les espaces éducatifs dits « non formels ». Alors que la première se recentre sur ses fonctions instrumentales de tri et de sélection, l'éducation non formelle se trouve de plus en plus investie par les jeunes comme un espace expressif d'expérimentation et de choix. C'est en effet, ici encore, leur distance à la forme scolaire qui fonde à leurs yeux l'attractivité des activités organisées dans le champ de l'animation, des loisirs, de l'éducation ou de la culture. Les jeunes valorisent l'horizontalité « démocratique » de la relation avec les encadrants, par opposition à la verticalité de la relation à l'enseignant ; ils valorisent les possibilités de choix qu'ouvrent les espaces de loisirs organisés (type CLSH, activités des MJC, des centres sociaux) par opposition aux programmes imposés du *curriculum* scolaire ; ils apprécient de pouvoir s'impliquer dans des activités concrètes, en lien avec leurs préoccupations propres, plutôt que d'obéir à une hiérarchie imposée des centres d'intérêt légitimes. Ces espaces offrent la souplesse requise pour conduire son propre apprentissage par expérimentation, sur le mode « essai/erreur ». Leur *Affordance* provient ainsi du fait que l'implication puisse s'y définir sur un mode électif, comme un acte de « participation » délibéré, résultant de l'initiative du sujet lui-même (Brougère, 2009). À ces conditions, ces espaces sont perçus comme des « ressources » pour se construire, par opposition au monde scolaire à la fois trop rigide et trop compétitif, vécu comme un obstacle. Et s'ils restent fréquemment référés à l'espace scolaire, ils font alors figure d'espaces protégés dans lesquels les savoirs scolaires peuvent être revisités par d'autres voies, un projet personnel peut prendre forme, permettant parfois, au final d'investir ou de réinvestir l'espace scolaire lui-même.



