

L'éducation non formelle : chance ou défi pour le travail de jeunesse ?

Conclusions des journées d'étude
franco-allemandes



Numéro
30 2018
Textes de travail

Deutsches Jugendinstitut (DJI)
Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire (INJEP)
Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ)

L'éducation non formelle, chance ou défi pour le travail de jeunesse ?

Conclusions des journées
d'étude franco-allemandes

Auteurs et auteurs

Yaëlle Amsellem-Mainguy

Yaëlle Amsellem-Mainguy est sociologue, chargée de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)/observatoire de la jeunesse, membre associée du Centre de recherche sur les liens sociaux (Université Paris Descartes). Elle est rédactrice en chef de la revue *Agora débats/jeunesses* (Editions Presses de Sciences Po). Ses travaux de recherche portent sur la santé des jeunes, la sexualité et le genre.

Anne Berngruber

Anne Berngruber travaille depuis 2009 en qualité de responsable scientifique au Deutsches Jugendinstitut¹ (DJI) à Munich où elle était missionnée jusqu'en 2015 au département du « Centre d'observation de longue durée et des méthodes ». En 2013, elle a obtenu son doctorat à l'Université Friedrich Alexander d'Erlangen-Nuremberg, en écrivant sa thèse sur le comportement des jeunes adultes en âge de quitter le domicile parental, sur la base des données de l'enquête AID:A. En 2015, elle a intégré le groupe d'experts « Situations et modes de vie des jeunes » au sein du département Jeunesse et Aide sociale à la jeunesse du DJI. Ses principaux domaines de recherche se concentrent sur l'étude empirique des processus d'émancipation chez les jeunes et les jeunes adultes.

Laurent Besse

Laurent Besse est maître de conférences en histoire contemporaine à l'IUT de Tours Carrières sociales, Université François Rabelais. Ses recherches portent sur l'histoire de l'éducation populaire et des politiques jeunesse.

¹ En français : Institut allemand pour la Jeunesse.

Régis Cortéséro

Sociologue, chercheur à l'INJEP, Régis Cortéséro conduit actuellement des recherches sur les acteurs et les pratiques dans le champ du travail de jeunesse et de l'éducation non-formelle, ainsi que les jeunes des quartiers populaires.

Wolfgang Gaiser

Wolfgang Gaiser commence à travailler au DJI à Munich en 1973. Après des études menées sur le thème de la « jeunesse au travail » pour la réalisation du quatrième rapport sur la jeunesse du gouvernement fédéral, il se consacre au sujet de la « Socialisation et de l'environnement » dans le cadre d'un projet DFG (Société allemande pour la recherche). Enfin, il a été le rédacteur en chef du magazine du DJI, DISKURS, études sur l'enfance, la famille et la société. Jusqu'en 2011, il était l'interlocuteur principal pour les questions de recherche sur la jeunesse au DJI et membre du pôle de compétences « Jeunesse » dans le contexte de l'enquête menée par le DJI « Grandir en Allemagne : les mondes au quotidien (AID:A) ». Dans son travail, il se concentrait sur la recherche comparative des étapes de la vie par rapport aux inégalités sociales, régionales et européennes vues sous l'angle de l'origine, de l'éducation, du travail et de la participation.

Nora Gaupp

Nora Gaupp travaille depuis 2003 en qualité de responsable scientifique au DJI. De 2003 à 2013, elle était missionnée sur la thématique « Jeunes et Transitions » et a conduit dans ce cadre de nombreux projets de recherche sur des sujets relatifs à la formation et aux transitions, en particulier sur l'intégration sociale et professionnelle d'adolescents et de jeunes adultes peu qualifiés. Au cœur de son travail ont ainsi figuré des études quantitatives et qualitatives transversales sur les parcours de transition de jeunes issus d'une filière secondaire professionnalisante, de l'école à la formation professionnelle et à l'emploi. En 2013, elle a pris la direction du groupe d'experts « Situations et modes de vie des jeunes » au sein du département « Jeunesse et Aide sociale à la jeunesse » du DJI. Le groupe d'experts croise les regards de sociologues de la jeunesse qui placent au

centre de leurs travaux des questions relatives à la diversité des situations de vie des jeunes ainsi qu'à la signification de certaines évolutions sociétales et des conditions-cadres institutionnelles pour l'évolution des adolescents et des jeunes adultes.

Marius Harring

Marius Harring a suivi des études de sciences de l'éducation, de psychologie et de sociologie à l'université de Bielefeld. En 2011, il obtient son doctorat en sciences humaines à l'université de Brême. Il enseigne depuis 2012 les sciences de l'éducation à la Johannes-Gutenberg-Universität de Mayence et s'intéresse notamment à la recherche empirique sur l'école et la pédagogie en milieu scolaire. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'éducation, la jeunesse et la socialisation. Il s'intéresse en particulier aux processus d'éducation informelle dans les cadres scolaire et extrascolaire, ainsi qu'aux méthodes quantitatives et qualitatives.

Francine Labadie

Francine Labadie, politiste, est actuellement cheffe de projet à l'Observatoire de la jeunesse et coordinatrice de la mission Observation/Evaluation à l'INJEP (Paris). Ses recherches portent sur les politiques publiques en faveur des jeunes, les politiques culturelles et l'autonomie de la jeunesse.

Patricia Loncle-Moriceau

Patricia Loncle est enseignante et chercheuse en sociologie et en sciences politiques à l'École des hautes études en santé publique de Rennes, elle est rattachée au Centre de recherches sur l'action politique en Europe (UMR 6051). Elle est titulaire de la Chaire de recherche sur la jeunesse et co-responsable de la coordination du projet Partispace (Spaces and styles of participation. Formal, non-formal and informal possibilities of young people's participation in European cities) (projet Horizon 2020).

Aurélie Maurin

Aurélie Maurin, psychologue clinicienne, psychothérapeute-psychodramatiste, docteure en Sciences de l'éducation, Maitresse de conférences en Psychologie à l'Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, UTRPP (EA 4403).

Liane Pluto

Liane Pluto a suivi des études de sciences de l'éducation, de philologie allemande et de psychologie à Iéna et à Tübingen. Elle a ensuite participé à un projet pour établir le premier rapport sur l'état des lieux de l'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse à l'échelle d'un Land, la Thuringe. Depuis 1998, elle est engagée dans le projet « Aide aux jeunes et Transformation sociale » au sein du DJI. Elle est également impliquée en ce moment dans le pilotage du 15ème Rapport annuel ministériel relatif aux conditions de vie des enfants et des jeunes. Parmi ses principaux sujets de travail figurent les structures et les résultats de l'aide sociale à la jeunesse, la participation, l'assistance éducative et la protection de l'enfance.

Sidonie Rancon

Sidonie Rancon : Doctorante en sociologie de l'éducation, Contrat CIFRE (Ligue de l'Enseignement, Francas, Céméas), ENS de Lyon, Laboratoire Triangle. (Directeur de thèse : Daniel Frandji, maître de conférence, ENS, Ifé). Chargée d'étude au sein de l'Observatoire des Politiques Locales d'éducation et de la Réussite éducative, PoLoc, Ifé/ENS.

Jean-Claude Richez

Jean-Claude Richez, historien. En retraite. A été coordinateur de la mission Observation/Évaluation à l'INJEP jusqu'en octobre 2013. Ses champs de recherche portent sur la participation, les politiques locales de jeunesse, l'éducation populaire.

Barbara Rink

Barbara Rink, diplômée en sciences de l'éducation et sociologie (DEA de sociologie à l'EHESS), a été de septembre 2007 à juin 2016 responsable scientifique au DJI. Parmi ses domaines de spécialités auprès du DJI, on compte la recherche sur la jeunesse, l'évaluation des politiques publiques, les phénomènes de migration, la coopération européenne au niveau des politiques de jeunesse, la compétence interculturelle ainsi que le conseil en management de l'éducation au niveau des collectivités locales. Elle gère depuis juin 2016 l'unité « Éducation de quartier » au sein de la Direction générale des Sports et de l'Éducation de Munich et dirige le BildungsLokal (Bureau de l'éducation) de Berg am Laim / Ramersdorf.

Eric van Santen

Eric van Santen a suivi des études de sciences humaines à La Haye et un cursus de sociologie à Munich. Après avoir conduit des recherches pour une association munichoise de recherche en sciences sociales (Münchener Projektgruppe für Sozialforschung) et pour l'Institut fédéral de recherche sur le rapport de l'homme à la radioactivité, il est depuis 1996 responsable scientifique au sein du département « Jeunesse et Aide sociale à la jeunesse » du DJI. Il a obtenu son doctorat à la Freie Universität de Berlin en 2003. Parmi ses principaux objets de recherche figurent les structures et les résultats de l'aide sociale à l'enfance, les relations de coopération interinstitutionnelle, la recherche sur les institutions ainsi que les modalités de l'aide sociale.

Mike Seckinger

Mike Seckinger a fait des études de psychologie à Munich. Depuis 1992, il est responsable scientifique au sein du département « Jeunesse et aide sociale à la jeunesse » du DJI. Il assume depuis 2013 le pilotage du nouveau Groupe d'experts « Structures de l'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse ». Il a obtenu son doctorat à la Freie Universität de Berlin en 2003. Ses principaux objets de recherche sont les structures et moyens de l'aide publique et indépendante apportée à la jeunesse, les relations

interinstitutionnelles de coopération, la recherche sur les institutions, le travail de jeunesse ou encore la psychologie communautaire.

Ivo Züchner

Ivo Züchner est diplômé de l'université de Dortmund où il a étudié les sciences de l'éducation puis exercé, de 1997 à 2003, les fonctions de collaborateur scientifique. Entre 2003 et 2007, il a été responsable scientifique au DJI avant d'enseigner la pédagogie du travail social en tant que professeur vacataire Goethe-Universität de Francfort. De 2009 à 2013, il a travaillé à l'Institut allemand pour la Recherche Internationale en Pédagogie (DIPF, Francfort). Depuis 2013, ses cours à la Philipps-Universität de Marbourg portent sur l'éducation des jeunes en dehors de l'école. Ses travaux concernent principalement l'action enfance - jeunesse, l'école à la journée, notamment à travers une contribution de longue date à l'étude portant sur le développement des écoles en journée continue², la recherche empirique sur l'éducation et la jeunesse, les métiers du travail social.

² Voir l'entrée *Ganztagschule* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

Sommaire

Avant-propos de la Secrétaire générale et du Secrétaire général de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse	1
Préface de la directrice de recherche du Deutsches Jugendinstitut	3
Préface du directeur de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire	5
<i>Francine Labadie & Barbara Rink</i>	7
Introduction	7

Première partie : Regards croisés sur les jeunesses en France et en Allemagne

I. Panorama des jeunesses

<i>Wolfgang Gaiser</i>	
Introduction	19
<i>Yaëlle Amsellem-Mainguy</i>	
1. Processus d'entrée dans la vie adulte en France. Les trajectoires des jeunes marquées par le poids du diplôme	25

Nora Gaupp & Anne Berngruber

2. Devenir adulte : dans quelles conditions grandissent les jeunes en Allemagne ?

43

II. Les jeunes des quartiers populaires

Jean-Claude Richez

Introduction : « L'univers de la rue » à l'épreuve d'une comparaison franco-allemande

61

Régis Cortesero

1. Politisation et dépolitisation des jeunes populaires urbaines en France – La domination à l'épreuve de sa spatialisation

65

Barbara Rink

2. L'« univers de la rue » comme alternative à la « morale dominante » – socialisations clivées et stratégies d'action chez les jeunes de sexe masculin issus d'espaces sociaux défavorisés. Une comparaison franco-allemande

81

Deuxième partie : Le travail de jeunesse en perspective en France et en Allemagne

Francine Labadie

Introduction : Liens entre le travail de jeunesse et l'éducation non formelle : une évolution récente comparable en France et en Allemagne ?

99

Liane Pluto & Eric van Santen

1. Le travail de jeunesse en Allemagne comme forme d'éducation non formelle – une tradition éprouvée dans un cadre en mutation 103

Laurent Besse & Patricia Loncle

2. L'éducation non formelle et le travail de jeunesse en France : regards historique et sociologique sur les offres et les publics 129

Troisième partie : Actualité de l'éducation non formelle et impacts sur le travail de jeunesse en France et en Allemagne

I. Ecole et éducation non formelle : vers de nouvelles relations ?

Mike Seckinger

- Introduction : Actualité de l'éducation non formelle et ses impacts sur le travail de jeunesse en France et en Allemagne 155

Ivo Züchner

1. Travail de jeunesse et école en journée continue – où en est la coopération en Allemagne ? 159

Sidonie Rancon

2. Ecole et loisirs, vers de nouvelles relations ? 173

II. La place des jeunes dans l'éducation non formelle, quels enseignements pour le travail de jeunesse ?

Marius Harring

1. L'accès à l'apprentissage informel dans le contexte des mondes de loisirs des jeunes – la signification du capital social, culturel et économique	191
--	-----

Aurélie Maurin

2. Vers une conceptualisation de la notion d'informel	213
---	-----

Annexe

Glossaire du travail de jeunesse en Allemagne	231
Glossaire du travail de jeunesse en France	237

Avant-propos de la Secrétaire générale et du Secrétaire général de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse

L'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) encourage les relations entre les jeunes français et allemands dans une Europe composite en leur proposant des formats innovants. Il suit les questions sociales et politiques générées par les profondes mutations globales pour mieux cerner la réalité de la vie des jeunes. Faire l'examen détaillé de toutes ces questions et possibilités dans un cadre binational : c'est pour mettre en œuvre cet objectif que l'OFAJ a réuni les deux instituts de recherche sur la jeunesse les plus importants en Allemagne et en France, l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) et le DJI (Deutsches Jugendinstitut, Institut allemand pour la Jeunesse). Deux Journées d'étude ont été organisées ces dernières années pour s'y attacher.

Le but de la coopération entre ces instituts était donc d'offrir une plateforme d'échange aux acteurs du travail de jeunesse leur donnant la possibilité de réfléchir sur les réalités et conditions de vie des jeunes dans les deux pays en croisant les regards et les analyses. Apprendre, s'inspirer des autres, expliquer, découvrir de nouveaux concepts : ces idées maîtresses furent à la base de la conception de ces journées.

En permettant à la recherche et à la pratique de se rapprocher, une dynamique durable et effective entre les acteurs s'est mise en place qui se poursuivra au-delà de ces journées d'étude.

La présente publication témoigne de la fécondité de l'échange entre les participants. Les thèmes furent abordés en forums binationaux avant d'être discutés en séances plénières. Les ateliers rassemblant les praticiens étaient fondés sur des exemples concrets issus du travail de jeunesse local et ont permis de rendre compte des différences structurelles des systèmes en Allemagne et en France.

Même si les cadres publics sont très différents dans les deux pays et qu'ils sont soumis à une forte mutation, leur ambition est cependant la même : comment permettre aux jeunes de devenir, adultes, des acteurs disposant de compétences sociales qui leur ouvriront la voie de la partici-

pation à la société par l'engagement citoyen ?

Lors du Conseil des ministres franco-allemand du 13 juillet 2017, il a été rappelé que l'approfondissement des relations franco-allemandes est une condition indispensable pour faire progresser l'Europe. La découverte mutuelle des structures du travail de jeunesse, de l'histoire dans laquelle elle s'enracinent comme, plus largement, des politiques de jeunesse dont elles découlent parfois est essentielle pour initier et accompagner la réflexion et l'action communes. Cette approche invite à repenser des concepts et à oser emprunter de nouvelles voies. L'objectif final étant d'offrir aux jeunes des perspectives dans une Europe élargie.

Ce texte de travail rassemble les résultats de recherche pour donner à tous ceux qui s'y intéressent la possibilité d'approfondir leurs connaissances et l'envie de s'engager au service de la relation franco-allemande !

Béatrice Angrand

Markus Ingenlath

Préface de la directrice de recherche du Deutsches Jugendinstitut

L'éducation est un thème clé de notre époque. Dans un monde globalisé où les évolutions techniques sont très rapides et les rapports économiques mondialisés sont marqués par une grande complexité, l'éducation devient de plus en plus un capital social et une ressource permettant un mode de vie individuel. Les diplômés supérieurs d'éducation (formelle) ouvrent l'accès à des métiers plus rentables, mieux payés et plus sûrs. L'éducation influence ainsi le mode de vie, le comportement en matière de santé et l'espérance de vie. Et enfin, et c'est là un aspect important, l'éducation facilite la participation à la vie sociale. Elle exerce donc une forte influence sur les chances de vie, et pourtant, elle n'est pas ouverte à tous de manière égale. Ici, la perméabilité de notre société s'avère très limitée.

Ces conclusions ont incité à s'intéresser de près aux processus d'apprentissage qui ont lieu au-delà des institutions éducatives et d'apprentissage et qui, telle l'éducation informelle, se produisent de manière fortuite dans la vie de tous les jours, ou qui, comme l'éducation non formelle, sont encouragés de manière tout à fait ciblée et systématique dans des contextes extérieurs à l'école et aux centres de formation professionnelle. Car l'apprentissage n'a pas seulement lieu dans le contexte scolaire : au contraire, il fait partie de notre quotidien, est fortement lié aux relations sociales et se réalise grâce aux multiples expériences que nous vivons dans nos échanges avec notre environnement. Et apprendre, cela signifie aussi acquérir de nombreux savoir-faire et capacités, parmi lesquels des compétences sociales comme l'empathie et la gestion constructive de conflit, ou bien des capacités d'auto-organisation ou des compétences diverses dans des domaines spécifiques.

L'éducation non formelle, qui ne délivre aucun certificat, jouit d'une reconnaissance croissante, parce qu'elle est jugée de plus en plus importante pour le développement de la personnalité et le processus d'autonomisation des jeunes. Elle renferme un grand potentiel et contribue de manière essentielle et à plusieurs niveaux à l'acquisition de compétences sociales et interculturelles, de facultés à négocier ou à résoudre des conflits, ainsi qu'à la transmission aux jeunes de compétences en matière de médias et

de technologies. Elle s'adresse à un large public de personnes qui peuvent se trouver dans différentes situations et phases de vie, et en particulier aux jeunes. Cette éducation utilise un large éventail d'approches pédagogiques qui servent à encourager et développer la créativité et les capacités de réflexion.

Les objectifs de *l'éducation non formelle* se recourent avec ceux du *travail de jeunesse*¹, dont l'une des missions essentielles est de contribuer au développement de la personnalité et à l'autonomie des jeunes. Cependant, l'éventail des groupes cibles, des formes d'organisation, des contextes et des offres est très large. Même si le terme de *youth work* s'est imposé au niveau européen dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie de l'UE en faveur de la jeunesse, cela ne signifie en aucun cas que ce concept désigne partout la même chose.

C'est pour cela qu'il est d'autant plus important d'explorer les structures et pratiques qui se cachent derrière le concept de travail de jeunesse dans chaque contexte national ou régional, mais aussi les groupes cibles qui retiennent l'attention, ou encore les offres qui ont été développées à leur intention et comment celles-ci ont fait leurs preuves. Le présent ouvrage aborde ces questions dans chacune de ses contributions et cherche à savoir quelle est la place donnée en Allemagne et en France au travail de jeunesse comme lieu d'éducation non formelle. Ce recueil est le témoignage des échanges entre scientifiques, acteurs politiques et praticiens des deux pays, qui se sont tenus dans le cadre d'une conférence co-organisée par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), l'Institut allemand pour la jeunesse (Deutsches Jugendinstitut, DJI) et l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

Je souhaite à tous et toutes une lecture intéressante et informative, et je suis sûre que nous ne pouvons que profiter de ce regard croisé au-delà du Rhin et de l'échange avec le pays voisin.

Sabine Walper

¹ Voir les entrées *Jugendarbeit* et *Formale, nonformale, informelle Bildung* dans le glossaire travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

Préface du directeur de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

De longue date, l'INJEP que j'ai l'honneur de diriger s'intéresse à l'éducation non formelle et au travail de jeunesse. Certes les termes employés en France diffèrent quelque peu. On parle toujours et encore d'éducation populaire et d'animation socio-culturelle, même si la résonance de ces termes diffère aujourd'hui sur fond de « crise » de la démocratie et d'émergence de nouvelles pratiques de la société civile. Cependant, récemment, sans doute en lien avec la diffusion d'idées et de concepts via les programmes européens, l'usage de ces références nouvelles empruntées au monde anglo-saxon (*non formal education, youth work*) se développe.

Education non formelle et travail de jeunesse entretiennent de tout temps des relations étroites. L'éducation populaire peut être considérée, à la suite de J.C Richez, comme « partie prenante de l'éducation non formelle, une éducation non formelle fondée en valeur sur les principes d'accès de tous à la culture et aux savoirs, [...] comme condition de l'exercice de la citoyenneté ». L'éducation populaire, de par les pédagogies actives qu'elle promeut, qui placent le sujet apprenant comme acteur de sa formation ne peut être ignorée des professionnels intervenant auprès des jeunes dans la perspective de leur développement personnel, de leur autonomie. L'éducation populaire (non formelle) comme l'animation (travail de jeunesse) ont aussi pour point commun d'être mises en œuvre en dehors de l'école, ce qui ne signifie pas qu'il y ait nécessairement discontinuité avec les apprentissages formels.

Cette intrication entre éducation non formelle et travail de jeunesse, entre éducation populaire et animation socio-culturelle est d'ailleurs perceptible dans l'histoire même de l'INJEP. Créé en 1940 comme « école des cadres de jeunesse », il devient en 1953 « Institut national de l'éducation populaire », chargé de la formation des « cadres de jeunesse » et des « animateurs d'éducation populaire », pour devenir « Institut de la jeunesse » en 1987, puis « Institut de la jeunesse et de l'éducation populaire » en 1990, appellation qui perdure de nos jours, mais qui témoigne aussi de l'importance croissante de la jeunesse à l'agenda politique. Ce très rapide détour historique souligne aussi -au passage- le rôle structurant joué par l'Etat dans notre pays, qui a permis tant l'institutionnalisation d'un secteur d'activité

(celui de l'éducation populaire) que la professionnalisation des animateurs.

Que peut-il advenir de cet héritage dans le futur ? Comment les relations entre éducation non formelle et travail de jeunesse seront-elles modifiées, alors que des mutations profondes sont à l'œuvre dans la diffusion et le partage du savoir et de la culture où l'école perd sa centralité, que de nouvelles formes d'engagement et pratiques citoyennes se font jour dans nos sociétés d'individus qui bousculent les systèmes démocratiques traditionnels, mais aussi que les inégalités sociales s'accroissent, en particulier au sein de la population jeune, qui influent sur la construction des trajectoires de vie ? Ce contexte paraît favorable à une certaine relégitimation de l'éducation populaire comme en témoigne notamment la promotion de l'éducation non formelle et partant, du travail de jeunesse par l'Union européenne à travers ses stratégies de l'éducation 2020 d'une part et de la jeunesse (2010-2018) d'autre part.

C'est dans ce contexte et sur la base de ce questionnement, que l'INJEP a répondu favorablement à l'invitation de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) de comparer les traditions française et allemande dans le champ de l'éducation non formelle et du travail de jeunesse, mais surtout d'interroger de manière pluri-dimensionnelle les évolutions à l'œuvre en France et en Allemagne. Ces rencontres organisées en partenariat entre le DJI, l'INJEP et l'OFAJ qui ont permis de croiser pratiques, réflexions et résultats de recherche offrent un matériau très riche qu'il importait de capitaliser et de valoriser ; c'est l'objet de cet ouvrage.

Les contributions ici rassemblées s'efforcent toutes de répondre à la problématique : l'éducation non formelle, enjeu d'actualité : chance ou défi pour le travail de jeunesse ? Elles soulignent notamment de profondes différences comme une valorisation de l'éducation non formelle – comme approche pédagogique – plus forte en Allemagne ou encore une offre de travail de jeunesse répondant davantage aux attentes institutionnelles qu'à celles des jeunes en France ; mais elles pointent aussi une amplification des coopérations entre travail de jeunesse et école pour la mise en place d'activités périscolaires dans les deux pays, qui pour l'heure, se cantonnent à des relations de service, sans affecter par conséquent les fondements du travail de jeunesse. Cet enjeu de l'éducation partagée est ainsi analysé dans toute sa complexité et notamment à travers le constat de la complémentarité des démarches formelles, non formelles et informelles contribuant à la dynamique d'apprentissages. Une chance, oui, un défi, tout autant...

Francine Labadie & Barbara Rink

Introduction

L'un des objectifs stratégiques essentiels de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) est de soutenir l'échange entre chercheurs et acteurs issus du champ de la jeunesse et d'encourager le transfert de connaissances. Cet objectif, les deux instituts de recherche que sont l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et le Deutsches Jugendinstitut (DJI, Institut allemand pour la jeunesse) le partagent également : leur mission est de fournir des connaissances sur les jeunes, leur situation et les politiques de jeunesse, et de les diffuser auprès des acteurs politiques, des praticiens et du plus grand public possible dans les deux pays.

C'est dans cette optique que l'OFAJ a organisé en collaboration avec le DJI et l'INJEP plusieurs journées d'étude franco-allemandes en mars 2014 et octobre 2015. La première conférence était dédiée au thème de la jeunesse, avec pour focus l'aspect « Devenir autonome en Allemagne et en France – défis et stratégies d'action ». Elle permet de rassembler un premier fond de savoir partagé sur la jeunesse et la situation des jeunes dans les deux pays, et d'instaurer une sorte de langage commun.

La deuxième série de journées d'étude a eu pour thème central l'éducation non formelle. Les experts ont alors porté toute leur attention sur la perspective du travail (fédératif) de jeunesse, et plus particulièrement sur l'éducation non formelle et sa diversité d'offres dans les deux pays. Pendant les conférences, les intervenants et les participants ont discuté des chances et défis auxquels font face les organismes (fédératifs) de travail de jeunesse vis-à-vis de la reconnaissance et la place grandissantes accordées aux processus éducatifs non formels et informels dans le développement de la personnalité et la biographie éducative de chacun.

La présente publication vient s'inscrire dans le cadre de cette collaboration et a pour but de faciliter l'accès à toutes les personnes intéressées de près ou de loin par le sujet aux résultats de la recherche en Allemagne et en France sur le thème « jeunesse et éducation », grâce à un ouvrage franco-allemand qui permet en outre de tirer des éléments de comparaison.

La jeunesse est l'une des phases de la vie les plus importantes dans la biographie d'une personne. L'accès à l'autonomie constitue un enjeu spécifique à cet âge de la vie. Encourager et accompagner les jeunes dans le développement de capacités à être les acteurs de leurs propres vies devient une préoccupation croissante des pouvoirs publics. L'éducation globale en est la clé.

Longtemps, l'éducation non-formelle a été le parent pauvre de l'éducation car c'est à l'école que revenait la double tâche à la fois d'instruire et de socialiser les individus. La critique de l'école, largement développée en Europe, mais particulièrement forte en France, reflète les attentes de la société vis-à-vis de celle-ci en tant qu'instrument central de mobilité sociale.

Cette critique motivée par la réduction des inégalités sociales a, d'une certaine manière, contribué à la revalorisation des apprentissages visant la formation de la personnalité des individus et leur émancipation.

On admet aujourd'hui, dans nos sociétés multiculturelles, que les savoirs enseignés à l'école, pour indispensables qu'ils soient dans l'économie de la connaissance, doivent être complétés par l'apprentissage de comportements, par l'acquisition de compétences favorisant le développement personnel, le vivre ensemble, l'intégration sociale et la citoyenneté active, en prenant appui sur toutes les opportunités disponibles dans et hors de l'école. La problématique de « l'éducation partagée » (avec les familles, les associations, les collectivités territoriales etc.) est ainsi de retour dans les agendas politiques avec, respectivement et à titre d'illustration, le développement – en Allemagne – de la *Ganztagsschule*¹ et du « management de ressources éducatives au niveau communal » ; en France celui des « rythmes éducatifs » et de la généralisation des « Projets Éducatifs de Territoire » (PEdT).

L'Union européenne a aussi fortement agi en faveur de la valorisation de l'éducation non-formelle depuis le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000) et les différentes stratégies qui ont suivi (Stratégie de Lisbonne, Stratégie 2020 entre autres). Une double justification de l'éducation tout au long de la vie est avancée : permettre aux individus d'exercer leurs choix de manière autonome dans le contexte d'évolution rapide des sociétés, mais surtout disposer du capital humain pour développer la compétitivité économique.

Dans les deux pays, une conception plus large de l'éducation est à l'œuvre ; l'éducation, c'est à la fois l'éducation formelle, non-formelle et in-

¹ Voir l'entrée *Ganztagsschule* (école en journée continue) dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne.

formelle. L'éducation non-formelle fait particulièrement l'objet d'attentions nouvelles car elle contribue au développement de compétences transversales (compétences interculturelles, compétences sociales, apprendre à apprendre ...). Elle met en œuvre des démarches pédagogiques innovantes et actives sollicitant la créativité et la réflexivité des individus et propose une offre très diversifiée portée par une pluralité d'acteurs visant une multitude de bénéficiaires, dont les jeunes. L'éducation informelle se fait de manière implicite ; au quotidien, elle peut avoir lieu par exemple au poste de travail ou au sein du groupe de pairs. Elle n'est jamais initiée de l'extérieur de manière ciblée.

Le développement personnel et l'émancipation, en tant qu'objectifs poursuivis, relèvent d'une longue tradition en Allemagne et en France dans le champ du « travail de jeunesse ». De ce point de vue, le travail de jeunesse, et ses évolutions, constitue un prisme d'analyse privilégié des transformations de l'éducation non-formelle contemporaine.

Pour comprendre l'éducation non formelle en France et en Allemagne dans le cadre du travail de jeunesse (fédératif), pour établir une comparaison et prendre en compte l'importance de l'éducation informelle pour les jeunes, il est non seulement nécessaire de saisir les notions de travail de jeunesse et de travail de jeunesse associatif ainsi que leur place dans les deux pays, mais aussi de décrire ce que l'on entend par « jeunesse » dans les deux pays. Quelles sont les différentes perspectives dans chaque pays ? Que peut-on dire de ce groupe de population dans le contexte des évolutions démographiques actuelles en Allemagne et en France ? Dans quelles conditions sociales évoluent les jeunes et jeunes adultes dans chaque pays, qu'en est-il de leurs chances de réussite scolaire, de la transition entre l'école et la vie professionnelle, de la situation sur le marché du travail, des conditions d'habitat et du départ du foyer parental ? À quels défis doivent faire face les jeunes issus de quartiers d'urbanisation prioritaires ou des « quartiers populaires » ?

Cet ouvrage aborde trois axes thématiques dans trois chapitres dans lesquels les chercheurs allemands et français présentent les résultats de leur recherche.

La comparaison franco-allemande sera évoquée dans les introductions d'experts qui servent à introduire les contributions qui les succèdent, et soulignent en amont les convergences et différences générales.

Le premier chapitre a pour thème la jeunesse et les situations dans lesquelles vivent les jeunes. En se fondant sur le résultat de recherches, les contributions esquissent une image « des jeunesses » en Allemagne et en France pour permettre au lecteur de comprendre qui sont « les jeunes »

dans les deux pays, dans quelles réalités sociales ils vivent et quels défis ils doivent surmonter.

Le premier chapitre se compose de deux parties. La première se consacre en général au thème de la jeunesse et des situations de vie des jeunes en Allemagne et en France ; elle est introduite par une comparaison synthétique de Wolfgang Gaiser. Puis, Yaëlle Amsellem-Mainguy ainsi que Nora Gaupp et Anne Berngruber abordent la jeunesse et le sens de la notion de « jeunesse » sous des angles différents. Elles présentent les difficultés liées aux définitions dans chaque pays et terminent sur les situations de vie des jeunes.

Dans la deuxième partie du chapitre, les analyses s'intéressent aux jeunes qui en Allemagne habitent dans les « quartiers avec besoin particulier de développement » et, en France, dans les « quartiers populaires ».

Régis Cortéséro présente dans son essai « Politisation et dépolitisation des jeunes populaires urbaines en France. La domination à l'épreuve de sa spatialisation » les résultats de l'enquête qualitative qu'il a menée en France. Dans une perspective intersectionnelle, il cherche à savoir dans quelle mesure la question sociale, la « question urbaine » et la « question ethno-religieuse » s'expriment dans les constructions subjectives des mondes de vie des jeunes, et quelles perceptions sociales des conditions de vie et des problèmes semblent s'imposer.

Dans sa contribution « L'univers de la rue comme alternative à la morale dominante – socialisations clivées et stratégies d'action chez les jeunes de sexe masculin issus d'espaces sociaux défavorisés. Une comparaison franco-allemande », Barbara Rink présente les conclusions issues d'une étude comparative. Elle y analyse les stratégies d'actions que les jeunes hommes vivant en Allemagne et en France dans des situations spécifiques à de tels quartiers emploient pour faire face aux défis sociaux auxquels ils sont confrontés.

Ces deux textes sont précédés d'une introduction de Jean-Claude Richez, qui en présente les conclusions clé en les remettant chacun dans leur contexte et en les comparant. Le premier chapitre permet de mieux cerner le thème de la jeunesse et offre une description des situations dans lesquelles les jeunes vivent en Allemagne et en France, livrant ainsi au lecteur une contextualisation pertinente.

Le deuxième chapitre offre une introduction générale à l'éducation non formelle, et se concentre ici sur le travail de jeunesse et le travail associatif dans les deux pays, tout en mettant en relief leur signification et leur place dans la perspective de chacun. Le chapitre est introduit par Francine Labadie, qui offre une vue globale sur les deux contributions suivantes,

en dégage les convergences et divergences essentielles, en les comparant aux évolutions de *youth work* au niveau européen. Elle souligne que le travail de jeunesse connaît une évolution similaire dans les deux pays et qu'ils finissent presque par former un « terrain commun », terme repris de la Déclaration de la 2^e convention européenne sur le *youth work*².

Laurent Besse et Patricia Loncle, dans leur contribution « L'éducation non formelle et le travail de jeunesse en France : regards historique et sociologique sur les offres et les publics », livrent une vue globale sur le thème en France. Ils retracent dans un premier temps l'apparition historique de l'éducation non formelle et du travail de jeunesse en France. Ils montrent qu'existait initialement un lien étroit entre les écoles et le travail de jeunesse, et décrivent ensuite comment ce lien s'est peu à peu disloqué. Dans un second temps, ils se penchent sur les problématiques actuelles concernant l'éducation non formelle et le travail de jeunesse en France, qui sont liées 1) aux frontières professionnelles, 2) aux publics et 3) à l'accompagnement des jeunes.

Puis Liane Pluto et Eric van Santen, dans leur essai « Le travail de jeunesse en Allemagne comme forme d'éducation non formelle – une tradition éprouvée dans un cadre en mutation », livrent une présentation du travail de jeunesse allemand. Ils retracent dans un premier temps l'évolution du travail avec les enfants et les jeunes en Allemagne, qui trouve son origine à la fin du XIX^e siècle et témoigne d'une longue tradition. Ils dépeignent dans un second temps le cadre structurel en place en Allemagne, et qui, au contraire de la France, est ancré juridiquement dans le livre VIII du Code social allemand (SGB VIII³). Dans un troisième temps, ils reviennent sur la manière dont le travail de jeunesse se définit, et expliquent quels en sont les grands principes et qui en est le public. Puis ils mettent en relief la différence entre le travail de jeunesse ouvert⁴ et le travail au sein de fédérations, deux domaines qui se sont développés parallèlement. Ils expliquent les caractéristiques de ces deux domaines et tentent de savoir qui sont les jeunes bénéficiaires des offres. En guise de conclusion, ils reviennent sur le travail auprès des enfants et des jeunes comme lieu d'éducation informelle et non formelle.

² Déclaration de la 2^e convention européenne sur le *youth work*, Bruxelles 2015, à télécharger sous <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc-web-site-declaration>

³ Voir l'entrée *KJHG* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

⁴ Voir l'entrée *offene Jugendarbeit* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

Le troisième chapitre de ce livre a pour thème le lien entre éducation non formelle et formelle, et s'intéresse pour finir à l'éducation informelle. L'introduction de Mike Seckinger présente brièvement les quatre contributions du chapitre et en fait ressortir en amont les éléments de comparaison.

Sidonie Rancon et Ivo Züchner s'intéressent au lien qui existe entre l'éducation non formelle et l'école comme lieu d'éducation formelle.

Dans son analyse « École et loisirs, vers de nouvelles relations ? », Sidonie Rancon montre qu'historiquement, l'approche éducative « complète » en tant qu'« éducation globale » existait déjà en France au XIX^e siècle. Dès la fin du siècle, avec Jules Ferry, on prônait l'introduction « d'activités complémentaires », et même bien avant l'institution de son système scolaire, les revendications en ce sens se faisaient déjà entendre et furent aussi mises en place. Rancon dépeint l'évolution de l'« ouverture de l'école » et met en lumière le rôle des mouvements d'éducation populaires qui ont essentiellement contribué à la mise en œuvre des activités périscolaires. Elle présente ensuite les dernières évolutions en matière de politique éducative qui ont leur origine dans la tendance générale de décentralisation et en particulier la décentralisation de la politique éducative, qui ont mené aux « Projets Éducatifs Locaux » et « Projets Éducatifs de Territoire ». L'objectif de ces « projets » est de mettre sur pied des offres éducatives cohérentes et coordonnées au niveau communal et régional, sous la responsabilité commune de tous les acteurs concernés, tels que l'école, les mouvements d'éducation populaires, les églises etc., pour assurer une éducation globale.

Ivo Züchner, dans sa contribution « Travail de jeunesse et école en journée continue⁵ – où en est la coopération en Allemagne ? », montre que depuis 2003, la mise en place de l'école à journée complète s'est faite dans la plus grande diversité dans une Allemagne caractérisée par le fédéralisme, et décrit les impacts que celle-ci a eu sur la relation entre l'école et le travail de jeunesse. Dans un premier temps, il rappelle qu'en Allemagne, pendant plusieurs décennies, l'école était principalement cantonnée aux matinées et qu'ensuite, les enfants et les jeunes étaient libres par exemple de passer du temps avec leur famille, ou de participer à des activités organisées par des « organisations de jeunesse » ou des « fédérations ».

La deuxième et dernière partie du troisième chapitre se penche pour finir sur l'éducation informelle qui occupe une place importante au sein de l'éducation globale et est l'objet de toutes les attentes.

⁵ Voir l'entrée *Ganztagschule* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

Dans son essai « Vers une conceptualisation de la notion d'informel », Aurélie Maurin se penche sur les notions d'éducation formelle, non formelle et informelle et en présente différentes définitions. Elle soumet finalement ces concepts théoriques à la critique, en leur reprochant de négliger l'importance de l'informel dans la construction identitaire subjective et sociale. Elle oppose ces conceptions théoriques à sa propre conception de l'informel et réussit ainsi à dépasser l'opposition entre éducation informelle, non formelle et formelle.

Marius Harring analyse dans sa contribution « L'accès à l'apprentissage informel dans le contexte des mondes de loisirs des jeunes – la signification du capital social, culturel et économique », sur la base des concepts théoriques de Pierre Bourdieu d'habitus, de capital et de champ, dans quelle mesure l'accès à l'éducation informelle et le choix des activités de loisir sont déterminés par la possession de ces trois types de capital, et quelles « interdépendances » existent entre ces trois différentes formes de capitaux.

Première partie

Regards croisés sur les jeunesses
en France et en Allemagne

I. Panorama des jeunesses

Wolfgang Gaiser

Introduction

En comparant les jeunesses en France et en Allemagne, la question que l'on se pose est à coup sûr : « Quelles sont les différences ? Quelles sont les points communs ? » Du point de vue de la sociologie de la jeunesse, le point commun aux deux pays est, de prime abord, que LA jeunesse n'existe pas. Les transitions de l'enfance à l'âge adulte sont intégrées au niveau structurel dans les contextes des espaces sociaux (globaux, nationaux, régionaux), des conditions-cadres temporelles/historiques (économie et politique), des règlements publics et gouvernementaux (système éducatif, système transitoire), des institutions issues de la société civile, et d'autres encore. La diversité de parcours, les possibilités mais aussi les restrictions, sont marquées par des différences en fonction des sexes et des origines, sans oublier qu'elles dépendent aussi des dispositions personnelles, qui jouent un rôle important : les valeurs, les motivations et les manières d'agir. Dans cette mesure, les phases qui constituent la jeunesse sont caractérisées dans l'ensemble dans les deux pays par des repères similaires, mais sont tout autant marquées par de grandes différences et inégalités sociales. Certaines inégalités sont plus prononcées dans l'un des deux pays, et d'autres chez l'autre pays. L'inégalité sociale, le fossé qui se creuse entre « tout en haut » et « tout en bas », est aussi un point commun aux deux pays. Cependant, les « inégalités régionales », les différences entre les villes et les campagnes, mais aussi, dans les agglomérations urbaines, le clivage entre centre-ville et périphérie, sont plus accentués et politisés en France. Et même si les sociétés des deux pays vieillissent, en Allemagne, la baisse de la part des jeunes par rapport aux plus âgés est bien plus nette.

Ce sont là quelques aspects que nous allons présenter et expliciter brièvement dans ce qui suit.

Situation socioéconomique

Grandir dans un pays signifie grandir dans un contexte économique et la perception que la population en a. Le positionnement économique des deux pays est, sur le plan mondial, plutôt semblable et, globalement, on peut dire que leur situation économique est positive. Les chiffres économiques sont pourtant meilleurs pour l'Allemagne. En France, 67 % de la population considèrent que la qualité de vie dans le pays est bonne, contre 91 % en Allemagne. En ce qui concerne la situation financière des ménages aussi, elle est moins souvent considérée comme positive en France (68 %) qu'en Allemagne (82 %). Il en va de même pour la situation professionnelle, qui est considérée nettement moins souvent comme bonne en France (53 %) qu'en Allemagne (72 %) (Destasis ; WZB, 2016 : 454). C'est dans ce contexte que la phase de la jeunesse, qui en général est déjà marquée par l'incertitude, les problèmes d'orientation et les conditions précaires d'insertion sur le marché du travail, est vécue en France plus souvent dans un climat d'inquiétude et de scepticisme qu'en Allemagne.

Éducation et formation

Dans les deux pays, l'égalité des chances et l'intégration sociale passent par l'accompagnement pédagogique et l'éducation des jeunes générations, ce qui, en France, avec l'école en journée continue gérée dans un système centralisé, est mieux structuré qu'en Allemagne, dont les structures sont fédérales, et les filières scolaires très différenciées ont un effet sélectif. Mais, en France, les différenciations et les difficultés d'accès commencent après le bac, avec les grandes écoles et une sélection qui, en Allemagne, n'a pas un tel effet de distinction sociale.

L'entrée dans le monde du travail

En Allemagne, le système de formation professionnelle avec l'apprentissage en alternance, qui relie les lieux d'apprentissage publics et scolaires à ceux situés directement dans les entreprises et ancrés dans l'économie privée, facilite la transition entre système de formation et monde du travail. En outre, il existe en Allemagne de nombreuses structures institutionnalisées

intermédiaires qui permettent dans l'idéal de se voir proposer de nouvelles options lorsque l'on a échoué dans plusieurs parcours de formation. Dans ce genre de structures institutionnalisées « de transition », les jeunes en France sont bien plus victimes de leurs origines et/ou du quartier où ils habitent, et de la discrimination qui va de pair.