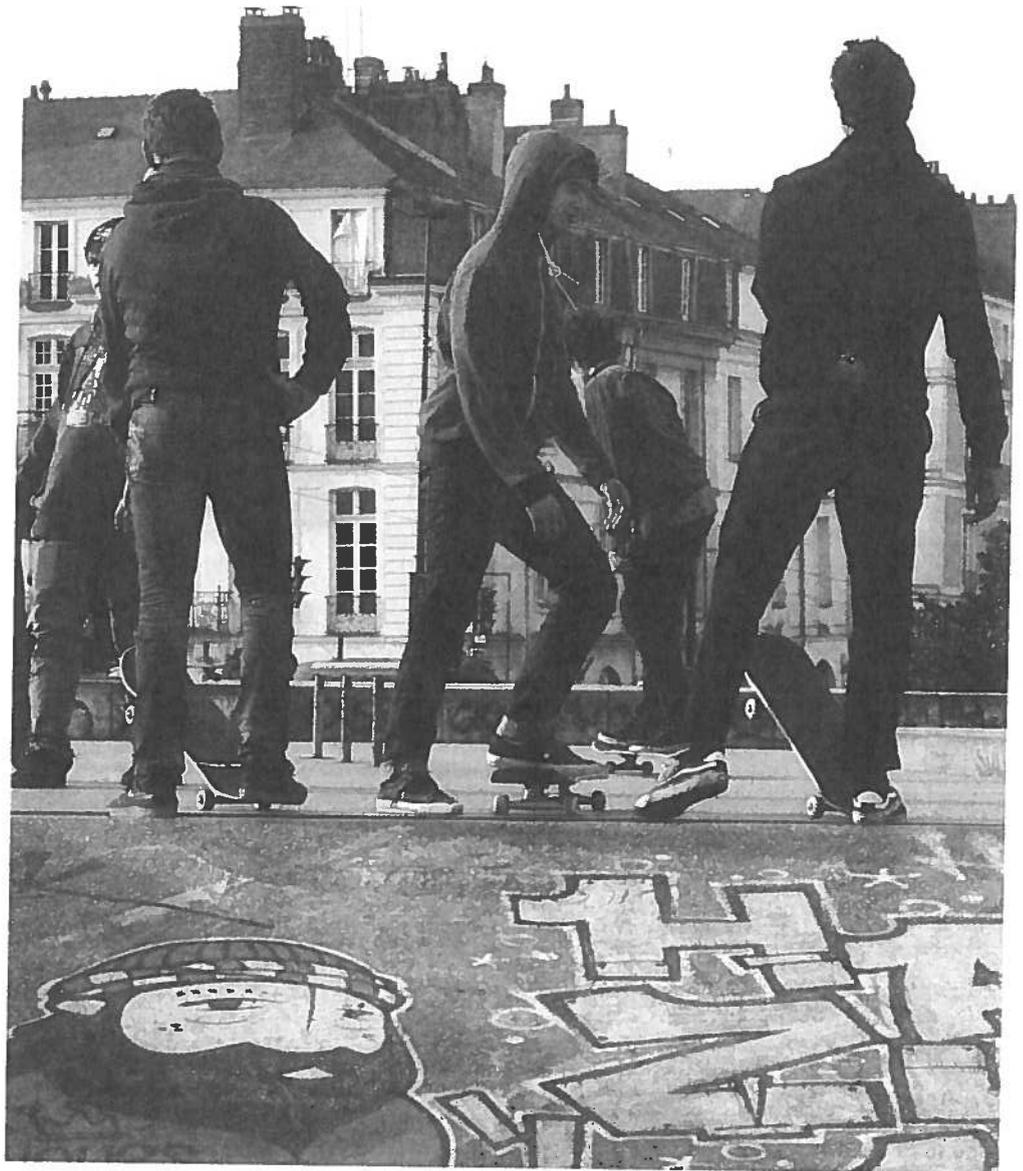
Les politiques publiques ont pris note de ce constat. Dans un rapport au conseil de l'Europe, qui visant à outiller le développement des politiques éducatives dans l'espace dit « non formels », la chercheuse Manuela Du Bois Reymond (2003) proposait de définir les deux secteurs par la nature de la motivation que les apprenants y développent. Dans le secteur dit formel, la motivation serait *extrinsèque*, liée à une *commande* institutionnelle extérieure au sujet apprenant lui-même, à la pression sociale et parentale faisant de l'accès aux études longues et au diplôme un impératif quasi vital. Par opposition, le secteur de l'éducation dite « non formelle » accueillerait, en raison de ses caractéristiques propres, des jeunes mus par une motivation *intrinsèque*, un désir de s'investir et d'apprendre qu'ils puiseraient à l'intérieur d'eux-mêmes et de leurs aspirations profondes. L'éducation « non formelle » serait donc le siège privilégié de l'investissement subjectif dans ses propres apprentissages et viendrait s'articuler harmonieusement à l'éducation formelle qu'elle compléterait de la sorte, apportant le surplus de sens et d'expérience sensible que cette dernière exclue mais dont elle a vitalement besoin pour que les élèves s'y investissent. Peut-on, cependant, se satisfaire de l'image harmonieuse de cette articulation dans la complémentarité entre formes éducatives historiquement situées ?

43

Quel projet pour l'éducation « non formelle » ?

Derrière cette image d'une « complémentarité », l'asymétrie, cependant, demeure. Si l'école a cessé de constituer le foyer central de diffusion d'un projet éducatif et politique partagé, sa centralité socio-économique s'est en revanche renforcée. L'emprise des diplômes sur la trajectoire sociale et professionnelle des individus n'a jamais été si forte, et plus en France, comme les montre les résultats des enquêtes PISA. À ce contexte s'ajoute une véritable pédagogisation des questions sociales et urbaines, dans lesquelles les problématiques de réussite et d'échec, de décrochage et de rupture scolaires, deviennent les grilles de lectures principales pour décrypter et intervenir sur les questions de jeunesse (Loncle 2010, Ben Ayed 2013).