Le taux de chômage des jeunes (part des jeunes de 15-24 ans au chômage par rapport au nombre total des jeunes du même âge) est un bon indicateur de la différence entre les deux pays des conditions d'insertion dans la vie active. Il atteint 9 % en France tandis qu'il est moitié moindre en Allemagne avec 4 %, même si ce taux n'est pas sans poser problème (Eurostat, 2016).

Être issu de l'immigration et réussir son insertion professionnelle

Avoir, par la vie professionnelle, une activité dans laquelle on est productif avec d'autres et avec lesquels on coopère, permet l'intégration sociale. L'entrée dans la vie professionnelle est cependant bien plus difficile pour les personnes issues de l'immigration que pour les autres. En Allemagne comme en France, les parcours de formation des jeunes issus de l'immigration sont plus souvent précaires que ceux des autres. En différenciant entre les deux pays, on découvre (Tucci et al., 2011) de chaque côté des avantages et des inconvénients dans les deux systèmes éducatifs : on observe en France une ouverture de la formation universitaire plutôt à partir de la deuxième génération. En Allemagne, en revanche, on réussit mieux à maintenir les jeunes aux parcours difficiles dans les structures institutionnelles, dans la mesure où, à travers les parcours de la deuxième chance, ils ont la possibilité de rattraper des certificats et diplômes, ou encore d'acquérir des compétences professionnelles. En comparaison, ils développent une distance vis-à-vis des institutions éducatives moins grande que les jeunes issus de l'immigration en France. Dans les deux pays, et parallèlement aux offres éducatives publiques, les structures offrant des possibilités d'éducation non formelles et informelles jouent un rôle non négligeable dans l'orientation biographique qui se dessine dès l'adolescence, ainsi que dans la réduction des inégalités sociales basées sur l'origine. Élargir les contextes d'expérience au-delà de son propre quartier, milieu et pays, en étant encadré par des structures institutionnelles (comme par exemple l'OFAJ) et des personnes de confiance qui sont motivantes, qui

savent expliquer et apportent aux jeunes une certaine reconnaissance, revêt ici une grande importance.

Implication dans des structures intermédiaires

À côté de l'insertion dans le monde du travail, d'autres aspects jouent un rôle important pour les jeunes et leur intégration sociale : l'implication dans des structures intermédiaires et la participation politique, l'activité dans des organisations, être membre d'associations ou de fédérations. Ces liens dépassent les relations sociales avec la famille, le voisinage et les amis, et offrent aux jeunes la possibilité de découvrir leurs intérêts et les pratiquer, de communiquer, de développer leur identité et un réseau social. Dans les deux pays, environ la moitié des jeunes (15-30 ans) sont actifs dans des organisations issues de la société civile (France 53 %, Allemagne 49 %). La participation dans des organisations politiques en revanche est nettement plus faible (Allemagne 26 %, France 18 %) (Gaiser & de Rijke 2016 : 142). Le point commun aux deux pays est qu'environ la moitié des jeunes est intégrée dans des réseaux sociaux institutionnalisés, et qu'un quart se décrit en outre comme étant engagé politiquement. Ce qui, dans les deux pays, s'avère problématique, est que bas niveau de formation est synonyme de participation sociale et politique faible.

Émancipation socio-spatiale

Devenir adulte signifie atteindre l'indépendance économique, mais aussi l'autonomie socio-spatiale, c'est-à-dire quitter le domicile parental et habiter seul. Dans les deux pays, le moment de quitter les parents s'est décalé de la même manière dans les biographies. Le phénomène des jeunes qui restent de plus en plus tard chez leurs parents, ou appelé aussi « génération kangourou », est cependant plus répandu en Allemagne qu'en France : en 2015, 19 % des 18-34 ans vivaient chez leurs parents en Allemagne, contre seulement 10 % en France. On retrouve dans les deux pays une nette différence entre les jeunes hommes et jeunes femmes dans ce contexte : 27 % des jeunes hommes contre 11 % des jeunes femmes vivent chez leurs parents en Allemagne, et, en France, ces chiffres sont de 13 % chez les jeunes hommes contre 7 % chez les jeunes femmes (EU-SILC, actualisation le 24/10/2016). Indépendamment du pays, le souhait

d'autonomie socio-spatiale semble être plus fort chez les femmes que chez les hommes.

Quelques différences, de nombreuses ressemblances et beaucoup d'analogies

En France comme en Allemagne, il n'est pas simple pour les jeunes de réussir leur scolarité et d'atteindre à l'issue de leur formation une indépendance économique sûre. La réussite des transitions dépend beaucoup des ressources dont disposent les jeunes (par exemple l'origine, la formation) et des motivations qu'ils développent. Des deux côtés du Rhin, en outre, l'adolescence et la jeunesse sont liées à des défis personnels différents et spécifiques pour les jeunes hommes et les jeunes femmes. Lorsque le souhait d'avoir des enfants vient mettre fin à la phase de la jeunesse, la prise en charge des enfants dans des structures publiques est plus évidente et institutionnalisée en France qu'en Allemagne. Cette prise en charge a une répercussion sur les décisions que prennent les jeunes femmes en France car elles laissent moins leurs « devoirs de mère » prendre le dessus sur leurs projets professionnels (BMFSFJ, 2015).

Découvrir en détails ce que signifie être jeune, grandir et devenir adulte en France et en Allemagne s'annonce passionnant. Dans quelles conditions grandissent les jeunes dans ces deux pays, quels sont leurs parcours et quelles sont les différenciations auxquelles ils sont confrontés ? Quel rôle les facteurs liés à l'histoire, la politique éducative et de formation, la politique sociale, mais aussi les facteurs économiques et démographiques jouent-ils ? Sur ces thèmes, Yaëlle Amsellem-Mainguy nous donnera un aperçu approfondi de la jeunesse en France ainsi que sur les débats de la sociologie de la jeunesse, les contextes sociaux et les résultats de recherches empiriques. Nora Gaupp et Anne Berngruber en feront de même sur la jeunesse en Allemagne.

Bibliographie

- BMFSFJ (2015). *Familienbilder in Deutschland und Frankreich*. Berlin, Destatis, WZB (Hrsg.) (2016). *Datenreport*. 2016 Bonn.
- Eurostat (2016). *Arbeitslosendaten nach Geschlecht und Alter – Jahresdurchschnitte*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=de, (Zugriff: 17.11.2016).
- EU-SILC (2016). Consultation le 24-10-2016.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2016). *Politisches Engagement junger Menschen in Europa*. In: Gaiser, W.; Hanke, S.; Ott, K. (Hrsg.). *Jung-politisch-aktiv?!*, 31 bis 159. Bonn : Dietz.
- Tucci, I. u.a. (2011). *Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: Was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland*, DIW Wochenbericht 41.2011.

Yaëlle Amsellem-Mainguy

1 Processus d'entrée dans la vie adulte en France. Les trajectoires des jeunes marquées par le poids du diplôme

Résumé

L'impression d'une génération homogène de la jeunesse vivant en France gomme à la fois leur inégale répartition sur les territoires et les inégalités qui se creusent entre eux. Le passage à l'âge adulte est en effet marqué par le poids du diplôme qui continue de constituer le principal rempart contre le chômage et qui par effet de conséquence contribue à l'accès à l'indépendance (notamment résidentielle). Cette contribution propose de revenir sur les principaux indicateurs disponibles pour rendre compte de manière synthétique de la situation des jeunes vivant en France aujourd'hui.

Introduction

« La jeunesse n'est qu'un mot » disait Pierre Bourdieu (1978), elle constitue un groupe social en tant que tel seulement parce qu'on l'a construite ainsi. En effet, parler de la jeunesse au singulier, c'est gommer l'hétérogénéité constitutive et les singularités sociologiques de ce groupe. Aujourd'hui, les parcours d'entrée dans la vie adulte se sont diversifiés. Ils suivent de près l'allongement général de la jeunesse et la désynchronisation des « seuils » du passage à l'âge adulte (la fin des études ne signifie pas l'entrée sur le marché du travail, qui se stabilise autour de 28 ans, ni la mise en couple ou encore le départ du foyer familial).

Tableau : âge médian aux différentes étapes du début de la vie adulte

	Génération 1948-1957		Génération 1958-1967		Génération 1968-1977		Génération 1978-1980	
	Femmes	Hommes	F	H	F	H	F	H
Fin des études	16,5	16,8	17,8	17,5	19,3	19,2	19,8	19,7
Premier travail	17,3	16,8	18,6	17,7	20,0	19,3	19,9	19,6
Première relation amoureuse importante	19,0	21,0	18,9	21,3	18,8	20,8	18,4	20,2
Départ du foyer parental	19,5	21,0	19,5	20,8	20,1	21,5	19,6	20,9
Première cohabitation	21,4	23,5	21,9	24,5	22,7	25,4	22,5	24,9
Premier enfant	23,8	27,0	26,6	29,8	28,2	31,5	///	///

L'âge médian n'est pas renseigné pour la génération 1978-1988 car plus de la moitié des personnes n'ont pas encore d'enfant au moment de l'enquête.

Champ : France métropolitaine, personnes âgées de 25 à 65 ans en 2013

Lecture : 50 % des hommes nés entre 1968 et 1977 ont eu leur premier enfant avant 31,5 ans

Source : Ined-Insee, Epic, 2013-2014

On serait ainsi passé d'un modèle unique de passage à l'âge adulte à une diversité de modèles plus aléatoires, entrecroisant les rythmes et les étapes. Devenir adulte est très subjectif : se construire, être responsable, réussir à trouver une place, être autonome, devenir indépendant. L'enjeu majeur pendant la jeunesse est l'acquisition de territoires moins contrôlés par les parents. Autrement dit, les interactions entre devenir adulte objectivement et subjectivement, sont bien souvent liées à la question du temps : si certaines étapes biographiques constituent bien des « seuils » (Bessin, 2002), il est moins certain que leur franchissement « fasse »

vraiment l'adulte. On voit ainsi souvent dans les entretiens l'âge adulte, sérieux et grave, opposé à l'enfance ou à l'adolescence pleines de rires, de joie, de « bêtises », de légèreté. L'entrée dans la vie adulte, est d'une certaine manière une projection de soi dans une temporalité plus vaste, et une adhésion aux normes valorisées par la société. Dans ce contexte, on demande aujourd'hui aux jeunes de se construire des repères tout en restant proches de leur famille d'origine. Les jeunes sont donc des acteurs, des sujets de leur histoire, même s'ils ne s'inscrivent pas encore dans certains des rôles sociaux attendus (travailleur, conjoint ou parent). L'entrée dans le monde du travail ne suffit pas pour devenir adulte : pour bien des jeunes, il faut avoir aussi une vie de couple et parfois attendre encore d'avoir des enfants pour se dire adulte.

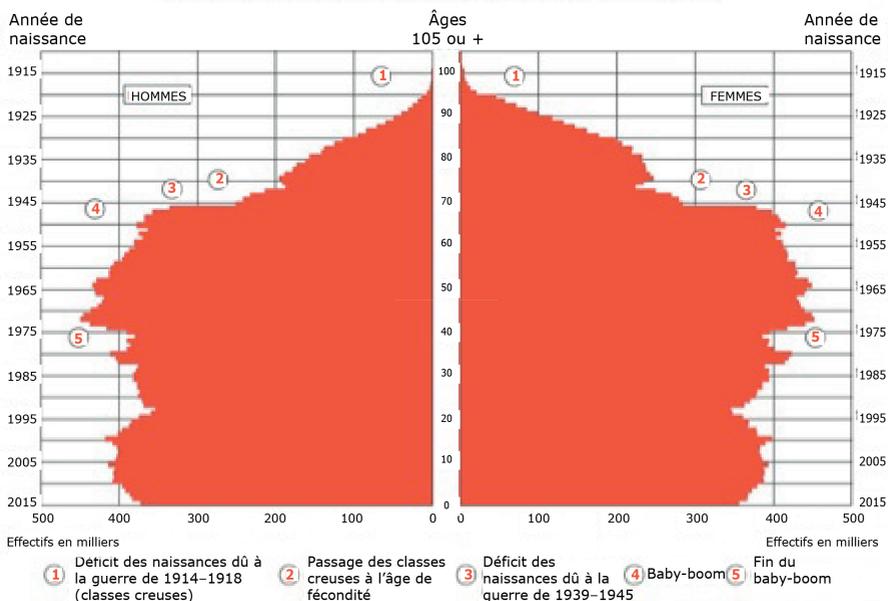
Pour comprendre rendre compte du portrait social des jeunes vivant en France aujourd'hui, on présentera d'abord l'évolution démographique de la France pour considérer la part des jeunes dans la population française, on s'attachera ensuite à expliquer le rôle prépondérant de l'école dans les parcours de vie des jeunes, puis on montrera les difficultés d'insertion dans la vie professionnelle pour cette catégorie de la population et les conséquences que cela peut avoir en terme d'autonomie et d'indépendance.

1. Évolution démographique de la France

a. Evolution générale et structure par âge de la population

Les données du recensement en France montrent que la France comptait 66 millions d'habitants en 2015. La population française reste plus jeune que la population européenne (le poids des moins de 20 ans y est plus élevé), même si elle est vieillissante : près d'un quart des individus a 60 ans ou plus (cf. pyramide des âges). En effet, la part des 60 ans et plus a dépassé celle des 0-19 ans alors qu'elle lui était équivalente début 2014 en début d'année 2015. On observe ainsi que c'est le poids de la population des moins de 20 ans qui diminue et ce de manière continue depuis 1966 (Mazuy et al., 2015).

Population de la France – Évaluation provisoire au 1er janvier 2016



(G. Pison et L. Toulemon, Population & Sociétés, Nr. 531, Ined, mars 2016)

b. Disparités territoriales

L'impression d'une génération homogène gomme l'inégale présence des jeunes selon les territoires : les deux tiers des jeunes de 15 à 29 ans vivent dans des pôles urbains, les cinq départements d'outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte, Réunion) sont largement plus jeunes que les départements de métropole. Jeunes urbains et jeunes ruraux ont tendance à avoir des modes de vie, des valeurs et des loisirs qui se rapprochent même si ces derniers ont le sentiment d'être moins considérés que la jeunesse des espaces urbains.

Vivant dans un contexte où l'offre de formation tout comme l'offre socioculturelle et d'équipement de loisirs est plus limitée et moins diversifiée, les jeunes vivant en milieu rural font l'expérience d'entrées dans la vie diversifiées mais au cours desquelles la mobilité représente un enjeu majeur. Entre 15 et 30 ans, au moment où ils revendiquent leur autonomie et aspirent à l'indépendance, où ils doivent faire des choix essentiels concernant leur lieu de vie, leur vie familiale et professionnelle, ils se trouvent confrontés à la question de la mobilité (Coquard, 2015). Ne pas

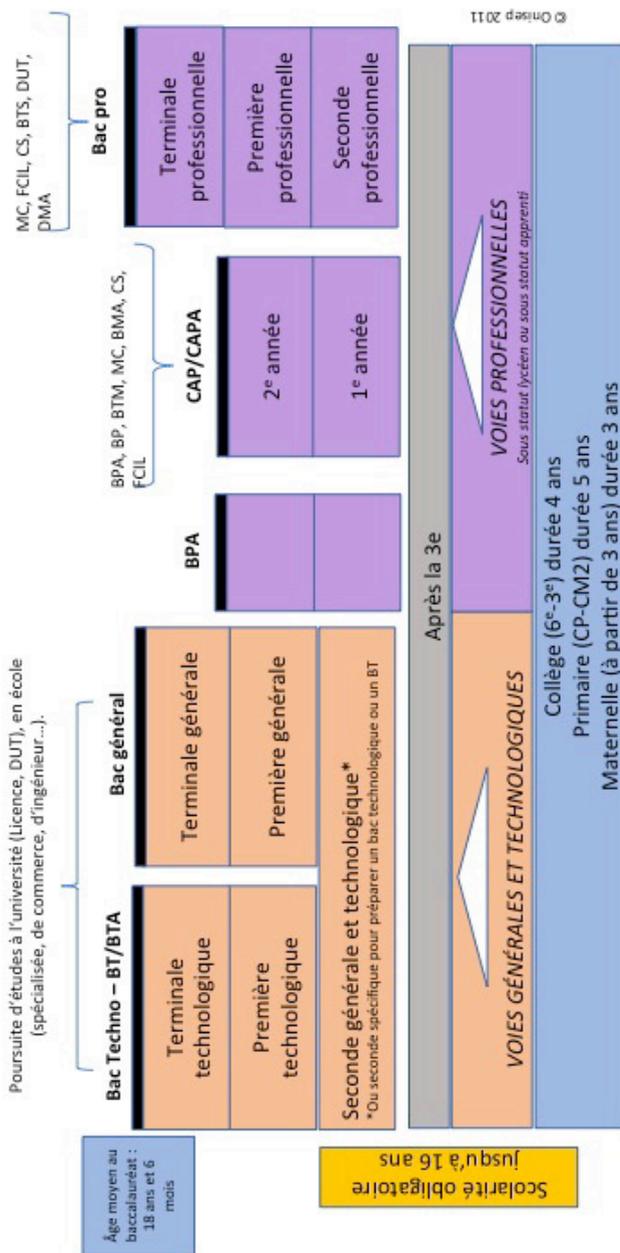
posséder le permis de conduire limite l'accès au marché du travail ; ne pas disposer de moyen de transport peut contraindre les choix d'orientation des jeunes aux seules offres de formation de proximité sans relation nécessaire avec leurs projets personnels. Ce déficit de mobilité concourt à de fortes inégalités qui opposent urbains et ruraux et les catégories sociales entre elles. D'un côté on trouve une jeunesse très agile, disposant d'une certaine appétence et d'une culture de la mobilité, avec les moyens de la rendre effective ; de l'autre, une jeunesse « décrochée » pour laquelle les freins sociaux et matériels à la mobilité sont forts ; entre les deux, une jeunesse « contrainte » voire « repliée », manquant de solutions ou de moyens et privilégiant les circuits courts.

2. L'importance de l'école dans les parcours de vie

Le baccalauréat conserve une forte valeur symbolique en France. Si dans les années 1980, l'ambition politique a été de mener 80 % d'une classe d'âge à ce niveau (on est ainsi passé d'un quart à près des deux tiers d'une génération de bacheliers – toutes sections confondues), les inégalités se sont recomposées, notamment autour de la nature du baccalauréat obtenu.

La démocratisation de l'école n'a pas effacé les classements scolaires marqués par l'origine sociale. Ainsi, la proportion d'élèves des classes sociales les moins favorisées est d'autant plus faible que le niveau d'études s'élève. Les enfants d'ouvriers et d'employés représentent la majorité des élèves de sixième, mais ils ne constituent plus qu'un quart des bacheliers et moins d'un élève sur cinq en classes préparatoires aux grandes écoles. La multiplication des séries, spécialités et options, et leur inégale répartition géographique participent également d'une hiérarchisation forte dans l'organisation des études secondaires. L'obtention du baccalauréat met en évidence combien les disparités sociales de réussite se creusent. Un élève dont le père est enseignant a quatorze fois plus de chances d'obtenir le baccalauréat que celui dont le père est ouvrier non qualifié... De même, le type de filière empruntée diffère fortement selon les milieux : chez les enfants de cadres supérieurs, les trois quarts ont eu un bac général, près de 15 % un bac technologique et moins de 10 % un bac professionnel. Chez les enfants d'ouvriers, chacune de ces filières pèse pour un tiers. Les disparités sociales sont pour partie le reflet des différences de réussite ayant déjà marqué les cursus passés de ces jeunes dès leur plus jeune âge. Le lien entre réussite et origine sociale demeure plus fort encore

Le système scolaire en France



pour le baccalauréat général et technologique. Les différences de réussite sont renforcées par des différences de choix d'orientation. L'orientation en seconde générale ou technologique étant moins souvent le fait des élèves issus des catégories populaires (Amsellem-Mainguy & Timoteo, 2012).

Du côté des parcours de formation des jeunes ruraux, on observe qu'ils se construisent dans des contextes sociaux, économiques et géographiques qui diffèrent par bien des aspects de ceux que connaissent les jeunes urbains. L'éloignement de l'offre de formation limite à la fois les possibilités mais aussi les ambitions éducatives des jeunes. Ainsi, les élèves résidant dans une ville universitaire en fin de collège ont un accès plus fréquent à l'enseignement supérieur que ceux qui habitent dans une commune rurale et vivent dans un contexte où le marché du travail est globalement moins demandeur de qualifications. Ceci n'est pas sans conséquence et encourage à une mobilité qui conduit à un appauvrissement de ces territoires (Amsellem-Mainguy & Coquard, 2014 ; Champollion, 2008).

a. Filles et garçons face à la course au diplôme

En France, les filles jouent mieux le jeu de l'école : scolarisées plus longtemps et davantage dans l'enseignement général. Cette tendance s'explique par le fait que les formes traditionnelles de socialisation des filles sont plus conformes aux attentes de l'école.

Elles font ensuite des études plus longues que les garçons et acquièrent un diplôme plus élevé : elles sont plus souvent que les garçons dotées d'un diplôme niveau bac. L'enquête Trajectoires et Origines de l'INED montre d'ailleurs que les filles issues de l'immigration réussissent aussi bien que les filles de la population majoritaire, ce qui n'est pas aussi vrai pour les garçons dont les résultats sont moins bons : seuls 48 % des garçons enfants d'immigrés sont bacheliers contre 59 % des garçons de la population majoritaire (Beauchemin, Hamel & Simon, 2016).

Après le bac, bien qu'elles fassent des études plus longues, les filles effectuent des études moins souvent sélectives (le plus souvent à l'université) : on compte une majorité de garçons en classe préparatoires aux grandes écoles, en écoles d'ingénieurs. La sélectivité des études étant un gage de prestige et de débouchés professionnels, malgré leurs bons résultats scolaires les filles ne sont pas avantagées dans l'orientation post-bac (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012).

Taux de scolarisation des filles et des garçons de 14 et 17 ans
en 2013-2014

	filles de 14 ans	garçons de 14 ans
quatrième	14 %	19 %
troisième	77 %	71 %
autres	9 %	10 %
	filles de 17 ans	garçons de 17 ans
première générale et techno	11 %	11 %
terminale générale et techno	45 %	40 %
enseignement pro	30 %	33 %
non scolarisés.es	9 %	11 %
autres	5 %	5 %

Champ : France (hors Mayotte), enseignement public et privé

Sources : MENSER-Depp, MENESR-DGESIP-DGRI-SIES ; SSP ; Drees ; Insee ; traitements Depp

b. Qui sont les jeunes qui décrochent ?

En France métropolitaine, chaque année environ 140 000 jeunes sortent du système de formation initiale sans diplôme du second cycle secondaire, et 620 000 des jeunes de 18 à 24 ans se trouvent en dehors de tout système de formation et sans diplôme du second cycle du secondaire (Insee, 2014). Ils sont majoritairement issus des milieux les plus défavorisés, ont bien souvent déjà redoublé, ont des difficultés de lecture depuis l'école primaire. Ces jeunes qui quittent de manière prématurée le système scolaire sont alors surexposés au chômage de longue durée, occupent plus souvent des emplois précaires et peu qualifiés et présentent un état de santé dégradé par rapport au reste de la population du même âge. La question du décrochage scolaire révèle d'abord l'importance prise par le diplôme en France. Dans un contexte de pénurie d'emploi et de forte concurrence, du côté des employeurs, le titre scolaire constitue un facteur d'employabilité, comme on pourra le voir en creux à travers les chiffres du chômage. La question de ces jeunes qui décrochent de l'école fait apparaître combien les jeunes sont très loin d'être égaux devant les difficultés, qui se concentrent sur les peu ou pas diplômés.

3. La difficile entrée dans la vie active

En France métropole, en 2014 près de 54 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans sont sur le marché du travail (44 % occupent un emploi, près de 10 % sont au chômage) mais près de 14 % ne sont ni en emploi ni en formation (Galtier & Minni, 2015). Les enquêtes menées sur l'entrée dans l'emploi des jeunes (notamment enquête Génération Céreq) montrent que si tous finissent par décrocher un travail, cela ne doit pas masquer à la fois la disparité de qualité des emplois occupés mais aussi l'hétérogénéité des transitions individuelles. Ainsi, les jeunes ruraux – et particulièrement les filles – subissent un plus faible « rendement » du diplôme s'ils souhaitent demeurer dans leur territoire d'origine. Car même si certains bassins d'emploi ruraux peuvent encore offrir des opportunités aux non-qualifiés, le délitement de l'activité industrielle laisse souvent de côté les jeunes ouvriers (Sulzer, 2010 ; Coquard, 2015).

Revenons à présent sur les inégalités de types d'emplois et de contrats, car même si la précarité n'est pas la règle, pour les plus jeunes - et particulièrement les moins qualifiés - c'est un sas quasi obligé pour entrer dans l'emploi, dans lequel une partie d'entre eux peuvent rester enfermés un grand nombre d'années. La précarisation de l'emploi a été particulièrement forte entre le début des années 1980 et le début des années 2000. L'enquête Emploi de l'Insee met en évidence que si près d'un jeune actif sur 5 âgé de 15 à 24 ans avait un emploi précaire au début des années 1980, c'est le cas de près d'un jeune sur deux dans les années 2000. Depuis 2005, le taux de précarité des 25-49 ans se situe ainsi autour de 9 % alors que celui des 15-24 ans oscille entre 46 et 50 %.

Si l'on regarde du côté des types de contrat, on voit qu'un peu plus de la moitié des actifs âgés de 15 à 24 ans en 2015 occupent un contrat à durée déterminée (CDD), un contrat aidé, sont en stage ou en apprentissage, contre 44,9 % d'entre eux qui ont un contrat à durée indéterminée (Beck & Vidalenc, 2016). Avec des salaires inférieurs, l'entrée dans le monde du travail reste un parcours d'obstacles, souvent fait de nombreux stages et de longues périodes d'instabilité. Cette situation n'est pas sans conséquences sur l'entrée des jeunes dans l'âge adulte et leurs modes de vie : difficultés à disposer d'un logement autonome faute de garanties et d'un emploi stable, à s'établir en couple, à prévoir ses activités de loisir, etc. L'enquête ENRJ 2014 sur les ressources des 18-24 ans montre à ce propos que le revenu du travail des jeunes s'élève en moyenne à 1060 euros par mois (Castell, Portela & Rivalin, 2016).

Statut et type de contrat selon l'âge en 2015 (en %)				
	15-24 ans	25-49 ans	50 ans ou plus	Ensemble des 15 ans ou plus
Non salariés	2,2	10,3	16,7	11,5
Salariés	97,8	89,7	83,3	88,5
<i>Intérimaires</i>	6,2	2,3	0,9	2,2
<i>Apprentis</i>	16,1	0,2	0,0	1,4
<i>Contrats à durée déterminée (1)</i>	31,5	8,4	4,8	9,2
<i>Contrats à durée indéterminée (2)</i>	43,9	78,8	77,6	75,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Emploi total (en milliers)	2 054	16 160	7 630	25 844

(1) : y c. les emplois aidés.

(2) : y c. les emplois aidés, les salariés sans contrat, ainsi que les fonctionnaires stagiaires et les titulaires du secteur public.

Lecture : en moyenne en 2015, 16,7 % des personnes de 50 ans ou plus ayant un emploi sont non salariés.

Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes en emploi de 15 ans ou plus.

Source : Insee, enquêtes Emploi.

a. Niveau et taux d'activité

À 17 ans, 90 % des jeunes sont en cours d'études initiales, c'est encore le cas de près de 6 jeunes sur 10 à 20 ans, mais de seulement 1 jeune sur 10 à 25 ans. Même si une grande partie poursuit encore des études entre 15 et 25 ans, la part de ceux qui travaillent s'accroît avec l'avancée en âge (cela concerne 10 % des jeunes à 18 ans, 30 % à 23 ans). Le taux d'activité des 15-29 ans est relativement stable depuis 2012 et se situe à 54 % fin 2014, toutefois, lorsqu'ils travaillent, les jeunes sont plus souvent en situation de sous emploi que les plus âgés (Galtier & Minni, 2015).

Évolution du taux d'activité des jeunes en France entre 2003 et 2014

Année Sexe	2003			2007			2014		
	H	F	Ens	H	F	Ens	H	F	Ens
Population totale	5564	55614	11179	5628	5682	11311	5483	5512	10994
Dont 15-19 ans	1908	1857	3766	1939	1878	3817	1877	1809	3686
20-24ans	1826	1876	3702	1828	1879	3707	1763	1777	3540
25-29 ans	1830	1881	3711	1861	1925	3786	1843	1926	3768
Taux d'activité	58,6	49,8	54,2	58,9	50,5	54,7	57,7	50,0	53,8
Dont 15-19 ans	18,5	10,6	14,6	20,6	12,4	16,6	16,8	11,6	14,3
20-24 ans	92,5	80,6	86,5	93,2	81,0	87,0	91,9	80,4	86,0
25-29 ans	92,5	80,6	86,5	93,2	81,0	87,0	91,9	80,4	86,0
15-64 ans	75,6	64,0	69,7	74,7	64,9	69,7	75,5	67,5	71,4

Source : Insee, enquêtes Emploi 2003, 2007, 2014 ; calculs Dares

Lecture : en 2014, 53,8 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans sont actifs

Champ : population des ménages de France métropolitaine

Le taux d'activité plus faible des jeunes femmes s'explique d'abord par une durée des études plus longues et par leur moindre présence en apprentissage, puis, entre 25 et 29 ans, par la présence de jeunes enfants.

b. Le chômage, une réalité structurelle pour les jeunes

Depuis les années 1960, « on est face à un paradoxe qui veut que les jeunes sont de plus en plus scolarisés, font des études de plus en plus longues, mais ont de plus en plus de risques de se retrouver sur des emplois d'ouvriers spécialisés ou d'employés de bureau, c'est-à-dire sur des emplois peu qualifiés malgré la progression de leurs qualifications » (Bantigny, 2013 : 20-21). Il y a dès cette période des phénomènes de déclassement, entendu comme un décalage entre leur niveau de formation et la réalité des emplois qu'ils peuvent décrocher. Dans le même temps, les jeunes ont été de plus en plus confrontés au chômage et depuis le début

des années 1980, le chômage des jeunes n'est jamais passé sous la barre des 15 %. Les difficultés de la jeunesse actuelle vivant en France sont désormais structurelles : les jeunes âgés de 18 à 30 ans ne sont pas la première génération de la crise : « à bien des égards, les difficultés qu'ils rencontrent, en terme d'emploi et d'insertion sur le marché du travail, étaient déjà celles de la génération précédente, même si, évidemment, l'explosion de la crise financière de 2008 les rend encore plus aiguës, en France comme en Europe » (Peugny, 2013 : 27).

Le diplôme continue de constituer, pour les jeunes Français, le meilleur rempart contre le chômage, même si les effets du diplôme ne sont pas immédiats dans l'entrée dans le monde du travail. En effet, près de 12 % des diplômés du supérieur sont en recherche d'emploi dans les 4 ans suivant l'arrêt de leurs études et cela concerne plus de la moitié de ceux qui n'ont pas de diplôme ou seulement le brevet.

Taux de chômage selon le diplôme de 1 à 4 ans après la fin des études en 2015

	2003	2005	2013	2014	2015
Diplômés du brevet ou non diplômés	33,4	38,2	48,8	53,0	51,4
Diplômés du 2^e cycle du secondaire (dont BEP, CAP, Bac, équiv)	14,7	17,8	24,9	24,1	24,2
Diplômés du supérieur	10,0	9,5	10,8	11,6	11,6

Note : données rétropolées sur la période 2003-2012 suite au changement du questionnaire de l'enquête Emploi en 2013. Cette réropolation ne permet pas de corriger d'éventuelles ruptures liées aux modifications du questionnement sur la formation.

Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans ou plus.

Source : Insee, enquêtes emploi

C'est incontestablement pour les peu (ou pas) diplômés ou qualifiés que la situation est la plus durablement difficile.

Taux de chômage selon le diplôme en 2015 (en %)

Diplôme	2003	2005	2012	2014	2015
Brevet des collèges, CEP ou sans diplôme	11,3	12,3	15,2	16,2	16,8
Bac, CAP, BEP	7,4	7,7	9,4	10,3	10,5
Bac + 2	5,3	5,7	5,5	6,0	6,3
Diplôme supérieur au Bac + 2	6,4	6,1	5,4	6,5	6,2
Ensemble	8,1	8,5	9,4	9,9	10,0

Lecture : en moyenne en 2015, 10,5 % des personnes actives titulaires d'un baccalauréat, CAP ou BEP sont au chômage.

Champ : France métropolitaine, population des ménages, actifs de 15 ans ou plus

Source : Insee, enquêtes emploi

c. Les jeunes issus de l'immigration, confrontés à des périodes persistantes de chômage

Depuis près de 30 ans, le chômage pèse fortement sur les jeunes, et notamment sur les moins diplômés d'entre eux. La barrière à l'entrée sur le marché du travail semble particulièrement difficile à franchir pour ceux qui sont issus de l'immigration tant on peut voir que l'origine sociale et culturelle influe aussi sur l'insertion professionnelle et les discriminations à l'embauche (Silberman & Fournier, 2006 ; Eckert & Primon, 2011 ; Beauchemin, Hamel & Simon, 2016). Ces jeunes connaissent donc une entrée très instable sur le marché du travail. Des disparités notables existent entre ces jeunes : le taux de chômage au bout de trois ans de vie active (enquête Génération du Céreq) montre que les jeunes d'origine sud-européenne ne se distinguent guère de ceux d'origine française, tandis que plus de 20 % des jeunes originaires du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne commencent leur vie active en étant confrontés à des périodes persistantes de chômage (contre 7 % des Français d'origine).

L'origine ethnique apparaît aussi comme un indice négatif fort pour les employeurs, et se traduit par des trajectoires plus complexes sur le marché du travail pour les jeunes concernés. Ainsi, à diplôme égal et parcours

d'études équivalent, leur risque de chômage est deux fois supérieur à celui des Français d'origine. Par ailleurs, indépendamment de la situation d'emploi ou du diplôme, beaucoup de jeunes originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne ou d'Asie du Sud-Est disent avoir subi au moins une fois une discrimination à l'embauche. C'est le cas de plus de 40 % des garçons d'origine maghrébine qui avancent leur nom comme motif de la discrimination. C'est aussi le cas de 40 % des garçons originaires d'Afrique subsaharienne, qui se sentent discriminés en raison de leur couleur de peau. Quelle que soit l'interprétation que l'on fasse de ce sentiment de discrimination, il existe, joue un rôle dans la relation entre l'employeur et le candidat à un emploi, et peut accentuer la spirale négative dans laquelle se trouvent pris certains jeunes issus de l'immigration. Dans ces conditions, on ne saurait attendre de la seule récente décrue du chômage, au demeurant limitée, la résolution des difficultés que rencontrent ces jeunes.

4. Conséquences dans l'aspiration à l'autonomie et à l'indépendance

Étant donné le poids du diplôme dans le processus d'entrée dans l'âge adulte et l'accès à l'emploi en France, la durée écoulée depuis la fin des études peut constituer une mesure du temps plus adaptée que l'âge pour repérer les événements. Ainsi, les analyses des démographes montrent que la naissance du premier enfant intervient autour de 4 ans après la fin des études, cela n'a guère bougé à travers le temps, « preuve que la durée depuis la fin des études est un bon indicateur de l'âge social ou, si l'on préfère, de l'âge socialement et économiquement pertinent » (Ní Bhrolcháin & Beaujouan, 2012). Les études tout comme la formation initiale retardent et préparent tout à la fois le passage à la vie adulte. Dans cette perspective, les jeunes adultes entre 20 et 30 ans sont désormais plus « jeunes » socialement que leurs aînés au même âge quinze ans plus tôt (Ní Bhrolcháin & Beaujouan, 2012).

L'allongement des études a donc un impact sur l'âge d'entrée dans la parentalité, avec tous les enjeux de conciliation entre vie étudiante et vie familiale ; il se fait également sentir sur le report de l'âge au premier enfant pour les femmes qui peuvent prétendre à une vie professionnelle.

Un peu moins de la moitié des jeunes vivant en France sont en situation de logement autonome, à l'instar des jeunes dans les 27 pays européens. Plus précisément, en 2014, un peu plus de la moitié des jeunes âgés de

18 à 24 vivant en France résident de façon permanente chez leurs parents (57 %) ce qui constitue une des proportions les plus faibles d'Europe ; l'enquête sur les ressources des jeunes (ENRJ, 2014) montre par ailleurs qu'ils sont un quart à résider dans leur propre logement et près d'un sur cinq déclare habiter à la fois chez ses parents et dans un autre logement (Castell, Portela & Rivalin, 2016). Du côté de la cohabitation en couple, on peut observer qu'à 18 ans, sept personnes en couple sur dix sont non cohabitantes. Elles ne sont plus que quatre sur dix à 20 ans, et quinze sur cent à 25 ans. Plus de la moitié des personnes en couple non cohabitantes ont ainsi moins de 30 ans. Ces jeunes de moins de 30 ans en couple non cohabitantes datent leur union de moins de deux ans en moyenne (contre plus de quatre ans pour les jeunes en couple cohabitantes). La non-cohabitation peut ainsi être une phase transitoire pour des couples n'ayant pas encore pris la décision de vivre ensemble. Elle peut aussi refléter un choix du jeune adulte souhaitant conserver une indépendance vis-à-vis du conjoint. Elle peut enfin être contrainte, notamment lorsque les jeunes adultes n'ont pas de logement propre (un tiers d'entre eux vivent chez leurs parents) ou de ressources suffisantes. Un tiers des jeunes non cohabitantes sont en effet étudiants, contre 6 % des cohabitantes de cet âge (Buisson & Lapinte, 2013). De plus, on observe que les jeunes qui n'ont pas d'emploi (chômage, inactivité, études) sont moins souvent installés en couple que les actifs occupés et moins souvent engagés dans une relation stable. Pour les jeunes femmes, la pression sociale associant activité professionnelle et mise en couple est moins forte que pour les jeunes hommes. Faire des études, période d'attente et d'accomplissement dans le parcours professionnel des jeunes, participe à limiter l'installation en couple. Ainsi, à âge égal, les étudiantes (encore plus que les étudiants) ont quatre fois moins de chance que les actifs d'être mariées.

Dans ce contexte, la situation des jeunes face au logement n'est pas uniforme : ceux qui sont au chômage ou en emploi précaire ont toujours plus de difficultés que les autres (en emploi, en étude ou en formation). Au-delà des réticences des bailleurs privés à proposer des logements à des publics moins solvables et considérés comme *a priori* plus mobiles que la moyenne, il s'avère que le parc social lui aussi est de moins en moins ouvert aux jeunes, cela se déroule dans un contexte où les aides financières sont globalement en baisse et demeurent peu ciblées sur les publics jeunes, ne permettant pas de compenser les hausses de loyer (Coppoleta & Favre, 2014). En France, la décohabitation reste souhaitée par les jeunes, malgré les difficultés financières auxquelles ils doivent faire face. Les données sur les niveaux de vie masquent en effet une inégalité

majeure, rarement prise en compte, qui se décline souvent en fonction de l'âge : le coût du logement. Les moins de 25 ans ont aujourd'hui des taux d'effort¹ particulièrement élevés compte tenu de leurs faibles revenus et leur présence plus importante dans le parc locatif privé. A l'intérieur même des classes d'âges, les inégalités sont majeures entre les jeunes dont le loyer est payé par les parents et ceux qui doivent eux-mêmes subvenir à leurs besoins, entre le retraité qui vient de terminer de payer les mensualités de son logement et celui qui doit piocher dans sa retraite.

Conclusion

Les jeunes Français connaissent donc, entre 18 et 30 ans, une période d'entre-deux dont la longueur est liée à de multiples causes : l'emploi ne leur permet pas de financer leur indépendance, les aides d'État sont plutôt faibles, les prêts bancaires et les logements sont difficiles à obtenir sans caution parentale... d'où le fait que 70 % des jeunes reçoivent une aide financière régulière de leurs parents (sous forme d'un versement monétaire ou d'une participation à leurs dépenses), les jeunes sortis du système éducatif reçoivent plus rarement un soutien et lorsque c'est le cas, le montant est moins élevé que chez les jeunes en cours d'études (Castell, Portela & Rivalin, 2016).

La gestion personnelle du temps libre et des relations amicales d'un côté, de l'autre la prolongation de la scolarité, qui a contribué à retarder l'entrée sur le marché du travail (et donc l'accès à l'indépendance), expliquent la dissociation entre autonomie et indépendance. Autrement dit, l'indépendance se définit à partir de catégories objectives : c'est un état dans lequel se trouve l'individu lorsqu'il dispose de ressources suffisantes pour gérer sa vie sans le soutien financier et matériel familial. Néanmoins, « être dépendant » ne signifie pas nécessairement ne pas être autonome, ni ne pas être adulte. L'indépendance vis-à-vis des parents est très valorisée dans la société, y compris par les parents eux-mêmes ; et être dépendant de l'État, à travers les allocations et autres bourses, paraît moins problématique (dans la mesure où il s'agit d'institutions anonymes), excepté pour les tenants d'une intervention réduite de l'État qui y voient un encouragement à l'assistanat.

¹ Cet indicateur mesure le poids des dépenses liées au logement dans le budget des ménages. Le taux d'effort est dit *net* si les aides financières pour le logement sont déduites de ces dépenses. Sinon, on parle de taux d'effort *brut*.

Dans ce contexte, les jeunes doivent donc faire face à une série d'injonctions paradoxales : on attend d'eux qu'ils participent en tant que citoyens à vie de la société (participation électorale, engagement associatif, etc.) et on les considère pénalement responsables de plus en plus tôt, tout en les maintenant dans une situation de dépendance familiale (l'indépendance économique est tardive et une grande partie des aides financières destinées à contribuer au soutien du jeune sont versées directement aux parents). Ce choix politique contribue à les maintenir dans une situation de dépendance, situation qui devient particulièrement problématique lorsqu'ils sont en situation de rupture avec leurs familles par exemple.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy Y. & Timoteo J. (2012) : *Atlas des jeunes en France*, Paris, Autrement
- Amsellem-Mainguy Y. & Coquard B. (2015) : « Fiche statistique sur les jeunes vivant en milieu rural », in F. Labadie (dir.) *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014*, La Documentation française
- Bantigny L. (2013) : « Les chiffres clés des âges de la jeunesse. Jeunes d'hier, jeunes d'aujourd'hui », *Alternatives économiques HS*, n°60, L'état de la jeunesse en France.
- Beauchemin C., Hamel C. & Simon P. (dir.) (2016) : *Trajectoires et origines : enquête sur la diversité des populations en France*, INED, coll. Grandes enquêtes.
- Beck S. & Vidalenc J. (2016) : « Une photographie du marché du travail en 2015. Le chômage se stabilise, mais les chômeurs de longue durée restent nombreux », *Insée première*, n°1602, juin.
- Bourdieu P., ([1978] 1993) : „'Jugend' ist nur ein Wort“, in: Pierre Bourdieu, *Soziologische Fragen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 136.
- Buisson G. & Lapinte A. (2013) : « Le couple dans tous ses états. Non-cohabitation, conjoints de même sexe, Pacs... », *Insee première*, n°1435, février.
- Castell L., Portela M. & Rivalin R. (2016) : « Les principales ressources des 18-24 ans. Premiers résultats de l'enquête nationale sur les ressources des jeunes », *Insee Première*, n° 1603, juin.