L'hégémonie de la forme scolaire, naguère critiquée pour ses dimensions éducatives et pédagogiques (Houssaye, 1998), se transforme et devient plus instrumentale. Elle se traduit par une stratégie de saturation institutionnelle de la temporalité adolescente : après l'école, pendant la pause méridienne, les vacances, les week-ends, les mercredis... à chaque temps finit par correspondre un dispositif, qui est généralement un dispositif d'animation. Le temps scolaire, encore et toujours, fonctionne comme un point de référence dominant, et la portée préventive et



éducative des temps pris en charge hors de l'école se mesure à sa rentabilité « scolaire », aux possibilités de reconversion des expériences hors école en « acquis » scolaires (Zaffran, 2010). Deux questions en découlent.

Tout d'abord, l'hyperscolarisation et la recherche d'un contrôle institutionnel des temps non contraints risquent de heurter l'aspiration des jeunes à l'autonomie. Le paradoxe est bien connu des professionnels de jeunesse qui fustigent volontiers leur demande d'activités *consuméristes*. Sauf à lâcher du lest sur l'injonction à la rentabilité scolaire, sauf à multiplier les *pédagogies du détour* ludiques et ouvertes à l'expressivité et la créativité, sauf à faire preuve d'un talent particulier pour doser entre le nécessaire *cadrage* des activités et l'espace laissé au choix, à l'initiative et à la liberté, le risque est tout simplement, pour les acteurs de l'éducation « non formelle »,

de perdre leur public. Ensuite se pose la question de l'ambition émancipatrice de l'éducation « non formelle ». Traditionnellement, les secteurs de l'Éducation populaire et de l'animation entretiennent un dialogue « critique » avec la forme scolaire. Le centre de loisirs ou la colo ont pu se concevoir comme une école *idéale*, réalisant les principes des pédagogies actives et de l'Éducation nouvelle alors que ces principes ne parvenaient pas à entrer véritablement dans l'institution scolaire (Guttierez, Besse, Prost, 2012). Certains mouvements, plus radicaux, ont même conçu leur action comme réparatrice des « dégâts » de la forme scolaire elle-même, conçue comme structurellement normalisatrice et reproductrice des inégalités sociales. Au moment où prend forme une intégration quasi organique d'une part importante du secteur de l'éducation « non formelle » aux politiques scolaires avec la réforme des rythmes, la question de l'ambition critique de ces mouvements se pose. Car si l'école a perdu sa centralité en tant que projet de formation des individus, la violence de la « domination scolaire » (Palheta 2012) demeure et ses fonctions de reproduction sociale et de disqualification des plus faibles restent intactes. Quel rôle le secteur de l'éducation « non formelle » entend-t-il jouer face à ces défis ? ■

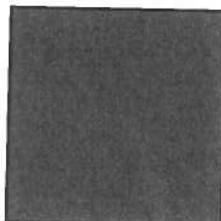
Bibliographie

- BARRIÈRE (A.), *L'Éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin, Paris, 2011.
- BLICK (U.), *La Société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, Aubier, Paris, 2001.
- BROUGÈRE (G.), ET (A.-L.) ULMANN (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Puf, Paris, 2009,
- BROUGÈRE (G.) ET (H.) BÉZILLI, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *in Revue française de pédagogie*, 158, 117-160. 2007.
- BEN AYED (C.), « Rénovation urbaine, rénovation scolaire? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville », *Agora débats/jeunesse*, vol.2, n°64, p.19-29. 2013.
- DU BOIS-RAYMOND (M.), *Study on the links between formal and non formal education*, Conseil de l'Europe, Bruxelles, 2003.
- DUBET (F.), *Le Déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002.
- DUBET (F.) ET (D) MARTUCCELLI, *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.
- GAILLARD (O.), « Un nouvel âge de la vie », *in Revue française de Sociologie*, XXXI-4, p.529-550. 1990.
- GAILLARD (O.) et al., *La Machine à trier, comment la France divise sa jeunesse*, Eyrolles, 2012.
- GUTTIÈREZ (L.), BESSE (L.) ET (A.) PROST, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble, 2012.
- HOUSSAYE (J.), « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *in Revue française de pédagogie*, volume 125, pp. 95-107. 1998.
- LAHIRE (B.), *Dans les plis singuliers du social*, La Découverte, Paris, 2013.
- LONCLE (P.), *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- PALHETA (U.), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Puf, Paris, 2012.
- VINCENT (V.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- ZAFFRAN (J.), *Le Temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Rencontre européenne de jeunes