- Coppoleta R. & Favre F. (2014) : « Trente ans d'évolution des dépenses de logement des locataires du parc social et du parc privé », *Dossiers solidarité et santé*, n°55, juillet.
- Coquard B. (2015) : *Que sait-on des jeunes ruraux*, Revue de littérature, INJEP [Online].
- Duru-Bellat M. & Van Zanten A. (2012) : *Sociologie de l'école*, Armand Colin (4^{ème} édition).
- Eckert H. & Primon J.L. (2011) : « L'expérience de la discrimination : les jeunes et l'accès à l'emploi », dossier thématique, *Agora débats/jeunesses*, n°57.
- Galtier B. & Minni C. (2015) : « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2014. Stabilisation des taux d'activité, d'emploi et de chômage », *Dares analyses*, décembre, n°88.
- Mazuy M., Barbieri M., Breton D. & d'Albis H. (2015) : « L'évolution démographique récente de la France et ses tendances depuis 70 ans », *Population*, n°3, Vol. 70, p. 417-486.
- Ní Bhrolcháin M. & Beaujouan E. (2012) : En France comme en Grande Bretagne, l'allongement des études retarde les maternités, *Populations et sociétés*, n°495.
- Peugny C. (2013) : « Quelle confiance dans l'avenir ? », *Alternatives économiques HS*, n°60, L'état de la jeunesse en France.
- Silberman R. & Fournier I. (2006) : « Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure », *Bref*, Cereq, n°226, janvier.
- Sulzer E. (2010) : « Les jeunes et l'emploi. Enseignements de l'analyse des premières années de vie active », *Agora débats/jeunesses*, n° 56.3, p. 103-118.

Nora Gaupp & Anne Berngruber

2 Devenir adulte : dans quelles conditions grandissent les jeunes en Allemagne ?

Résumé

En Allemagne, bien que le contexte économique soit positif, il n'en reste que les conditions de vie des jeunes sont très hétérogènes et qu'elles méritent d'être considérées de manière différenciée. Les inégalités sociales influencent les chances et les risques auxquels les jeunes sont confrontés pendant leur adolescence. Cette contribution veut donner un aperçu général des conditions qui constituent le cadre social dans lequel les jeunes doivent vivre et devenir adulte. Nous présenterons les évolutions démographiques, les réformes du système éducatif et la situation sur le marché du travail, puis nous aborderons plusieurs conclusions expliquant les différences de parcours empruntés par les jeunes au moment de la transition entre l'école et la vie active, et parlerons enfin du départ du foyer parental.

Introduction

Cette contribution a pour objectif de présenter une vue d'ensemble des conditions dans lesquelles les jeunes grandissent en Allemagne, et elle devra donc se contenter de rester générale et non exhaustive. Après quelques réflexions sur la définition de la « jeunesse », nous nous intéresserons aux éventuels processus d'intensification et de déstructuration qui agissent sur la chronologie du passage à l'âge adulte. Puis nous discuterons des évolutions démographiques et des réformes du système scolaire, qui déterminent les conditions sociales significatives pour l'âge adolescent. Nous présenterons ensuite quelques conclusions sur les voies empruntées par les jeunes lors de la transition entre l'école et la vie active, et sur leur situation sur le marché du travail. Pour terminer, nous analyserons

le départ du foyer parental comme un pas important dans le passage à la vie adulte.

Qui sont « les jeunes » ?

Lorsque l'on parle de la « jeunesse » ou des « jeunes », la question qui se pose est : à quel âge commence la jeunesse et quand prend-elle fin ? Il est difficile de délimiter clairement l'âge de l'enfance et l'âge adulte, et il n'existe dans la recherche sur la jeunesse aucun découpage utilisé de manière homogène et généralisée pour cette phase de vie. Quoi qu'il en soit, la jeunesse est aujourd'hui considérée comme une phase de vie à part entière, et non plus seulement comme une simple transition entre l'enfance et l'âge adulte.

Selon la perspective de recherche, les caractéristiques utilisées pour définir la « jeunesse » sont différentes. Du point de vue de la psychologie du développement, la puberté marque la transition de l'enfance à l'adolescence, avec les changements corporels et l'évolution de la personnalité qu'elle induit (Hurrelmann, 2007 : 26). Pour Havighurst (1974), la jeunesse est définie par certaines tâches de développement (par exemple la création de liens avec d'autres jeunes du même âge, une plus grande indépendance émotionnelle vis-à-vis des parents et d'autres adultes, l'acquisition d'un rôle sexuel féminin ou masculin, l'intensification de l'action à responsabilité sociale, le développement d'une conscience éthique qui servira de base à leurs propres actions). En observant la biographie d'un point de vue sociologique, on remarque que certains passages d'un statut à un autre marquent la transition entre jeunesse et âge adulte. Parmi ceux-ci, on compte les étapes vers la concrétisation du projet familial (par exemple l'emménagement avec un partenaire, le mariage, la naissance des enfants), celles menant à l'indépendance financière (par exemple le début d'une formation, trouver un emploi) et celles vers une forme d'habitat autonome (voir Konietzka, 2010).

Dans ce contexte, une définition de la jeunesse qui se baserait exclusivement sur l'âge ne semble pas pertinente – même si dans la pratique, c'est souvent le cas¹.

¹ L'étude Shell sur la jeunesse (2015) concentre ses enquêtes sur les jeunes de 12 à 25 ans. La loi allemande sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG), en revanche, considère comme jeune les personnes âgées entre 14 et 18 ans.

Dé-standardisation ou intensification de la phase de la jeunesse ?

Le cadre temporel constitue un aspect essentiel de la jeunesse. En effet, les sociologues de la jeunesse partagent largement l'avis que de nos jours, les jeunes deviennent adultes plus tard et que dans les biographies, la phase de la jeunesse s'allonge, c'est-à-dire qu'elle se dé-standardise. Les passages d'un statut à un autre qui caractérisent la transition de l'adolescence à l'âge adulte semblent avoir lieu plus tard, de manière moins linéaire, ils se désolidarisent les uns des autres et sont réversibles.

À ce discours s'oppose l'idée d'une « intensification de la phase de la jeunesse » (Lüders, 2007), selon laquelle les transitions se font de nos jours de manière toujours plus stricte et plus rapprochée dans le temps, ce qui entraîne au contraire une accélération. Les raisons qui tendent vers cette idée sont les réflexions concernant les réformes du système éducatif en Allemagne mises en place ces dernières années qui visent à raccourcir la durée du cursus scolaire et des formations (par exemple l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école, la réduction du nombre d'années passées au collège/lycée à huit ans, la suppression du service militaire et du service civil, l'introduction du rythme d'étude Licence et Master) pour permettre aux jeunes d'être disponibles plus tôt sur le marché du travail. Ces raccourcissements institutionnels de la scolarité ou des études sont vécus par de nombreux jeunes adultes comme une incitation à effectuer leur parcours de formation de manière directe, rapide, déterminée et sans détour. Ils éprouvent une pression subjective les obligeant à prendre des décisions pragmatiques et économiques pour tout ce qui touche à leur formation. Les éventuelles pauses et moratoires relèvent de leur propre responsabilité.

Certes, la réduction de la durée de la scolarité a bien conduit les lycéens à passer leur baccalauréat ou diplôme de fin de scolarité plus tôt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014 : 94), mais jusqu'à présent, on n'a pas encore observé de transition plus rapide vers le début d'une formation ou des études (Böwing-Schmalenbrock & Lex, 2015).

Globalement, on peut dire que la durée de transition entre la jeunesse et l'âge adulte s'est allongée si l'on se repère aux marqueurs classiques de cette phase en général, et qu'elle se prolonge de la vingtaine à la trentaine, voire jusqu'aux débuts de la quarantaine. Néanmoins, certains indices laissent penser que la transition vers l'âge adulte est moins dé-standardisée qu'on ne le suppose (par ex. Brückner & Mayer, 2005).

Évolutions démographiques

Lorsque le mot clé de « démographie » est employé dans le contexte du débat sur la jeunesse, c'est d'abord l'image d'une société vieillissante avec une infime partie de jeunes qui vient à l'esprit.

En effet, dans la comparaison sur le long terme, la part des jeunes dans la population totale a nettement baissé. Si l'on observe l'évolution depuis 1950, les données de l'Office allemand des statistiques viennent confirmer que la part des moins de 20 ans dans la population totale est passée de 30,4 % en 1950 à 18,2 % en 2014, alors que sur la même période, la part des personnes âgées de plus de 60 ans a augmenté de 14,6 % à 27,4 %, et la part du groupe d'âge moyen entre 20 et 60 ans est restée essentiellement inchangée. L'évolution depuis les années 2000, cependant, offre une image plus différenciée. Ainsi, la part de la jeune génération a baissé « seulement » de 21,1 % en 2000 à 18,2 % en 2014, et depuis 2010 elle semble même se stabiliser (Statistisches Bundesamt, 2016a).

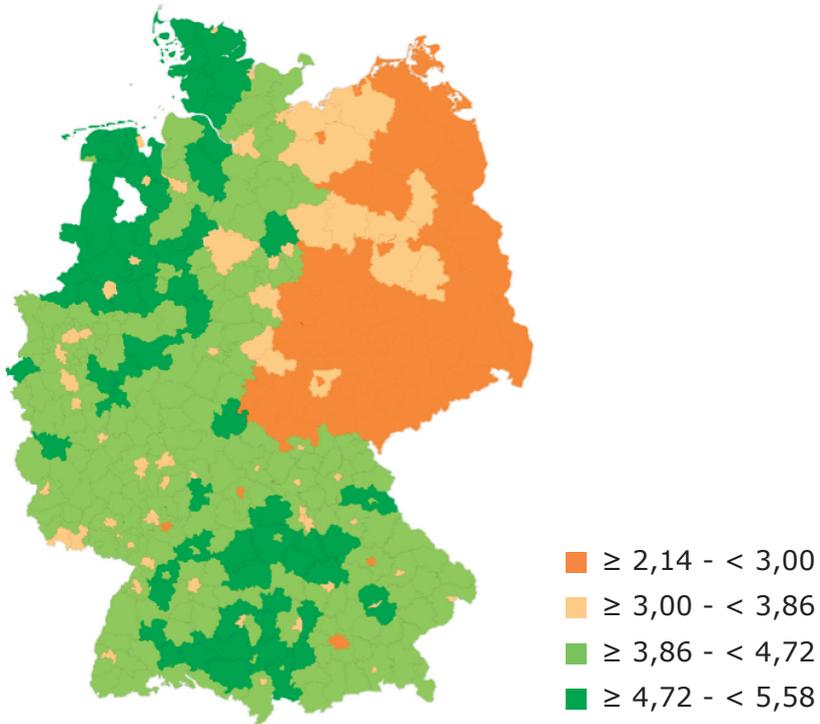
On fait la même observation concernant le ratio des jeunes, qui est défini comme le nombre des moins de 20 ans pour 100 personnes âgées entre 20 et 65 ans. Alors que celui-ci atteignait encore en 1960 un résultat de 46,9, il n'était plus que de 29,9 en 2014. Or, les changements depuis 2010 (30,3) sont marginaux (Statistisches Bundesamt, 2016a).

À l'encontre du pronostic d'avenir annonçant une baisse dramatique de la part des jeunes dans la population totale, les statistiques démographiques annuelles publiées par l'Office allemand des statistiques dépeignent une autre image : il semble qu'aucun changement brutal ne soit à envisager. Les parts des jeunes entre 14 et 17 ans et des jeunes adultes entre 18 et 25 ans devraient donc, selon les prévisions démographiques de l'Office allemand des statistiques calculées pour jusqu'à 2050, rester stables (base de données régionale du DJI, sur la base des chiffres de l'évolution démographique de l'Office allemand des statistiques, 2016).

Parmi ces statistiques, certaines différences régionales sont caractéristiques de la situation en République fédérale d'Allemagne. La première se rapporte aux Länder est-allemands et ouest-allemands. Au niveau régional et dans la comparaison entre l'Est et l'Ouest, on observe un net écart en défaveur de l'Est dans la répartition des jeunes entre 12 et 17 ans dans la population totale en 2012, ce qui s'explique entre autres par une nette baisse de la part des jeunes après la réunification en 1990 dans les nouveaux Länder (ceux de l'Est), baisse due en partie à des flux migratoires à l'intérieur de l'Allemagne, de l'Est vers l'Ouest (Statistisches Bundesamt, 2016a).

La deuxième différence concerne celle entre les espaces ruraux et urbains. L'exode et le vieillissement ne touchent plus seulement les régions rurales de l'Est de l'Allemagne, mais aujourd'hui aussi les régions rurales de l'Ouest. La figure 1 montrant la répartition régionale des jeunes en Allemagne illustre très bien ces deux observations

Figure 1 : Part des jeunes entre 14 et 17 ans dans la population totale fin 2012 (en %)



Source : Base de données régionale du DJI, sur la base des chiffres des Offices statistiques des Länder

Une troisième différenciation dans l'évolution démographique concerne enfin les jeunes issus de l'immigration. La part des personnes issues de l'immigration au sein du groupe 15-20 ans était en 2014 nettement supérieure à la moyenne de la population totale (voir Statistisches Bundesamt,

2015 : 39). Tandis que, comparée à la population totale, la part des personnes issues de l'immigration atteint 20 %, celle-ci est de 28 % pour le groupe des 15-20 ans. Pour les jeunes, grandir en Allemagne aujourd'hui est, dans les villes surtout, une expérience multiculturelle.

Dans les discussions concernant l'évolution démographique, le point de vue dominant est que les jeunes constituent une ressource rare qui revêt donc une plus grande importance au niveau de la politique éducative et de celle du marché du travail, comme le prouvent les discussions autour du manque de relève et de personnel qualifié sur le marché du travail, ainsi que les nombreux programmes de qualification et de formation proposés par les différents acteurs sociaux (Lüders & Gaupp, 2016).

Les réformes éducatives

Les réformes du système éducatif mises en œuvre ces 10-15 dernières années ont également influé sur les conditions du cadre de vie des jeunes. Le changement le plus significatif est certainement la mise en place de l'accueil sur toute la journée à l'école². Par conséquent, le temps d'encadrement pédagogique des jeunes s'est allongé, et le temps qu'il leur reste pour planifier librement leurs activités extrascolaires a tendance à diminuer. L'importance de l'école comme lieu d'apprentissage a fortement augmenté : le lieu d'apprentissage se transforme en lieu de vie (BMFSFJ, 2013).

Parallèlement a lieu en Allemagne un large débat autour du problème de la sélectivité du système scolaire et de formation. Aujourd'hui encore, les décisions éducatives à effet sélectif doivent être prises tôt, dès la fin de l'école primaire, et conduisent à une orientation claire vers l'une des filières scolaires de l'enseignement secondaire qui, en Allemagne, sont fortement spécialisées. Pour éviter ces sélections précoces et souvent définitives au sein du système scolaire, on assiste ces derniers temps à des tentatives visant à améliorer la perméabilité des différentes institutions éducatives, qui doivent permettre de passer plus facilement d'une filière à l'autre (principalement au sens d'une mobilité ascendante) et de rattraper des diplômes et certificats de formation. L'un des moyens d'atteindre ces objectifs a été d'intégrer différentes filières dans l'enseignement secondaire, dans lequel on tente de maintenir ensemble le plus longtemps

² Voir l'entrée *Ganztagschule* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

possible des jeunes issus de différentes filières pour qu'ils apprennent conjointement et aient la possibilité de choisir le diplôme de fin de scolarité qu'ils veulent passer (Hurrelmann, 2013). La deuxième possibilité est d'améliorer la perméabilité et les possibilités de passer d'une institution éducative à une autre en uniformisant les programmes scolaires et en favorisant la reconnaissance des certificats de formation (Frommberger, 2009).

Un autre grand objectif du système scolaire allemand est « l'inclusion », qui est l'intégration scolaire des jeunes handicapés dans les écoles ordinaires. Alors que traditionnellement, les enfants et jeunes en situation de handicap physique, mental ou psychique sont scolarisés dans des écoles spécialisées, la scolarisation commune avec enfants et jeunes sans handicap doit leur permettre une plus grande participation à la vie sociale ainsi qu'un accueil amélioré (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

L'une des évolutions essentielles du système éducatif allemand a été la mise en place des cursus d'études Licence et Master dans le contexte de la stratégie européenne du Processus de Bologne. De nombreuses discussions ont eu lieu pour savoir dans quelle mesure les buts visés au moment de l'introduction des réformes de Bologne ont réellement été atteints. Les critiques qui leur sont faites et les questions qu'elles laissent encore sans réponse concernent notamment l'introduction de structures quasi scolaires au niveau des études supérieures, une condensation exagérée du programme, ou encore des interrogations concernant les réelles chances sur le marché du travail des jeunes diplômés détenteur d'une Licence.

Les différents parcours menant de l'école à la vie active

En Allemagne, deux voies mènent de l'école à la vie active³. Les jeunes qui quittent l'école avec au moins un certificat de fin d'enseignement de premier cycle secondaire peuvent commencer une formation professionnelle. Celle-ci est proposée sous deux formes : la formation professionnelle qui est réalisée à plein temps dans un centre de formation (écoles professionnelles, écoles techniques ou académies professionnelles), et la formation en alternance qui se fait dans une école professionnelle pour l'enseignement théorique et dans une entreprise pour la partie pratique. Seuls les jeunes ayant obtenu un « diplôme d'accès à l'enseignement supérieur »

³ Voir l'entrée *Schulsystem* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

(du type baccalauréat général ou professionnel) peuvent s'inscrire dans un établissement d'études supérieures. À ces deux options élémentaires viennent s'ajouter de nombreuses autres possibilités de formation, qu'il s'agisse de cursus d'études supérieures en alternance, de places de formation financées par l'État destinées aux jeunes qui n'ont pas trouvé de formation sur le marché régulier, mais aussi de programmes de formation semi-qualifiante dans ce que l'on appelle des « programmes d'insertion », ou encore de formations comportant une partie théorique très réduite et de courte durée destinées aux jeunes des écoles spécialisées (Reißig ; Gaupp en cours de publication ; Autorengroupe Bildungsberichterstattung, 2016).

C'est avant tout chez les jeunes ayant des certificats scolaires de niveau inférieur que l'on observe une grande diversité de chronologie individuelle d'étapes de formation (Gaupp, 2013), si bien que pour ces jeunes, le parcours entre la fin de l'école et la vie active ne correspond plus à la succession biographique type « école – formation/études – vie active », mais doit au contraire être construit à travers un enchaînement de décisions individuelles pour leur formation (Stauber *et al.*, 2007). Dans ce sens, la dé-standardisation que nous avons abordée est donc réalité, du moins pour certains groupes, au niveau de la transition entre l'école et la vie active.

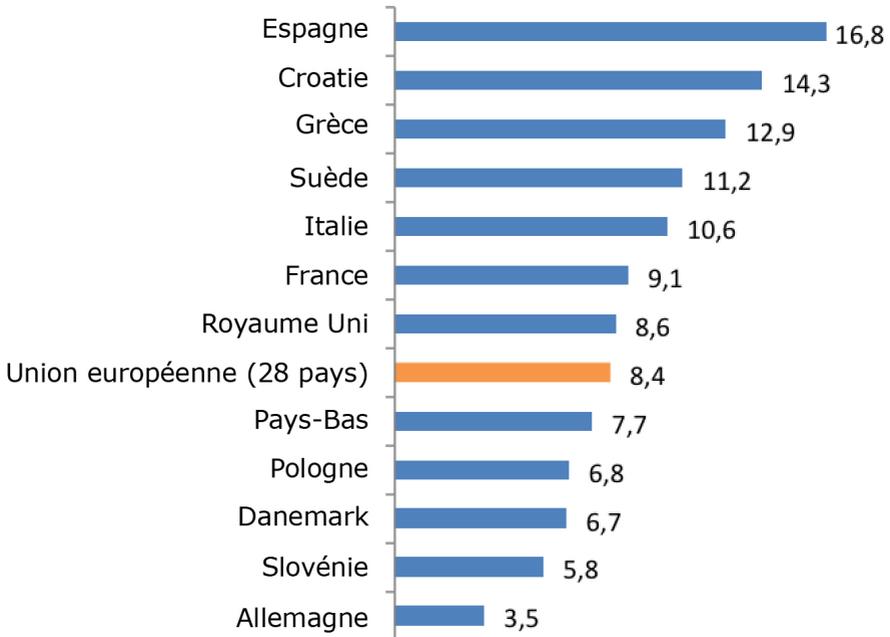
Malgré la situation générale favorable sur le marché de la formation et du travail en Allemagne, les jeunes possédant des diplômes de niveaux inférieurs ont moins facilement accès à la formation professionnelle que les jeunes disposant de diplômes de fin de scolarité de niveau plus élevé, et leurs parcours d'insertion professionnelle, le plus souvent, durent plus longtemps et comportent plus de risques de décrochage (Gaupp, 2013). Les diplômes de niveau supérieur augmentent les chances d'avoir un parcours direct et rapide vers le monde du travail. La transition entre l'école et la vie active dépend donc nettement de la forme scolaire fréquentée. Ce n'est qu'une partie de la jeune génération qui est convoitée, à la différence de ce que le débat sur la place des jeunes dans notre société vieillissante pourrait nous faire croire.

La situation des jeunes sur le marché du travail en Allemagne

Pour l'année 2015, Eurostat (2016a, voir également la figure 2), l'Office statistique de l'Union européenne, fait état pour l'Allemagne d'un taux

de chômage des jeunes de 3,5 %⁴. En comparaison, la moyenne de l'Europe des Vingt-huit est de 8,4 %. A l'inverse de certains pays de l'Union européenne fortement touchés par la crise économique (par exemple la Grèce et l'Espagne), le chômage des jeunes en Allemagne se maintient depuis quelques années à un niveau particulièrement bas. Depuis 2005, le chômage des jeunes en Allemagne a même baissé de plus de la moitié (Eurostat, 2016a).

Figure 2 : Taux des jeunes de 15 à 24 ans sans emploi, sélection de pays de l'UE pour l'année 2015 (en %)



Source : Eurostat (2016a), représentation personnelle.

⁴ Ce chiffre exprime la part des jeunes de 15 à 24 ans sans emploi par rapport au nombre total de jeunes du même âge, comme le définit le concept de statut d'activité de l'Organisation internationale du travail (OIT).

Ce faible taux de chômage en Allemagne s'explique par les évolutions démographiques et par le système de formation en alternance, c'est-à-dire la combinaison entre formation scolaire et formation professionnelle (Bundesagentur für Arbeit, 2016 : 28 ; Brenke, 2013 : 5). On observe cependant d'importantes différences si l'on tient compte de la formation comme critère : la majeure partie des jeunes au chômage n'ont aucune qualification professionnelle (Bundesagentur für Arbeit, 2016 : 33).

On remarque aussi des différences régionales : d'un côté, on trouve le plus faible taux de chômage des jeunes en Bavière et dans le Bade-Wurtemberg, et de l'autre, les taux les plus élevés sont détenus par les Länder de l'Est, les zones industrielles de l'Ouest (la région de la Ruhr ou Bremerhaven) mais aussi Berlin (Brenke, 2013 : 6-7).

Par ailleurs, les 15-24 ans ayant un contrat de travail à durée déterminée (2015 : 52,4 %) sont surreprésentés (moyenne de l'Europe des Vingt-huit pour 2015 : 40,3 % ; Eurostat, 2016c), ce qui s'explique par le fait que la plupart des personnes ayant un contrat à durée déterminée dans ce groupe d'âge se trouvent encore en phase de qualification ou de formation professionnelle (Statistisches Bundesamt, 2016b : 22). En même temps, on observe (Eurostat, 2016c) que la part des employés à durée déterminée diminue nettement avec l'âge (2015, 25-54 ans : 8,6 % ; 55-64 ans : 3,0 %). Les jeunes entrant sur le marché du travail sont donc plus souvent employés à durée déterminée et sont donc plus touchés par le sentiment d'insécurité qui plane sur leur avenir et sa planification (Gundert & Hohen-danner, 2011), ce qui peut entre autres influencer les décisions essentielles que les jeunes prennent en général pour leur projet de vie.

Le départ du foyer parental

En Allemagne, ne plus habiter dans la maison parentale est un critère d'évaluation de l'émancipation des jeunes. Pour 2015, les chiffres d'Eurostat (2016d) montrent qu'en Allemagne, avec 43,1 %, la part des jeunes adultes (18-34 ans) habitant chez leurs parents est légèrement inférieure à la moyenne dans l'UE des 28 (47,9 %). C'est surtout dans les pays de l'Est et du Sud de l'Europe que les jeunes quittent le foyer parental nettement plus tard.

En Allemagne, les prestations sociales de l'État (par exemple le BAföG, qui est un prêt d'études remboursable après obtention du diplôme, l'allocation au logement, l'aide au chômage) permettent aux jeunes d'être

(partiellement) indépendants financièrement de leurs parents. De plus, l'Allemagne compte le plus grand marché de logements de location au niveau européen, ce qui signifie qu'il n'est pas nécessaire d'acheter un bien immobilier ni de contracter un crédit immobilier pour pouvoir quitter le domicile familial.

Les jeunes hommes quittent le domicile des parents plus tard que les jeunes femmes. Selon Berngruber (2013), l'âge auquel la moitié des jeunes adultes quittent en Allemagne la maison parentale (âge médian), est de 21 ans pour les femmes et de 23 ans pour les hommes. Les Allemands quittent plus tôt le domicile parental à l'Est qu'à l'Ouest.

Les départs de la maison familiale avant l'âge légal de la majorité sont rares. En général, les élèves scolarisés vivent chez leurs parents jusqu'à l'obtention de leur diplôme de fin de scolarité. La plupart des jeunes adultes déménagent avant leurs 30 ans révolus (Berngruber, 2013). Cependant, même une fois vivant sous leur propre toit, ils ne déménagent pas loin de chez leurs parents : pas moins de trois quarts des jeunes ayant quitté le domicile parental s'installent à moins d'une heure de trajet de chez leurs parents (Leopold *et al.*, 2012).

Avec le temps, même si les raisons qui les motivent ont évolué, le départ est aujourd'hui encore lié à certaines étapes du passage à l'âge adulte. Tandis qu'auparavant, on quittait souvent le foyer parental parce que l'on se mariait, la création d'une famille en Allemagne n'a lieu le plus souvent que lorsque les jeunes adultes ont déjà habité seuls pendant quelque temps (Konietzka, 2010). La première phase suivant le déménagement de chez les parents est caractérisée par une diversité de formes d'habitat et de situations de vie, par exemple habiter seul, en colocation ou avec le partenaire.

En Allemagne, les raisons et événements motivant le départ des jeunes sont différentes en fonction du niveau d'études formelles acquis (Berngruber, 2015) : les jeunes qui ont obtenu leur baccalauréat déménagent principalement au moment de commencer leur formation ou leurs études, et donc à un moment où ils sont le plus souvent encore financièrement dépendants des parents (parce qu'ils financent leurs études ou les coûts de logement ou de subsistance). Chez les jeunes ayant un faible niveau de formation, la décision de quitter le foyer parental est souvent prise lorsqu'ils ont déjà un emploi et sont donc financièrement indépendants. Plus le niveau de formation formelle est bas, et plus le départ de la maison parentale sera synonyme d'un emménagement avec le partenaire.

Un premier départ du foyer parental n'est cependant pas automatiquement synonyme d'indépendance spatiale définitive. La situation financière

à la fin des études peut également obliger les jeunes à revenir habiter chez leurs parents après l'obtention du diplôme s'ils ne trouvent pas d'emploi rapidement. Certains tournants biographiques (par exemple séparation, chômage) peuvent également entraîner un retour au domicile des parents (Stone *et al.*, 2014). En général, on peut conclure que la vie commune avec les parents peut être considérée comme un type de solidarité inter-générationnel auquel on peut avoir recours comme un filet de sécurité familial en cas de difficultés financières ou d'autres situations difficiles.

Résumé

En Allemagne, les jeunes grandissent dans un contexte économique favorable. Cependant, il existe de fortes inégalités sociales au niveau des situations de vie de la jeune génération. En fonction de la région dans laquelle ils vivent, le type d'école qu'ils ont fréquenté ou les diplômes qu'ils ont acquis, s'ils sont issus de l'immigration et du sexe qu'ils ont, les chances des jeunes de réussir leur entrée dans le monde adulte ne seront pas les mêmes. La situation démographique actuelle, dans laquelle les jeunes représentent une faible partie de la population totale, ne permet pas d'annuler ces rapports. Les jeunes se voient contraints de choisir le parcours qui leur convient le mieux et de s'y tenir : les parcours sont devenus plus individuels et dépendent aussi des ressources de chacun.

Par conséquent, le regard que les jeunes posent sur leur avenir privé et professionnel dépend nettement de la biographie de leur formation, leur situation sur le marché du travail ou du milieu économique auquel ils appartiennent (Shell, 2015). Il en va de même pour le taux de satisfaction par rapport à leur situation actuelle (*ibid.*). Dans ce contexte, la politique et le travail de jeunesse doivent redoubler d'efforts pour faire en sorte, à côté d'autres objectifs, d'équilibrer les conditions sociales dans lesquelles les jeunes grandissent en Allemagne, ou du moins d'éviter que les écarts ne se creusent davantage.

Bibliographie

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berngruber A. (2013): *Von Nesthockern und Boomerang Kids. Der Auszug aus dem Elternhaus als ein Schritt im Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen*, Berlin: Mensch und Buch.
- Berngruber A. (2015): *Ohne Moos nix los? Wann und warum junge Erwachsene zum ersten Mal aus dem Elternhaus ausziehen*. In: Walper S.; Bien W.; Rauschenbach Th. (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*, München: Deutsches Jugendinstitut, 55-58.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin
- Böwing-Schmalenbrock M.; Lex T. (2015): *Geht heute wirklich alles schneller? Übergänge von der Schule in Ausbildung und Studium im Kohortenvergleich*. In: Walper S.; Bien W.; Rauschenbach Th. (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München, 51-54.
- Brenke K. (2013): „Jugendarbeitslosigkeit sinkt deutlich – regionale Unterschiede verstärken sich“. *DIW Wochenbericht* 19/2013, 3-13.
- Brückner H.; Mayer K. U. (2005): *De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it Actually Took Place?* In: Macmillan R. (Hrsg.). *The Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated?*, Bd. 9. *Advances in Life Course Research*. Amsterdam u. a.: Elsevier, 27-53.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): *Der Arbeitsmarkt in Zahlen. 2005 bis 2015*.
- Eurostat (2016a): *Arbeitslosendaten nach Geschlecht und Alter – Jahresdurchschnitte*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=de, (Zugriff: 17.11.2016).

- Eurostat (2016b): *Nichterwerbstätige Jugendliche, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht, Alter und Erwerbsstatus (NEET Rate)*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=yth_empl_150&lang=de, (Zugriff: 17.11.2016).
- Eurostat (2016c): *Arbeitnehmer mit befristetem Arbeitsvertrag*. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plu-gin=1&pcode=tps00073&language=de>, (Zugriff: 17.11.2016).
- Eurostat (2016d): *Anteil von Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 34, die mit ihren Eltern wohnen, nach Alter und Geschlecht*. URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_lvps08&lang=de, (Zugriff: 17.11.2016).
- Frommberger D. (2009): „Durchlässigkeit‘ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik“. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml, (Zugriff: 30.11.2016) .
- Gaupp N. (2013): *Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung*. „Edition der Hans-Böckler-Stiftung, Bildung und Qualifizierung“, Band 277. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gundert S.; Hohendanner C. (2011): „Leiharbeit und befristete Beschäftigung. Soziale Teilhabe ist eine Frage von stabilen Jobs“. *IAB-Kurzbericht*, 4/2011.
- Havighurst R. J. (1974): *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay Company.
- Hurrelmann K. (2007): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, Weinheim; München: Juventa.
- Hurrelmann K. (2013): „Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 455-468.
- Konietzka D. (2010): *Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Leopold T.; Geissler F.; Pink S. (2012): "How Far Do Children Move? Spatial Distances after Leaving the Parental Home". *Social Science Research*, 41 (4), 991-1002.
- Lüders C. (2007): *Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): SOS-Dialog 2007. Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung. München, 4-10.

- Lüders C.; Gaupp N. (2016): „Der demographische Wandel und die Jugendpolitik – komplexe Antworten auf eine einfache Frage“. *Außer-schulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 47(3), 11-17.
- Reißig B.; Gaupp N. (im Erscheinen): *Übergänge Jugendlicher von Schule in Ausbildung aus soziologischer Perspektive*. In: Lange A.; Steiner C.; Schutter S.; Reiter H. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Reihe „Springer NachschlageWissen“. Wiesbaden: Springer VS.
- Shell Jugendstudie (2015): *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus*. Fachserie 1, Reihe 2.2, Wiesbaden. URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html (Zugriff: 30.11.2016)
- Statistisches Bundesamt (2016): *Fortschreibung des Bevölkerungss-tandes*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016a): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016b): *Arbeitsmarkt auf einen Blick. Deutschland und Europa*, Wiesbaden.
- Stauber B.; Pohl A.; Walther A. (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Stone J., Berrington A.; Falkingham J. (2014): "Gender, Turning Points, and Boomerangs: Returning Home in Young Adulthood in Great Britain." *Demography* 51(1), 257–276.

II. Les jeunes des quartiers populaires

Jean-Claude Richez

Introduction : « L'univers de la rue » à l'épreuve d'une comparaison franco-allemande

La confrontation des deux textes qui suivent, consacrés aux jeunes des quartiers populaires est tout à fait passionnante. Deux chercheurs, une allemande, Barbara Rink et un français Régis Cortesero qui travaillent sur un même sujet, sur des terrains tout à fait comparables, mais avec des démarches très différentes arrivent néanmoins à des conclusions très proches quant à l'importance de la culture de la rue dans le processus de socialisation des jeunes.

Pour Régis Cortesero « Le quartier fonctionne comme un cadre de socialisation à une culture de la rue gouvernée par la loi des pairs. Pour Barbara Rink en France comme en Allemagne les pratiques des jeunes des quartiers populaires sur lesquelles elle enquête participent « d'une pratique sociale partagée et à des lois issues de l'univers de la rue ou à une culture de la rue ». Régis Cortesero et Barbara Rink s'appuient il est vrai, entre autres, sur les travaux de Lapeyronnie et Sauvadet. Au-delà la démarche diverge. Pour Régis Cortesero il s'agit, après enquête, de réinterroger les lectures sociologiques habituelles de cette réalité comme « question sociale », « question urbaine » ou « fracture coloniale » pour proposer une approche « intersectionnelle », empruntée à la sociologue de l'Université de Montréal, Sirma Bilge. Elle y enseigne les cultural studies et est spécialiste des études de genre à l'articulation entre ethnicité, classe et nationalisme. Elle appelle à un croisement des registres et en les considérant comme en interaction pour analyser ces situations complexes¹. Barbara Rink privilégie elle une approche plus pragmatique et à travers l'étude de ses deux « terrains » français et allemands, s'attache surtout à l'étude du fonctionnement différencié dans les deux pays de la dialectique attrait / répulsion de la « culture de la rue ». Les Français font souvent du goût de la spéculation théorique, voir théoricienne, un attribut

¹ Collins P. H. & Bilge S. (2016) *Intersectionality*, Cambridge, UK: Polity Press, Key Concepts series.

de l'Allemagne. Ici, brisant les clichés, le plus théoricien n'est pas celui que l'on pourrait attendre !

Régis Cortesero dégage, partant de la culture de la rue, la mise en œuvre d'un processus complexe qui contribue à occulter aussi bien les termes sociaux que politiques des inégalités et les logiques de domination auxquelles sont confrontés les jeunes des quartiers populaires. Celui-ci contribue à reporter sur les jeunes et à leur imputer comme individus « la charge de résoudre leurs problèmes en se dégageant de l'influence néfaste de leur environnement ». De fait, les conclusions de Barbara Rink ne sont pas très différentes mais elle est amenée elle à insister sur les dynamiques différentes à l'œuvre en France et en Allemagne en prenant en compte « le contexte de structure de leur cadre de vie ». Elle fait intervenir deux paramètres dans sa démonstration qui mettent en lumière des espaces plus importants en Allemagne qu'en France pour la réalisation de l'individu comme sujet social en rupture avec « la culture de la rue » et permettent d'échapper à ce que Régis Cortesero désigne comme relevant « d'une addictologie spatiale » au quartier.

Le premier paramètre introduit par Barbara Rink, c'est ainsi que nous le comprenons, est le système scolaire et de formation. Le système allemand différent qui n'exclut pas socialement, ne s'impose pas comme « l'Alpha et l'Omega » de la socialisation, mais au contraire ouvre la voie à d'autres voies d'intégration dans la société à travers l'accès à l'entreprise comme autre modalité de l'apprentissage et de l'accès à l'emploi. Le système allemand permet aux jeunes d'échapper à l'alternative l'école ou la rue. Chaque jeune est par ailleurs, c'est le deuxième paramètre, est confronté à un poids très différent des inégalités qui, comme le rappelle Barbara Rink, est beaucoup plus grand en France. Dans ce contexte naturellement, la notion de « vivre ensemble » fait encore sens, et de ce point de vue, on ne peut que s'inquiéter du phénomène récent en Allemagne de l'augmentation de celles-ci. Le taux de pauvreté qui y est aujourd'hui plus élevé qu'en France 20 % contre 17 % mais en France le taux de chômage chez les jeunes est encore de 24 % contre 4,2 % en Allemagne. Cette situation nouvelle nourrit le pessimisme de Barbara Rink qui, *in fine*, se pose la question de la mise à l'ordre du jour d'une réflexion sur « les quartiers avec un besoin particulier de développement » si l'on ne veut pas empêcher que, comme en France, un univers la rue ayant une portée similaire se développe, si ce n'est déjà trop tard.

Cet espace où les jeunes peuvent se constituer comme sujet social est peut être d'autant plus important, si l'on fait intervenir un troisième paramètre qui n'est pas évoqué par Barbara Rink, celui de la fracture coloniale

que ne connaît pas directement l'Allemagne, mais qui, par contre, est l'héritière d'une autre fracture, celle du nazisme. L'hypothèse est la suivante : Barbara Rink souligne la plus grande autonomie et distance des jeunes en Allemagne par rapport à la culture de la rue du groupe de pairs. Cette distanciation dans les termes où elle la décrit n'est-elle pas quelque part la conséquence de l'expérience historique catastrophique du nazisme qui a induit une certaine méfiance par rapport au conformisme du groupe, à la tyrannie de la communauté qui resterait encore très vivante ?

La contribution de Barbara Rink, à la lecture de Régis Cortesero, nous invite aussi à réfléchir sur le quartier comme espace public, notion que Barbara Rink utilise à plusieurs reprises. Si l'on suit en effet la description qu'en donne Régis Cortesero des dynamiques de la « culture de rue » en France, cette caractérisation apparaît *a priori* discutable. Ce qu'il met à jour, et il y insiste, c'est qu'à travers la « culture de la rue » de ces jeunes, ces sont des logiques d'appropriation privatives du domaine public, au sens juridique, qui excluent précisément toute confrontation critique et imposent la tyrannie du groupe sur le territoire. Il est vrai que l'on peut aussi argumenter que, malgré tout, nous restons dans le domaine de la sphère publique définie comme le fait Habermas comme « le processus au cours duquel le public constitué d'individus faisant usage de leur raison s'approprie la sphère publique, sphère contrôlée par l'autorité, et la transforme en une sphère où la critique s'exerce contre le pouvoir d'Etat »². Dans ce cas peut-on alors vraiment comme le fait Régis Cortesero « de dépolitisation de l'expérience vécue » ? N'a-t-on pas à l'œuvre aussi d'autres formes de politisation ?

² Habermas J., *L'espace public : caractéristiques de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, p. 36.

Régis Cortesero

1 Politisation et dépolitisation des jeunes populaires urbaines en France – La domination à l'épreuve de sa spatialisation¹

En France, les lectures sociologiques portant sur les jeunes des quartiers populaires s'opposent sur le rapport social central qui organiserait leur expérience (Cortesero & Marlière, 2015). Certains privilégient une analyse en terme de « question sociale » et imputent les conduites de ces jeunes à la dés-ouvriérisation des ex-« banlieues rouges » et à la perte des formes d'encadrement sociales et idéologiques dont s'était doté le mouvement ouvrier. D'autres estiment que la question urbaine a remplacé la question sociale. Les pratiques de ségrégations spatiales commanderaient désormais les principaux clivages sociaux, enfermant les jeunes des quartiers ségrégués dans des territoires ghettosés, marqués par le manque d'opportunité et des formes de socialisation renforçant leur « auto-enfermement » dans la marginalité (Lapeyronnie & Courtois, 2008). Une dernière perspective invite enfin à rapporter les rapports de domination à une « fracture coloniale » (Bancel, Blanchard & Lemaire 2005) qui structurerait désormais la société française. Les conduites et l'expérience des jeunes issus de l'immigration postcoloniale seraient organisées par un prisme mémoriel dont la scène coloniale constitue la matrice, tout en étant niée et invisibilisée par des institutions « aveugles à la couleur » ainsi qu'une rupture de transmission de la mémoire migratoire au sein des familles.

Ce texte défend l'hypothèse - inspirée des approches intersectionnelles (Bilge, 2010) - que ces perspectives ne s'opposent pas mais qu'elles décrivent des matrices à la fois distinctes et interdépendantes qui structurent l'expérience sociale concrète des jeunes. La question sociale, la question urbaine et la question « raciale » organisent toutes leur univers, leurs trajectoires sociales et leur subjectivité. Surtout, ces registres ne s'addi-

¹ Ce texte a bénéficié de la relecture attentive de Leyla Arlsan, qui a également participé à la recherche sur lequel il s'appuie.

tionnent pas à la manière d'un simple « cumul » de difficultés et d'obstacles. Ils interagissent entre eux, et leurs relations forment un « système » dont la logique d'ensemble définit la nature de la domination sociale subie par les jeunes, ainsi que les possibilités de résistance qui leurs sont accessibles.

De nombreux travaux ont montré le fort sentiment d'injustice ressentis par les jeunes des quartiers populaires (par ex. Marlière, 2008), mais aussi la difficulté à traduire politiquement ces sentiments, difficulté dont le recours à « l'émeute » constitue la traduction paradigmatique (Cortesero & Marlière 2015). L'approche intersectionnelle présentée ici outille une tentative pour rendre raison de cette difficulté. A partir d'une enquête par entretiens réalisée auprès de jeunes issus de plusieurs quartiers « prioritaires » d'Île-de-France et de Grenoble², on souhaite montrer comment ces trois registres s'agencent en un système de *dépolitisation de l'expérience vécue*, résultant de l'hégémonie sur les autres registres d'une certaine vision « urbaine » des inégalités, où le quartier apparaît comme le creuset d'une culture déresponsabilisante et protodélinquante, poussant les individus vers l'échec et le renoncement social.

Le registre territorial : une « addictologie » spatiale

La dimension territoriale et géographiquement « située » de leur existence est la première caractéristique dont les jeunes font état lorsqu'on leur demande de parler d'eux, de leur identité et de leur façon de se situer dans la société.

« Une rose remplie d'épines »

Le quartier fonctionne comme un cadre de socialisation à une « culture de la rue » gouvernée par la « loi des pairs ». Cette « culture de la rue », largement documentée dans le corpus des travaux sociologiques existants (par ex. Coutant, 2005 ; Sauvadet, 2006), s'inscrit dans la trame d'une sociabilité juvénile dominée par les garçons, par la bravade virile, les « embrouilles », les conflits récurrents avec les représentants des institutions (enseignants, policiers) et l'interdit de toute compromission avec eux, le business, les « conneries »...