Isabelle Palanchon
Responsable du pôle Europe
et international des Ceméa



48

Il est 22 heures et la discussion est très animée en réunion d'équipe. Mathilde et Mihai, deux jeunes du groupe, veulent partir en randonnée une journée et Anca, leur encadrante, n'en voit pas l'intérêt ; les laisser partir seuls fait débat au sein de l'équipe d'encadrement. Pour moi, c'est le but. C'est ce que l'on cherche à provoquer dans ce séjour. Nous sommes à Gelin (village du Haut-Doubs) dans le cadre d'un échange européen de jeunes. Le groupe est constitué de trente personnes, jeunes et équipe d'encadrement, venues de cinq pays différents : Pologne, République tchèque, Italie, Roumanie et France. Le principe d'un échange financé par le programme européen jeunesse est de réunir une équipe internationale et des jeunes de différents pays pour se rencontrer et échanger sur une thématique qui rejoint leurs centres d'intérêt.

En équipe, nous avons pensé un cadre d'accueil favorisant une rencontre interculturelle. Nous proposons des situations permettant une rencontre interpersonnelle et non de groupe à groupe. Nous sommes partie prenante de cette dynamique et notre équipe n'est pas composée uniquement « d'experts » parlant plusieurs langues et férus d'échanges internationaux. Elle est aussi composée d'adultes, formés à l'accompagnement des jeunes, à l'organisation de séjours de vacances et portant un grand intérêt à la rencontre de l'autre.



Former un groupe au-delà des appartenances nationales

Le défi est de permettre à ces jeunes de pays différents, qui arrivent en groupes plus ou moins constitués, de vivre ensemble pendant deux semaines et d'aller à la rencontre des autres. Pour cela, nous allons nous appuyer sur leur motivation et les différents leviers que propose une démarche pédagogique d'Éducation nouvelle à savoir, le partage et la gestion de la vie quotidienne, l'organisation et le partage d'activités, la mise en place de temps de régulation et de gestion des conflits, l'alternance de petits et grands groupes notamment les temps en groupes nationaux et groupes internationaux. Le partage de la vie quotidienne et la recherche collective de solution aux difficultés rencontrées sont des vecteurs très importants de l'éducation à l'autre. Certains comportements ou habitudes sont personnels mais d'autres plus culturels et donc liés à un mode de vie. Dans ce contexte, les horaires de repas, son déroulement, les heures de coucher peuvent être rediscutés pour créer un cadre commun et interroger ses besoins et ses propres normes. Nous avons porté également une attention particulière à la langue. Des temps d'animation linguistiques sont proposés quotidiennement. Ce sont des jeux autour de la langue de chacun, qui ont pour objectifs d'oser dire des mots dans d'autres langues, apprendre des mots et les réutiliser, développer des stratégies de communication non verbale afin de se donner les moyens de dépasser les barrières de la langue. Ces moments sont importants car ils permettent à toutes les langues parlées par les participants d'exister et d'être entendues dans le séjour. Ils sont aussi des moments importants durant lesquels chacun essaie d'apprendre à l'autre des mots de sa langue, de trouver des *petites combines* pour communiquer plus facilement. Cela est très utile pour se sentir plus à l'aise, pour sortir de son groupe national et aller à la rencontre de l'ensemble des membres du groupe. Les temps informels jouent fortement dans la construction de ces relations et nous leur avons laissé une place importante. Ils sont complémentaires du temps d'animation encadré dans lequel la place de chacun est fonction soit de la nature de l'activité soit des propositions de l'animateur.

49

Se découvrir dans le regard des autres

La dynamique induite dans les temps encadrés par l'équipe se prolonge dans les temps libres mais relève alors d'une démarche volontaire de chacun. Ces temps font partie d'une expérimentation de sa relation à soi et aux autres et participent à la transformation de la personne. Chacun découvre des facettes de son identité à travers le regard des autres. Que ce soit au détour d'une discussion informelle sur

ses goûts musicaux, à l'occasion d'un moment de jeu où l'on s'improvise interprète ou quand il s'agit d'expliquer l'actualité de son pays aux autres, occasion de mieux comprendre son cadre de référence (des valeurs, un cadre de vie) et certaines de ses représentations. Alors, quand Mathilde veut partir en randonnée avec Mihai, quand les filles polonaises et Victor veulent être responsables de l'atelier photo, quand Serena pleure car Francesco part, il faut laisser faire car ce sont autant d'indices qui nous montrent que la rencontre est en train de se faire.

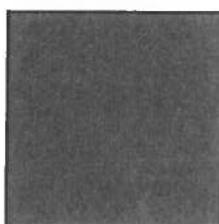
Au-delà des enjeux pédagogiques, c'est aussi le projet européen que nous poursuivons. En effet, c'est bien dans ces moments de rencontres entre Européens, que se construit l'Europe. Ces échanges permettent à des jeunes d'envisager un autre rapport au monde en se pensant dans un cadre plus large qu'un cadre national, en créant des liens avec des personnes d'un autre pays. Pendant un séjour européen, les jeunes construisent des souvenirs, des points communs et s'imaginent parfois un avenir commun. Cette expérience, ces liens peuvent changer leur rapport à l'autre, ils peuvent aussi être la source d'une motivation, d'une curiosité pour aller visiter aux prochaines vacances ces nouveaux amis rencontrés lors du séjour et ainsi aller voir par eux-mêmes comment les gens vivent dans d'autres pays d'Europe. Cette attitude est essentielle pour dépasser ses représentations et ne pas enfermer l'autre dans ce qu'il a d'exotique. ■



Quand le club joue les intermédiaires



Marie Turbelin
Militante Ceméa Île-de-France



Dimanche, c'est le dernier jour de ce week-end de formation des jeunes référents de clubs théâtre. Une partie du groupe est restée dormir à l'auberge de jeunesse proche du lieu de formation après la représentation de *Hullu* au théâtre du fil de l'eau. Nous, les formatrices, les retrouvons ce matin pour un temps de retour sur le spectacle vu la veille. César et son ami Jill doivent partir en milieu de matinée pour l'entraînement de foot et rejoindre le foyer dans lequel ils habitent, au fin fond du 91. Ce week-end, Jill n'aurait jamais dû être avec nous. La formation que nous animons est destinée aux jeunes référents de club théâtre que nous accompagnons dans les lycées et CFA. Nous avons découvert, avec surprise, que Jill n'était ni référent du club, ni élève du lycée. Il a suivi César, ce qui lui a permis de sortir du foyer, autorisation des éducatrices à l'appui, d'assister à un spectacle et de vivre une petite tranche de vie avec d'autres jeunes de son âge. S'intégrant spontanément au groupe, il a participé à tous les temps de la journée du samedi et il aurait pu rester avec nous ce dimanche, s'il n'y avait eu ce match de foot. Que viennent donc chercher les jeunes qui participent aux clubs théâtre dans leurs établissements et que viennent chercher ceux qui s'investissent dans les formations de référents, si ce n'est une occasion de se socialiser avec des pairs dans un contexte d'évolution individuelle et collective ?



Accompagner les lycéens à la prise en charge du club

Les clubs théâtre dont nous accompagnons la création sont de microsociétés ayant une existence propre au sein des établissements scolaires participant au projet. Chaque groupe, composé d'élèves et d'un adulte de l'établissement, est accompagné vers l'autogestion du club par un comédien, militant des Ceméa. Nous restons dans l'établissement pendant deux ans, le temps que club et jeunes qui le composent, trouvent chacun leur place.