² 32 entretiens semi-directifs réalisés entre décembre 2014 et mars 2016.

Les jeunes affichent cependant une prise de distance par rapport à ces sociabilités³. Même les plus engagés ne manquent pas d'en souligner les dangers et l'importance, pour eux-mêmes, de se montrer capable de résister aux injonctions des pairs :

En fait dans le collège, il faut pas être avec ses potes, il ne faut jamais être avec ses potes [...]. En fait tu fais des erreurs quand t'es avec tes potes [...] ils vont te dire allez viens on va taguer l'ascenseur, on va embrouiller la principale. (Adil⁴)

Si le rapport à la culture de la rue apparaît plus distancié, et réflexif (Cortesero 2013) qu'on ne le suppose habituellement, tous ceux qui en participent de près ou de loin expriment un rapport ambivalent à son égard. Dans sa face claire, elle représente la chaleur des sociabilités entre semblables face à un monde extérieur froid et hostile. Dans sa face sombre, elle est source de danger (l'évocation de la peur de la mort dans les « embrouilles » ou dans les interactions avec les forces de l'ordre n'est pas rare), de dépersonnalisation dans l'étouffoir d'un groupe omniprésent, et d'échec social et personnel dans la posture obligée d'un refus du jeu scolaire et social. Le quartier, comme l'énonce Aziz, est, pour cette raison, « une rose remplies d'épines ». Et il reste constitutif du sentiment d'identité, même chez ceux dont le chemin de réussite sociale et scolaire les mène au plus loin du territoire (Truong, 2015).

De « Eux » et « Nous » à « Nous » contre « Nous »

Le quartier est le produit de rapports sociaux plus globaux mêlant luttes de concurrences pour l'appropriation des espaces les plus valorisés, et pratiques symboliques de dévaluation et de stigmatisation des lieux de

³ Nombre d'entre eux n'en participent d'ailleurs pas du tout, et tout une frange de la jeunesse des quartiers ne « vit pas le quartier » : ils évitent toutes les sociabilités locales, souvent sous l'influence de parents qui organisent cette mise à distance en cherchant, par exemple, à contourner les établissements scolaires locaux. Il reste que cette logique de contournement de ceux qui vivent « sur le quartier » sans « vivre le quartier » reste une façon d'agir *en fonction* du quartier, en fonction de l'image d'un « milieu » délétère fait de mauvaises influences articulées à de « mauvaises fréquentations » dont il faut se protéger. Si cette figure de la jeunesse des quartiers mériterait une analyse plus ciblée, il reste que le territoire et sa « culture » constituent, pour eux aussi, un pivot central de leurs représentations.

⁴ Les noms des personnes citées ont été modifiés pour garantir leur anonymat.

relégation et des espaces ségrégués (Wacquant, 2014).

Dans l'histoire des catégories populaires, cette conflictualité a classiquement pris la forme d'une opposition entre « eux », les habitants des centres urbains, des quartiers huppés etc... et « nous », membres d'une communauté populaire rassemblée dans l'espace du quartier. Cette opposition perdure encore aujourd'hui et, pour une part, la culture de la rue fait figure de symbolisation des antagonismes sociaux opposant le « dedans » - communauté populaire d'alliés - et le « dehors ». Cette unité apparaît cependant, fortement fragilisée par la stigmatisation et le sentiment de dévaluation imposés par le regard extérieur. L'opposition entre « eux » et « nous » marquant l'unité de la communauté populaire face à l'adversité sociale est ainsi concurrencée par la multiplication de lignes de démarcation *internes*. Celles-ci épousent le point de vue du regard extérieur, désapprobateur et stigmatisant. Elles séparent les *bons* et les *mauvais* sujets de la banlieue. Les derniers sont ceux qui « justifient » la mauvaise réputation, dealent, commettent troubles, incivilités, violences... les premiers sont les victimes de cette réputation alors qu'ils ne participent pas (ou plus) de la culture de la rue et de ses pratiques. Le sens de l'injustice sociale ne vise plus le « bourgeois » des quartiers centraux (« eux » contre « nous ») mais les pairs (« nous » contre « nous »), les autres jeunes du quartier dont on subirait les inconduites à la manière d'externalités négatives.

Entre revendication de respectabilité et dépolitisation « thérapeutique »

Au sein de cette matrice territoriale, les jeunes puisent une vision particulière de leur place dans la société et de la nature du changement social qu'il conviendrait d'impulser pour traiter les problèmes qu'ils vivent ou dont ils sont témoins.

De façon prédominante, cette politisation prend une forme d'une « addictologie spatiale ». L'expérience qu'ont les jeunes du « quartier » et de la « culture de la rue » (ou l'image de cette expérience pour ceux qui s'en tiennent à distance) y constitue le prisme d'interprétation principal des problèmes sociaux. Alors qu'ils décrivent leur propre rapport d'attraction/rejet par rapport à la culture de la rue, ils opèrent également une montée en généralité au terme de laquelle le quartier apparaît comme un espace de tentations néfastes menant à l'échec scolaire et social. La force d'attraction de cette culture de la rue devient la clé d'explication centrale de

leurs difficultés. Le quartier est comme un « drogue » : séduisant car permettant une gestion par la « fuite » des problèmes du présent et de l'avenir, résister à son appel est aussi dur que de s'en détacher lorsqu'on y a goûté : « c'est un aimant le quartier », dit un jeune.

La montée en généralité à partir de cette image prend plusieurs formes. De façon minoritaire, elle peut être sécuritaire, et fonder une disponibilité pour un engagement *défensif* contre les « mauvais sujets » du quartier. Ousmane, par exemple, n'hésite pas à aller manifester avec d'autres habitants « contre les personnes qui vendent de la drogue, qui font des graffitis sur les murs ». Mais l'ambivalence intime, mentionnée plus haut, rend les jeunes éloignés de la culture de la rue souvent plus prudents, ou, plus circonspects, à l'instar de Reda, étudiant, ayant connu le collège du quartier : « Je passe souvent dans le quartier, je croise souvent des amis à moi. Une fois j'en ai croisé un qui était menotté : est-ce vraiment la solution ? ».

Le plus souvent, cette représentation débouche moins sur une posture de rejet que sur l'image d'un individu rendu dysfonctionnel par la socialisation aux normes de la culture de la rue. Comme un toxicomane aux prises à son addiction, il faut à la fois l'aider à « décrocher », à renouer avec les codes de la vie en société et avec le projet de participer au monde extérieur de l'école ou du travail. Dans ces conditions, la perspective d'action devient « thérapeutique » : les leviers sont au niveau de l'individu qu'il faut inciter à se mobiliser, à se dégager de la culture du renoncement et à prendre sa vie en main. Samia, par exemple, n'hésite pas à descendre dans l'espace résidentiel pour « faire la morale » aux « petits frères qui font du trafic » :

Je leur fais une petite morale entre guillemets, en leur disant c'est de l'argent sale que vous faites c'est pas ce qui va vous entre guillemets vous emmener au paradis quoi. Il y en a ils ont des BAC+5, des BAC+3, BAC+2 je leur dis pourquoi, pourquoi? C'est une leçon de morale entre guillemets, que je leur dis « faites attention, voilà si vous faites comme ça », [...] pour qu'ils prennent conscience des choses, qu'ils sont dans le mal, et puis c'est malsain.

Plus rarement, cette image de jeunes aux prises à des « effets de pairs » qui les incitent à « préférer l'échec », est replacée dans un contexte plus global. La « culture de la rue » est devenue un *effet* plutôt qu'une *cause*. Elle traduit, par exemple, les mécanismes ségrégatifs et les discriminations territoriales dont les jeunes sont victimes, ces derniers ne cherchant alors dans cet entre soi qu'un espace de réparation de leur identité

blessée. Zied souligne ainsi combien l'absence de perspectives constitue la « source » véritable de ces conduites :

Il y a beaucoup de problèmes dans les quartiers parce qu'il y a beaucoup de chômage, beaucoup de gens en difficulté, que finalement c'est pas forcément des mauvaises personnes mais elles se sont tellement retrouvées dans cette situation, qu'ils peuvent plus s'en sortir, qu'ils arrivent plus à s'en sortir.

Ainsi les perspectives d'action se déplacent : non plus seulement la mobilisation d'individus « en panne » et englués dans une culture de l'échec, mais une action sur les conditions qui inspirent cette attitude, et qui apparaissent plus proprement sociales.

Il reste que cette dernière posture apparaît minoritaire et qu'au global, la « politisation » au sein de la matrice territoriale prend plutôt la forme paradoxale d'une dépolitisation par le report, sur les individus, de la charge de résoudre leurs problèmes en se « dégageant » de l'influence néfaste de leur environnement.

La matrice ethno-religieuse : entre gouvernement de soi et droit à la vie

Le sentiment que leur « origine » ou leur religion leur confère un statut à part dans la société est largement partagé parmi les jeunes rencontrés. Cette assignation identitaire est distincte de celle liée à l'appartenance territoriale. Si la « coalescence » des deux constitue sans nul doute la figure archétypale du « jeune de banlieue », l'identité « ethno-religieuse » s'en décale également dans de nombreux cas.

Territoire racialisé, mobilité racialisante et subjectivation religieuse

L'identité ethnique ou religieuse constitue, tout comme l'identité territoriale, le résultat et le creuset de processus de socialisation et d'apprentissage. Dans les témoignages recueillis, trois « voies » distinctes d'endossement de ces identités apparaissent.

La première s'inscrit dans le prolongement de la socialisation par les pairs au sein de l'espace résidentiel. Les identités raciales et territoriales y apparaissent coalescentes au point de se « signifier » réciproquement.

Dans les dires de certains des jeunes, « arabe », « noir », « musulman », « quartier », fonctionnent comme des quasi-synonymes. Cette identité est endossée par ceux qui, parmi nos enquêtés évoluent au plus près de la culture de la rue. C'est au sein des groupes de jeunes de l'espace résidentiel que les récents attentats sont commentés, que le sentiment d'un racisme massif est partagé, et c'est aussi « entre potes » que l'on se rend à la mosquée ou qu'on va discuter avec l'imam.

La mobilité sociale et scolaire constitue une « seconde voie ». Dans le quartier, l'ethnicité est banalisée au point d'être vécue « en sourdine », comme une évidence routinière. L'expérience d'une mobilité vers des lieux presque exclusivement « non-musulmans » et « blancs » (lycée de centre-ville, filières sélectives de l'enseignement supérieur etc.) lui confère une saillance nouvelle. Désormais, la « couleur » se reflète dans les regards étonnés, interrogateurs ou désapprobateurs de partenaires d'interaction plus habitués à un entre soi « blanc ». La confrontation aux stéréotypes entourant la pratique de l'islam produit notamment l'effet d'une « ré-assignation » obligeant à se repositionner par rapport à son affiliation confessionnelle. Reda, étudiant, de retour d'un séjour Erasmus, explique ainsi comment les discours de ses amis « blancs » à la suite des attentats de Charlie Hebdo ont renforcé la place de l'islam dans son propre univers mental : « Etant donné que je suis de confession musulmane, ces derniers temps ça a plus d'importance, enfin c'est plus l'islam qui prédomine dans ma pensée en général ». La confrontation aux stéréotypes sur la religion l'oblige en effet à réaffirmer son appartenance confessionnelle pour en défendre la dignité :

Les gens... moi après les attentats, j'avais pas réfléchi sur le fait de ne pas faire d'amalgame. C'était surtout quand on me cherchait. Si on critiquait les musulmans, je répondais, je me mets sur la défensive. [Au sujet d'un ami commettant cet amalgame] moi je lui ai dit : est-ce que parce que je suis musulman je suis forcément un terroriste ?

En se déplaçant socialement et spatialement, ces jeunes font l'expérience paradoxale d'une assignation plus forte encore que celle qu'ils vivaient en tant que jeune du quartier, assignation qui rend plus saillante, à leur propre yeux, cette dimension raciale ou religieuse de leur identité.

La dernière voie d'endossement de cette identité survient lorsqu'elle apparaît comme un recours pour faire face aux difficultés, particulièrement celles posées par l'appartenance au quartier. Pour beaucoup de jeunes, la religion constitue une voie de sortie de la culture de la rue précisément parce qu'elle apporte des principes de gouvernance de soi et de structuration

intérieure qui donnent la force de résister aux injonctions à la conformité du groupe des pairs. De façon paradoxale, la religiosité inscrite dans la culture de la rue peut ainsi, également, servir de support pour mettre à distance cette culture et emprunter des « chemins de conversion » menant de la loi des pairs à celle de la discipline individuelle et de l'autocontrôle, nécessaires pour affronter les épreuves scolaires et sociales.

Une fragile « racialisation » du conflit social

Comme les identités territoriales, les identités raciales et religieuses sont avant tout le produit d'assignations extérieures, et sont subies avant d'être revendiquées. Le contexte actuel rend cependant particulièrement prégnant cette figure de la conflictualité sociale vécue comme conflictualité raciale ou religieuse, en raison du sentiment de rejet et la stigmatisation massive de l'islam et des « musulmans » ressenti par les jeunes. Une lecture du monde social plaçant en son centre cette confrontation vécue entre « blancs » et « non blancs » en découle parfois. Les difficultés des jeunes sont alors attribuées aux discriminations systématiques et aux ségrégations opérant sur critères raciaux et religieux.

Mais cette lecture demeure fragile, en raison, notamment, du sentiment d'incertitude qui entoure la question des discriminations. Parce qu'elles sont prohibées et punies par la loi, les pratiques discriminatoires ne s'affichent jamais au grand jour et opèrent la plupart du temps au travers de la mobilisation de critères licites mais statistiquement liés à des critères prohibés, comme le très flou critère de la « présentation » (Cortesero et al., 2013). Et, comme pour le « stigmaté » territorial, les discriminations peuvent être attribuées non pas au « racisme » de ceux qui discriminent mais à la fréquence des « conduites » des populations discriminées.

Enfin, tout comme l'identité territoriale, le référence à une identité raciale ou religieuse contribue à dessiner la frontière du groupe et de son « en-dehors ». Ces frontières se superposent à celles qui opposent « eux » et « nous » dans le cadre de l'identité territorialisée lorsque l'ethnicité et le territoire entretiennent les relations métonymiques évoquées plus haut. Mais dans d'autres cas, les deux figures du collectif entrent en décalage. La « race » ou la « religion » peuvent ainsi être mobilisées *contre* l'appartenance au territoire par l'identification, par exemple, à une communauté diasporique totalement distincte du quartier⁵.

⁵ Outre nos propres observations, le cas des communautés turques est sans doute le mieux étudié sous ce point de vue (Armagnague-Roucher, 2016).

Entre « biopolitique de l'apparaître » et « reflux » thérapeutique

Lorsqu'ils se situent comme sujets croyants et racialisés dans la société française, les questions liées au droit « d'être » et « d'apparaître » deviennent centrales dans les témoignages des enquêtés. Tout se passe comme si ces identités les soumettaient à une précarité existentielle déplaçant les enjeux politiques centraux aux questions de leur présence et de leur apparition dans l'espace social, sous des formes parfois symboliques, mais aussi biologiques, mettant en jeu les questions de la vie, de la mort. L'enjeu ressort alors du *biopolitique*, du politique étendu au caractère d'organisme vivant des sujets sociaux, dont la mise en forme, la persistance et l'épanouissement résultent d'une ligne de partage politiquement construite entre des « corps qui comptent », des vies définies comme dignes, devant être protégées et préservées, et des vies « perdues », qui n'importent pas, non sujettes au deuil (Butler, 2010).

Cet enjeu peut apparaître sous sa forme la plus directement « corporelle ». La mise en doute de la présence légitime des « arabes » sur le territoire français est ainsi vécue comme une volonté « d'effacement » par Adil. Son discours, décousu, télescope cette thématique à celle de la suppression physique figurée par l'image du tir à l'arme à feu :

Ils disent tous, Marine Le Pen elle veut reporter ce machin pour enlever les Arabes. Tu crois que les Français ils se font tirer dessus ? T'es en mode tu te fais tirer dessus tu dis quoi c'est des Arabes ? Et si y'a plus d'Arabe tu fais quoi, tu dis quoi, c'est les Français ? Ooh il faut vivre ensemble... tu veux enlever les Arabes les remettre dans leurs pays et tu veux que ça fasse quoi ? Ils vont rentrer dans leur pays ils vont faire quoi? Ils vont mettre la « hagra »⁶ ils vont te tirer dessus. Moi tu m'enlèves de mon pays et bah je te tire dessus.

Cette problématique de « l'effacement » peut aussi opérer dans un registre plus symbolique. C'est le cas pour Alima, diplômée d'un BTS, dont l'expérience la plus marquante fut sans doute sa « défense », en tant que déléguée de classe, de camarades voilées (elle-même ne porte pas le voile). Elle garde de cette expérience l'image d'une mécanique infernale de « réification » (Honneth, 2007), où l'effacement de la personne derrière son voile... conduit à la perspective de son effacement du paysage :

⁶ Terme d'origine arabe signifiant humilier quelqu'un, voire le dépouiller, le frapper.

Il n'y a pas de demi mesure quand on parle de religion, c'est la règle, on ne regarde pas le contexte, on n'essaye pas de chercher un compromis. On ne voit plus la personne. L'élève qu'un professeur a eu pendant trois ans, c'est fini, ce sont des terroristes qu'on vire.

Fondatrice de son rapport au politique, cette expérience conduit Alima à se montrer particulièrement sensible à toute forme d'affirmation d'un *droit d'être et d'apparaître* dans l'espace collectif. Elle affirme par exemple avec force le droit des jeunes filles musulmanes de porter le voile. De même, elle vote dès l'âge de 18 ans, non par confiance dans les institutions démocratiques, mais bien plutôt pour affirmer symboliquement son droit d'être là. Née française, la suspicion intériorisée attachée à sa « couleur » ne lui a pas permis une identification spontanée à la communauté des citoyens français : « Pour moi c'était compliqué, je suis black je suis pas française, je suis sénégalaise ». Le vote vaut alors affirmation de son « prendre part » dont la nécessité émerge au terme d'un cheminement personnel : « En grandissant, il y a eu ce petit intérêt : je suis française, j'ai envie de prendre part au truc, et quand j'ai eu 18 ans, j'ai voté ». Aujourd'hui, elle souhaite que les jeunes victimes de stéréotypes raciaux ou religieux votent à leur tour, non pas en vertu d'une quelconque confiance dans l'efficacité de la démocratie représentative : elle souhaite simplement « encourager les gens à voter pour qu'ils s'affirment ».

Les dynamiques de politisation et les discours de dénonciation qu'on vient de décrire apparaissent cependant assez faiblement partagés parmi les jeunes de notre corpus, qui se rangent plus majoritaires du côté d'une lecture « internaliste », plaçant au cœur des problèmes sociaux les individus, leurs motivations et leurs mobilisations. La matrice religieuse apporte même une contribution indirecte à ce « reflux thérapeutique » de la conscience sociale, car plutôt que d'être l'objet d'une politisation aboutie, elle demeure le plus souvent un support de construction de soi, de subjectivisation et de structuration interne face aux « épreuves ». Dans leur expérience de « résilience » religieuse, les jeunes puisent alors l'image désocialisante d'un « soi » potentiellement plus fort que les obstacles sociaux qu'il affronte. C'est ce « soi », défaillant ou « fort » (*empowered*), qui re-devient du coup la clé de lecture des difficultés de leur pairs. Le plus souvent, la matrice religieuse cède alors le pas devant la matrice territoriale et la solidarité « thérapeutique » avec des pairs englués dans la « culture de la rue » redevient le principal horizon d'action.

La question sociale « plaquée au sol »

Les entretiens sont enfin marqués par la rareté, voire l'absence d'un rapport cognitif stabilisé et critique aux inégalités sociales prises dans leur ensemble. La conscience d'occuper une position subalterne n'est pas absente et le sentiment d'injustice est souvent très vigoureux, mais tout se passe comme si le territoire et l'ethnicité occultaient l'espace des hiérarchies plus directement sociales et économiques, rendant la référence à une échelle d'inégalités plus vaste très en retrait du discours des jeunes.

« Être en bas » : entre minoration et subsomption spatiale

Selon les cas, la position subalterne occupée dans l'espace social est soit minorée, voire niée par les enquêtés, soit rabattue sur l'identité territoriale.

La minoration - ou le déni - se manifeste d'abord par l'incompréhension ou de refus de la question sur sa position sociale. Lorsqu'on lui demande s'il pense, avec sa famille, faire partie d'une couche particulière de la société, Adil répond ainsi d'un laconique « non ». Lorsque l'enquêteur précise sa question (« en haut en bas au milieu ? »), un tout aussi laconique « je sais pas » met fin à la discussion.

D'autres refusent moins la question que l'idée même de se positionner *vers le bas*. Karim enfant d'une famille nombreuse d'origine algérienne vivant dans l'un des quartiers les plus pauvres de Grenoble, répond par exemple : « je suis au milieu alors. J'ai pas à me plaindre. J'ai ce qu'il me faut [...] on est dans un quartier pas trop pauvre mais avec des moyens qu'il faut ».

Dans d'autres cas, une vision plus vaste des inégalités générales et de leur position subalterne est exprimée par les enquêtés. Mais cette position subalterne est alors subsumée sous l'appartenance aux zones stigmatisées de l'espace urbain, comme si le monde populaire et pauvre était tout entier « contenu » dans le monde de la banlieue, comme si le périmètre des cités et celui des dominés se superposait terme à terme.

Une expérience de la conflictualité sociale perçue au prisme du territoire

L'existence d'un conflit social « global », opposant groupes sociaux définis par leur position dans un système général de distribution des richesses

apparaît du même coup singulièrement réduit dans l'esprit des jeunes.