Pour les Ceméa, l'accompagnement à la création d'un club théâtre passe par la pratique du jeu dramatique et des rencontres avec le monde du spectacle vivant, des professionnels du milieu et des sorties culturelles, mais aussi – petit plus « ceméatique » qui fait toute la différence – un parcours de formation pour les jeunes référents du club et pour l'adulte relais dans son rôle d'accompagnateur du groupe. Les Ceméa d'Île-de-France se sont engagés dans ce projet, proposé par la Région, afin d'agir en complémentarité avec le parcours socio-éducatif que vivent les jeunes au sein de l'établissement scolaire. Guidés par les valeurs de l'Éducation nouvelle, les intervenants font des jeunes, les maîtres du jeu. Ces derniers sont décideurs de ce qu'il advient à l'intérieur du club et, quand cela est possible, ils animent eux-mêmes les ateliers de pratiques.

53

Le club : une porte ouverte

« Oh, c'est génial ici, on a encore plus de responsabilité qu'avec nos parents ! » s'exclame Julie alors que nous venons de finaliser le dossier de création de la Junior Association dont les jeunes viennent de déterminer, collectivement, les fondements. Ce jour-là, nous avons prévu deux temps de formation différents mais tout le groupe a voulu participer à l'élaboration des objectifs de cette Junior Association et ils ont passé tout l'après-midi à se mettre d'accord. Sur les onze jeunes présents ce jour, huit d'entre eux sont partis vivre un festival de théâtre pendant le mois de juillet. Participer à un club théâtre, pour certains jeunes, c'est vivre une aventure. Aventure qui n'aurait jamais existé s'il n'y avait eu ce cadre, scolaire, associatif qui permet d'obtenir plus facilement l'autorisation parentale de sortir. Entre ceux qui peuvent venir au spectacle en soirée de façon exceptionnelle et celle qui part en vacances sans parents pour la première fois de sa vie, les clubs théâtre auront ouvert bien des portes et des opportunités d'expérimentation et de socialisation. Le club, dans sa forme, est une situation intermédiaire qui permet la rencontre entre le dedans et le dehors de la vie sociale de l'établissement avec son cadre et ses exigences, mais aussi réinterroge

une certaine relation aux adultes et à l'institution. Le lycée en ouvrant ses portes permet le développement d'une appartenance à un groupe, en permettant aux jeunes de se sentir accueillis et respectés. Faciliter l'émancipation des jeunes, cela ne s'improvise pas, cela nécessite une préparation, une formation des personnes qui vont être en posture d'accompagnement. Aussi les Ceméa attachent une importance particulière à l'accompagnement des porteurs du projet dans les établissements à travers un parcours de formation adapté et retravaillé en fonction des besoins. Cette expérience peut révéler des difficultés pour les enseignants, les accompagnateurs, faisant surgir des peurs et des freins. Travailler à la socialisation des jeunes à travers un projet comme les clubs théâtre, amène les adultes à se réinterroger sur leurs pratiques et sur la place réelle qu'ils laissent aux jeunes dans ce cadre. Que ce soit dans les lycées, dans les rues et même dans les clubs théâtre Ceméa, les jeunes restent souvent considérés, par les adultes qui les entourent, comme des personnes qui ne seraient pas encore capables de se prendre en main, d'avoir des réflexions critiques et des responsabilités. Et pourtant, la vie montre bien qu'ils sont capables, autonomes et parfois même bien plus responsables et socialisés que les « adultes ». ■

54



Vers une socialisation institutionnelle



Alain Vulbeau
Enseignant-chercheur,
CREF, Université Paris
Ouest Nanterre La Défense



Les espaces éducatifs sont-ils des espaces de socialisation juvénile ? Cette question amène des réponses nombreuses et différentes et ce texte va explorer une option parmi bien d'autres. On va privilégier les points de départ suivants : l'éducation dont il va être question est dite *informelle*. Il s'agit d'une forme éducative par laquelle l'on apprend sans en avoir conscience et dans laquelle les statuts d'éducateur et d'éduqué ne sont pas distincts car ils sont recouverts par le côté banal et ordinaire des relations quotidiennes. D'autre part, avec *socialisation juvénile*, terme qui fait partie du titre du colloque, on va s'intéresser à la socialisation entre pairs, c'est-à-dire à la façon dont les règles individuelles et collectives émergent, se stabilisent, circulent et font des repères acceptables. D'une certaine manière, mon approche privilégie, d'une part, les relations sociales des jeunes entre eux dans leurs mondes à eux et, d'autre part, la prise en compte de ces mondes par les institutions éducatives.

Les mondes juvéniles se définissent par des cultures, des technologies, des usages, des façons de faire et de parler, bref par des sociabilités. Ces mondes se fabriquent de façon volontaire mais aussi sur un mode contraint. En particulier, quand des jeunes sont amenés à exister ailleurs que dans les mondes sociaux dont ils sont rejetés avec plus ou moins de vigueur. On peut lister ces mondes qui n'ont pas le sens de l'accueil des sociabilités juvéniles :

- Le monde scolaire avec les bonnes raisons de la transmission générationnelle des savoirs et des pratiques académiques ;
- le monde du travail qui maintient les jeunes soit, au dehors dans un éloignement parfois sidéral, soit au dedans avec des statuts d'infériorité et de précarité ;
- le monde du logement autonome dont la part budgétaire, de plus en plus dilatée, ne peut s'inscrire dans les finances anorexiques des jeunes ;
- les espaces publics dans lesquels les jeunes semblent être de trop et leurs sociabilités, inadaptées et toujours trop bruyantes ;
- les espaces politiques dans lesquels les jeunes peinent à entrer du fait de la rareté des places, des conformités de rôle attendues et de l'occupation prolongée des places par les jeux du cumul adulte.

Passer du hors-jeu de l'exclusion au jeu social intégré

Certains espaces juvéniles se constituent dans des *ailleurs*, situés, par défaut, dans des lieux où le refuge et la résistance sont possibles. Dans ces ailleurs s'élabore un hors-jeu constitué de pratiques de socialisation juvénile et d'éducation informelle. Ainsi, certaines expressions plastiques se développent dans des squ'arts





(squats artistiques), certaines formes d'interventions culturelles se font par des flashmobs dans les espaces publics ou bien des formes d'engagements se construisent sur des normes militantes inédites : Génération précaire, Disco Soupe, des médias alternatifs... Ce hors-jeu, parfois limite dans ses rapports avec la légalité, met en question les normes de l'acceptable et peut déclencher des formes de répression. Pourtant, certains squ'arts peuvent devenir des lieux reconnus par les institutions et des hackers peuvent être embauchés par des firmes pour détecter les failles de leurs systèmes de sécurité. À partir de l'espace des compétences du hors-jeu, il peut se construire des ponts-de-singe plus ou moins fragiles pour rejoindre les mondes de l'institué.

Pour des professionnels du travail de jeunesse quels que soient leurs domaines d'intervention (insertion, scolaire, judiciaire, culturel, thérapeutique, social), l'enjeu est la sociabilisation, c'est-à-dire ce qui permet de socialiser les sociabilités juvéniles. Autrement dit, à partir du moment où des pratiques, des usages, des expressions, des savoirs sont repérés comme spécifiquement juvéniles, l'objet de l'intervention viserait le développement des capacités de compréhension, de décodage et de prise en compte de ces sociabilités par les institutions des adultes. L'effet principal de ce travail de sociabilisation serait de donner des moyens aux jeunes de passer du hors-jeu de l'exclusion au jeu social intégré. Bien entendu ce travail de jeunesse n'est pensable que si les institutions des adultes ne sont pas inéducables. ■

Bibliographie

- VULBEAU (A.), *L'Âge sécuritaire. Que faire des jeunes inéducables ?* L'Harmattan, Paris, 2014.
VULBEAU (A.), « L'espace symbolique du travail de jeunesse », in Dubéchet (P.) et (P.) Fiacre, *Vie sociale*, n°12, décembre 2015

Se rencontrer en stage Bafa



Céline Cremades
Militante Ceméa Pays de la Loire



58

Entretien avec une formatrice sur la singularité des processus de socialisation dans les stages de formation Bafa. Que provoque le huis-clos du stage ? La situation de l'internat ? Quel rôle joue la prise en charge de la vie quotidienne et collective par les participants dans le cas de stages en gestion directe ?

Ven. Que provoque l'occasion du stage Bafa dans la construction du jeune ? Que se passe-t-il du point de vue de la socialisation ? S'y rencontre-t-on ?

C. Cremades. Le stage Bafa est un espace de rencontre à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les jeunes se rencontrent à travers la formation. Ils pratiquent de l'activité, jouent, chantent parfois. Les jeunes disent souvent qu'ils n'ont pas joué depuis qu'ils étaient enfants et pourtant, la plupart du temps, ils y prennent plaisir et se rendent compte que le jeu facilite la rencontre de l'autre. Dans la formation, on leur demande de réfléchir, de prendre du recul sur les modes d'éducation qu'ils ont croisés, de travailler avec d'autres... On leur en demande beaucoup mais je crois que les jeunes se construisent (ou plutôt ils continuent de se construire) aussi dans la confrontation d'idées, dans l'élaboration collective. Et puis, ils se rencontrent, parfois un peu comme des ados en séjour. Des amitiés courtes mais très fortes se lient, ils vivent des aventures amoureuses, se reconnaissent dans l'autre, certain.e.s se détestent...



Ils vivent 24 heures sur 24 en collectif, font la fête, dorment ensemble, mangent ensemble... On parle souvent avec eux de comment en stage on peut avoir l'impression de vivre dans une bulle coupée du monde : cela favorise la rencontre et en même temps le reste du monde ne disparaît pas, les parents, les ami.e.s, les amoureux sont toujours là et dans quelques jours, ils vont retourner, transformé.e.s, dans leur quotidien. Je crois que c'est important de les aider à s'y préparer. Les stagiaires rencontrent aussi des adultes, l'équipe de formation, qui pose et tient un cadre qui permet d'être en formation, de se sentir en confiance mais qui donne aussi beaucoup de liberté. On leur fait confiance, on les laisse vivre entre eux et elles ce qu'ils ont envie et quand il le faut on intervient pour protéger les personnes. Ils nous disent souvent être étonné.e.s d'être considéré.e.s comme des adultes : ils peuvent donner leur avis, sortir du lieu de stage... Et au cours du stage, ils prennent conscience qu'ils vont, lors de leur stage pratique et de leurs futures expériences, être responsables d'autres personnes plus jeunes qu'eux et elles.

59

Ven. Pendant le temps du stage, les jeunes vivent beaucoup ensemble avec pour chacun très peu de temps à soi, pour soi ou pour autre chose... mais que le phénomène reste limité au temps du stage, sans suite après ou qu'il s'arrête assez rapidement par la suite. **Qu'observes-tu à ce sujet ?**

C. C. Souvent, à la fin du stage, les stagiaires se promettent de se revoir, de ne pas se perdre de vue... J'ai l'impression que même si aujourd'hui ils ont accès à divers outils de communication, les jeunes gardent peu de liens avec les personnes qu'ils ont rencontré.e.s en stage. Certain.e.s se retrouvent en perfectionnement. Quelques fois, un groupe profite d'un week-end de pratique d'activité d'ancien.n.e.s stagiaires proposé par les Ceméa pour se retrouver. Une fois, au moment du départ, une maman m'a dit : « Mais qu'est-ce que vous lui avez fait ? Je ne reconnais pas mon fils ! » Huit jours avant, elle avait déposé un ado râleur qui n'avait pas préparé son sac tout seul, à qui elle avait laissé de l'argent de poche... et elle retrouvait un adulte, ou presque, en tout cas quelqu'un capable de faire des choix, de réfléchir et de mettre en question l'éducation qu'elle lui avait donnée. J'ai gardé en mémoire ces quelques minutes passées avec ce jeune homme et sa mère. En écho à ces propos significatifs d'un changement, je pense également aux stagiaires qui en stage de perfectionnement sur « les ados » disent que le moment qu'ils repèrent comme les ayant fait passer de l'adolescence à l'âge adulte c'est... le Bafa.