Ceux qui affrontent la dureté du monde du travail évoquent moins leurs niveaux de revenu que la difficulté à trouver un emploi ou le garder. Le rapport au travail et à l'insertion ne constitue pas, non plus, un critère de démarcation d'un « groupe d'appartenance » qui pourrait se définir selon des critères socioéconomique. Aucun des jeunes rencontrés ne s'identifie, par exemple, à un « précaire » qui les rapprocherait de jeunes de classes moyennes confrontés à des conditions et des formes d'accès à l'emploi pourtant proche des leurs, car participant des mêmes mutations du marché du travail (Cingolani, 2014). Entre les deux jeunes, le prisme territorial et racial continue de creuser un fossé, nos enquêtés attribuant plus facilement leurs difficultés aux discriminations ou à la difficulté de se dégager de la culture de la rue.

Encore une fois, le « sol » semble réduire considérablement le périmètre de la question sociale. Les différences de revenu qui opposent les groupes sociaux sont ramenées à leur lieu concret « d'apparition », comme si l'espace était devenu une sorte de prisme exclusif de représentation des contrastes sociaux. Mara, qui se place pourtant au plus près d'une description « sociale » d'une classe dominante et « bourgeoise » définie par ses privilèges et son patrimoine, ne lui oppose finalement pas les intérêts communs d'un « peuple », ni d'un « prolétariat », des « pauvres », ou d'une quelconque « classe populaire » ... mais ceux des « jeunes de quartier » :

Les gens de la haute, ce sont les riches, les bourgeois, ceux qui sont dans les grandes écoles, ceux qui n'ont pas besoin de travailler et succèdent au patrimoine de leur père ou de leur mère. Que les jeunes de quartier aient envie de défendre une cause ensemble ? Oui [silence].

Même prisme chez Nadia, qui perçoit l'existence des « riches » au travers des « les quartiers riches, tous les hauts niveaux ». Et si elle se situe face à eux par la dépossession dont elle fait l'objet, comme une « sans », (« Au jour d'aujourd'hui, on est dans une société, on veut pas qu'on se projette en fait »), c'est à nouveau le stigmate infamant qui pèse sur son territoire qui constitue à ses yeux la matérialisation concrète de ce rapport de dépossession : « Déjà, on habite en banlieue et en banlieue, on est catégorisé, ça veut dire que tu viens de banlieue, t'es un moins que rien ».

« Plaquée au sol », la question sociale reste ainsi circonscrite à l'espace des cités et à aucun moment, lors de l'enquête (si n'est lorsqu'ils sont confrontés à des dispositifs visant à les « conscientiser »), nous n'avons rencontré chez nos enquêtés le sentiment de partager une quelconque

communauté d'intérêt ou de destin avec un « précaire » ou un monde des jeunes « populaires » étendu par delà les frontières des « cités ».

Une question sociale sans débouchés politiques

Cette contention spatiale de la question sociale doit être mise en relation avec un rapport plus général au politique et au sentiment d'impuissance qu'inspirent les institutions démocratiques, traditionnellement censées permettre l'action à large échelle et « figurer » une société plus vaste que la société locale. Car des inégalités générales affleurent bien derrière le « filtre » territorial. Mais celles-ci buttent sur l'absence de débouchés politiques parce que la politique semble vaine, et l'opposition gauche/droite trahie par les hommes politiques. Du coup, c'est à nouveau l'échelle du territoire qui s'impose et l'horizon d'action retrouve celui évoqué au début de cet article : sauver les jeunes des « effets de pairs » qui les tirent vers le bas.

Ainsi, Aziz considère que lui-même et ses congénères du « quartier » sont « en bas de l'échelle. On ne vit pas des masses, on a des dettes partout, on mange des pâtes H24. On est au plus bas de l'échelle sociale ». Mais il ne voit guère d'issue du côté du politique : « Je n'espère pas grand-chose de la politique », et il n'énonce finalement comme toute perspective d'action que le soutien scolaire des jeunes du quartier qui ont « réussi » envers les plus petits.

Finalement c'est Diane qui résume le mieux ce reflux vers le local face à des inégalités générales qui, dans leur généralité-même, semblent hors d'atteinte :

On peut changer les choses mais il faut faire les bonnes politiques, des fois on a envie de devenir anarchiste pour dire stop mais bon ça servira à rien. Besoin d'un état fort pour lutter contre les inégalités, il faut agir à plus petite échelle, ville, quartier.

Conclusion : un système de dépolitisation dominé par « l'injustice de la spatialité »

De nombreux travaux ont cherché à montrer comment, en France, la mise à l'agenda politique et médiatique des « quartiers difficiles », depuis le début années 80, a accompagné la construction d'une représentation spa-

tialisée de la question sociale. Ce qui était originellement conçu comme la manifestation territoriale de problèmes générés par des processus plus larges (déclin de l'emploi ouvrier, des formes d'encadrement historiquement construit par le mouvement ouvrier, échec scolaire, chômage de masse etc.), a progressivement acquis le statut de problèmes spécifiquement attachés à certains territoires du fait de leurs « caractéristiques » propres.

Ces travaux se sont cependant principalement attachés à analyser les productions discursives et les actions d'acteurs dominants et extérieurs aux quartiers. La rhétorique des médias a souvent constitué un objet privilégié, de même que la constitution d'un champ d'expertise commun entre acteurs administratifs et chercheurs en sciences sociales, ou encore le découpage administratif du territoire par les catégories de l'action publique (le zonage), et leur porté performative (sur toutes ces questions, cf. Dikeç, 2007).

Les résultats rapportés dans les pages qui précèdent permettent de mesurer les effets de cette « spatialisation », non plus dans les catégories de l'action publique ou du discours politico-médiatique, mais au plus près de la subjectivité des habitants des quartiers eux-mêmes, et plus particulièrement des jeunes. Ils montrent comment ces catégories établissent un système de représentation qui ordonne le « vécu » des individus, qui fonctionne non pas seulement de façon abstraite et « rhétorique », mais comme un « système d'évidences sensibles », comme un ordonnancement du « réel » expérimenté et énoncé par les gens ordinaires (Dikeç, *ibid.*). Leur conscience sociale prend ainsi forme au sein d'un système de concurrence et d'interaction entre « enjeux » distincts, dans lequel domine une matrice « territoriale » qui renvoie, pour chacun des jeunes interrogés, à un ensemble d'expériences vécues. Cette matrice tend à faire de l'appartenance au territoire la source des maux qu'il conviendrait de traiter. En ce sens, elle prend pour objet *l'injustice de la spatialité* plutôt que la *spatialité de l'injustice* (*ibid.*). Les inégalités sociales « globales » sont invisibilisées, et celles qui « apparaissent » sur le territoire acquièrent le statut de cause plutôt que de conséquence. Pour finir, cette injustice de la spatialité finit faire porter aux individus eux-mêmes de la charge de résoudre leurs problèmes, reconduisant une vision « classique » des politiques urbaines, adossée à la notion « d'effet de quartier ». Le territoire y est traité comme le creuset d'une culture de l'échec rendant au final les habitants responsables de leurs problèmes (Slater, 2013) : les pauvres ne sont pas pauvres pour des raisons politiques ou systémiques, mais parce qu'ils exercent une « mauvaise influence » les uns sur les autres ! Avalée par la « spatialité »,

la question sociale finit ainsi par perdre toute substance politique.

Il faudrait se garder cependant de toute interprétation déterministe du cadre d'analyse proposé ici. Tout d'abord parce que la dépolitisation décrite au terme de cet agencement entre « matrices » de rapport sociaux n'est pas systématique. On a vu comment diverses voies de politisation s'ouvraient, de façon certes minoritaire, à l'intérieur de chacune d'elle. Et on sait qu'en mode mineur s'exprime une vie politique des quartiers où ces catégories sont mobilisées et agencées différemment, avec, par exemple, diverses tentatives pour faire (ou refaire) du territoire, de la « race » ou de la religion des socles de politisation, notamment associatives (Cortéséro & Marlière, 2016). Ensuite parce que cet agencement ne possède aucune « naturalité » et qu'il est très lié à l'histoire des politiques publiques en France. La spatialisation de la question sociale est indissociable d'une politique de la ville aujourd'hui étendue à une politique dite d'égalité des territoires. De même que le statut politique du religieux se pose de façon particulière dans un pays où l'acceptation dominante de la laïcité interdit d'en faire un vecteur d'expression publique. Il resterait donc à étendre ce questionnement dans une direction comparative, et tenter de saisir comment la variété des configurations politiques nationales en matière sociale, urbaine, « raciale » affecte la façon dont ces enjeux s'agencent dans l'expérience concrète des jeunes des zones urbaines marginalisées.

Bibliographie

- Armagnague-Roucher M. (2016) : Une jeunesse turque en France et en Allemagne, Le bord de l'eau.
- Bilge S. (2010) : « de l'analogie à l'articulation : théoriser la différenciation sociale et l'inégalité complexe » in *L'Homme et la société*, 2010/2, n°176-177, p.43-64.
- Butler J. (2010) : *Ce qui fait une vie*, Zone/La Découverte.
- Cingolani P. (2014) : *Révolutions précaires: essai sur l'avenir de l'émancipation*, La Découverte.
- Cortéséro R. & Marlière É. (2015) : « L'émeute est-elle une forme d'expression politique? » *Agora débats/jeunesses*, no 2, pp. 57-77.
- Cortéséro R. & Marlière É. (2016) : « La diversité des formes d'engagement des « jeunes des quartiers » », *Diversité*, n° 184, 2e trimestre, p. 37-43.

- Cortéséro R., et al. (2013) : « Recruteurs sous tensions. Discrimination et diversité au prisme de registres argumentaires enchevêtrés. » *Sociologie du travail*, vol. 55, no 4, p. 431-453.
- Cortéséro R. (2013) : « Le sujet après l'identité ? Réflexions à partir de l'expérience des jeunes des quartiers de banlieue en France », in GAL-LANT N., PILOTE A., *Regard sur la construction identitaire des jeunes*, Presses de l'Université de Laval.
- Coutant I. (2005) : *Délit de jeunesse: la justice face aux quartiers*. La Découverte.
- Dikeç M. (2007) : *Badlands of the republic: space, politics and urban policy*, Blackwell.
- Honneth A. (2007) : *La réification. Petit traité de théorie critique*, Gallimard.
- Lapeyronnie D. & Courtois L. (2008) : *Ghetto urbain: ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Robert Laffont.
- Marliere É. (2008) : *La France nous a lâchés*, Fayard.
- Nicolas B., Pascal B. & Sandrine L. (2005) : *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte.
- Sauvadet T. (2003) : *Le capital guerrier, concurrence et solidarité entre jeunes*, Armand Colin.
- Slater T. (2013): "Your life chances affect where you live: A critique of the 'cottage industry' of neighbourhood effects research", *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 37, no 2, p. 367-387.
- Truong F (2015) : *Jeunesses françaises: Bac+ 5 made in banlieue*, La Découverte.
- Wacquant L. (2014) : *Parias urbains: Ghetto-Banlieues-État*, La Découverte.

Barbara Rink

2

L'« univers de la rue » comme alternative à la « morale dominante » – socialisations clivées et stratégies d'action chez les jeunes de sexe masculin issus d'espaces sociaux défavorisés. Une comparaison franco-allemande

1. Introduction

Bien que la politique de développement urbain ait mis sur pied ces dernières décennies en Allemagne, et depuis plus longtemps encore en France, toute une série de concepts d'urbanisme et de programmes d'action intégrés au niveau local, certaines jeunes générations, ces jeunes qui formeront la société de demain, grandissent actuellement encore dans des zones déclarées en Allemagne « quartiers avec besoin particulier de développement » (Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen, 2005 : 9), ou quartiers prioritaires de la politique de la ville en France. Des deux côtés du Rhin, ces quartiers sont le symbole de l'inégalité sociale, et bien souvent, leurs habitants souffrent de carences multiples. Les jeunes y grandissent dans des conditions qui amenuisent nettement leurs chances de socialisation réussie et d'une biographie éducative accomplie (voir Baum, 1998 ; Dangschat, 1996 ; Palentien, 2005).

Quelle importance les jeunes accordent-ils à l'espace social dans lequel ils vivent ? Comment ces jeunes, qui vivent dans des conditions de grandes carences dans de telles zones urbaines en France et en Allemagne, font-ils face aux défis auxquels ils sont confrontés au quotidien, au vu de leur situation de vie spécifique ? Et vers quelle socialisation s'orientent-ils ?

Cet article se penche sur ces questions, tout en concentrant l'attention sur le groupe cible des jeunes et adolescents de sexe masculin. Il se

base sur les conclusions d'une étude empirique et comparative franco-allemande qui a été menée à Aubervilliers du côté français, et à Mayence en Allemagne. Dans chaque pays, l'étude a été réalisée dans un quartier qualifié de défavorisé, selon les critères officiels. Pour ce qui est de l'approche méthodologique, la complexité de l'objet de recherche nous a fait opter pour une triangulation entre description sociospatiale, interviews narratives biographiques et observation participante, qui se sont concentrés sur les dimensions suivantes : 1) l'espace social, 2) la construction de l'espace social et les structures de l'environnement social vues par un panel de jeunes, 3) les socialisations clivées et les stratégies d'action qui permettent à ces jeunes de faire face aux défis qu'ils rencontrent dans leur espace social.

Cette contribution montre que les stratégies d'action se cristallisent autour de deux pôles principaux de socialisation : la stratégie qui s'oriente vers « l'univers de la rue » et celle qui prend comme repère « la morale dominante ». Elle illustre aussi sur le terrain de recherche français les stratégies d'action qui se développent dans un contexte d'opposition entre les attentes sociales et les défis imposés par le quotidien dans le quartier. En outre, l'étude a révélé que dans les deux pays, les pôles de socialisation et les stratégies d'action sont hétérogènes.

2. Résultats

2.1. Le contexte sociospatial

Du côté français, le quartier choisi comme terrain de recherche et contexte sociospatial est un quartier défavorisé d'Aubervilliers, ville de la banlieue nord de Paris, dans le département de la Seine-Saint-Denis (93).

En Allemagne, l'étude a été réalisée dans un quartier de Mayence, ville capitale du Land de Rhénanie-Palatinat, dans lequel le plan d'urbanisme allemand « Ville sociale » a été appliqué.

Le premier point commun entre ces deux quartiers est que ni l'un ni l'autre n'est enclavé. Dans les deux cas, le centre-ville n'est qu'à 20 minutes à pied et l'infrastructure de transport propose une connexion directe, et permet aussi de se rendre dans d'autres quartiers de la ville. Dans le cas français, une ligne de transport rapide et directe assure la liaison avec Paris, la capitale. D'un point de vue architectural, les deux

zones disposent du même type de constructions, avec peu de hautes tours d'immeubles. Pour le quartier français, il s'agit même d'un aménagement collectif atypique, parce qu'on n'y trouve pas de « grands ensembles » de barres et de tours.

De par leur situation socio-économique, les deux terrains de recherche sont à considérer comme des « quartiers avec un besoin particulier de développement » (voir Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen, 2005 ; DifU, 1999 ; Vieillard-Baron, 2001). Du côté français, les données concernant exclusivement le quartier choisi pour l'étude étaient très peu nombreuses au moment de l'enquête. Mais les données disponibles sur la ville de banlieue où se trouve le quartier soulignent bien que dans l'ensemble, les conditions de vie dans la commune sont moins bonnes que celles de son contexte de référence (le département 93, la métropole Paris et la région d'Île-de-France) sur le plan socio-économique. L'indicateur qui ne trompe pas sur la mauvaise situation socio-économique du quartier est que 60 % des logements de la ville sont des logements sociaux.

Les convergences entre les deux terrains de recherche concernent dans un premier temps leur localisation et leur contexte de référence. Le quartier français se situe dans une ville de banlieue à directe proximité de la capitale française. Cette ville de banlieue se trouve non seulement dans l'un des départements les plus pauvres de l'Hexagone, mais fait en outre partie de la région Île-de-France, l'une des régions françaises présentant les plus grandes inégalités sociales. Le point de référence principal du quartier, au-delà de la ville à laquelle il est rattaché, est le département 93, le « neuf-trois ». En Allemagne, le point de référence est la capitale du Land. Au niveau de la comparaison franco-allemande et du choix des quartiers, il est important d'ajouter qu'en Allemagne, on ne trouve pas de constructions urbaines comparables à celles qui peuvent exister en France, ce qui s'explique par une organisation administrative et une urbanisation différentes (voir Rink, 2013). Une seconde divergence entre les deux quartiers est à noter au niveau de l'ampleur des inégalités, qui sont nettement plus massives du côté français, où le taux de chômage, le nombre de personnes percevant des aides sociales et de personnes n'ayant pas la nationalité du pays dans lequel ils vivent, sont bien plus importants que dans le quartier allemand. Il faut ici souligner que depuis des années, le chômage est dans l'ensemble bien plus élevé en France qu'en Allemagne.

Au-delà de ces différences, les données sociospatiales font état dans les deux cas de conditions de socialisation défavorables et de moins

bonnes chances de réussite scolaire et de réussite de la formation pour les jeunes vivant dans ces quartiers (voir Beaud, 2003 ; Bourdieu 1996, 1964). Cependant, les données socio-économiques ne révèlent pas grand-chose sur la signification que les jeunes attribuent à l'espace social, et ne renseignent pas sur comment ils utilisent et s'approprient cet espace (voir Deinet & Reutlinger, 2005).

2.2. Structures de l'environnement social

Les résultats de l'étude montrent que pour tous les jeunes interviewés, l'espace social et l'environnement social ne coïncident pas. Tous les jeunes (on parle des jeunes de sexe masculin) sont mobiles et se déplacent aussi à l'extérieur de leur quartier. La mobilité est motivée en premier lieu par l'école ou la formation, les activités de loisirs comme les matchs de foot à l'extérieur, et diverses tâches à effectuer dans le cadre familial.

Malgré cette mobilité, le quartier représente pour tous les jeunes interviewés des deux terrains de recherche un « espace de proximité écologique » (Baacke, 1994 : 74 sv.), c'est-à-dire un élément central de l'environnement social quotidien, regroupant les domaines de l'habitat, des loisirs et des relations aux jeunes du même âge. Tous passent une grande partie de leur temps libre dans le quartier – dans les espaces publics, semi-publics comme la maison de jeunes, ou dans des espaces privés, comme l'appartement des parents ou d'amis. Le quartier représente donc pour les jeunes un lieu où ils peuvent établir des relations sociales importantes, voire des relations d'affaires illicites.

Toutefois, bien que les structures de l'environnement social soient en grande partie similaires, la comparaison franco-allemande montre que les structures sociales sont différentes et ont un impact différent sur la vie quotidienne des jeunes.

Dans le cas français, les structures étudiées semblent sous-tendre que tous les jeunes interviewés se considèrent membres d'un même monde social partagé, qui trouve essentiellement son expression dans l'espace public. Les structures reconstruites dans l'enquête recouvrent les domaines de la vie quotidienne dans l'espace public, de l'occupation et l'appropriation de l'espace public par les jeunes et des rapports aux autres. Elles renvoient à une pratique sociale partagée et à des lois issues de « l'univers de la rue » (voir Lapeyronnie, 2006 ; Sauvadet, 2006) ou à une « culture de la rue » (Lapeyronnie, 2009 : 35). Sur la base de ces éléments, on peut dire que les jeunes interviewés appartiennent au groupe

des « jeunes de cités », qui s'approprient l'espace public du quartier où ils vivent, l'occupent et l'organisent (Sauvadet, 2006 : 289 sv., voir Marlière, 2005).

L'environnement social partagé dans lequel évoluent les jeunes se reflète dans les rapports entre les six jeunes interviewés : ils sont certes issus en tout de trois bandes différentes, mais celles-ci entretiennent entre elles des rapports sociaux et font elles-mêmes partie d'un plus grand groupe, « la grande famille », comme l'appelle un des jeunes interviewés. Cela signifie que les rapports sociaux entre personnes du même âge sont caractérisés par une pluri-appartenance.

La « grande famille » constitue un réseau social élargi qui compte autour de 50 à 60 personnes et qui occupe une fonction ambivalente : d'une part, il offre un soutien, et d'autre part il exerce une pression sociale sur ses membres. Les évaluations d'interviews ont permis de comprendre que les membres sont confrontés au sein de ce réseau social à des « formes de comportements sociaux » particuliers et à une mentalité spécifique partagée que l'on peut considérer comme des éléments faisant partie de l'environnement social quotidien au sein de cet espace social (voir Lapeyronnie, 2009 : 1).

Cette mentalité est fondée sur un besoin d'avoir de l'argent, que certains se procurent par le vol et l'agression. Pour les membres de cette « grande famille », ces formes de violence font partie des types de comportement quotidien qui se sont propagés comme un moyen facile de réussite. Même si tous les jeunes interviewés n'adhèrent pas à ce type de comportement, ils y sont souvent confrontés car les jeunes de leur entourage les incitent à la violence. La réussite, présentée de manière ostentatoire par les vêtements de marque, des coupes de cheveux originales ou le dernier téléphone portable, parle en sa faveur. Les jeunes interviewés n'ont pas une opinion unanime concernant cette mentalité. À côté de ceux qui tentent d'y échapper, il y a ceux qui choisissent cette voie. Parmi les jeunes interviewés, deux se procurent un accès au capital économique et au monde de la consommation et des biens de consommation par le vol. En outre, les jeunes ne sont pas confrontés à cette mentalité que dans l'espace public au sein de leur groupe de pairs, mais aussi dans leur propre famille. Parmi les jeunes interviewés, les grands frères de trois jeunes sont mêlés au commerce illicite. Dans ce contexte de faible capital économique et culturel dans le quartier et de population essentiellement défavorisée, les stratégies qui promettent de l'argent facile constituent pour ces jeunes une tentation qu'il ne faut pas sous-estimer. L'un des adolescents décrit dans une interview de manière très éloquente à quel point il est difficile d'y résister.

Même si les jeunes interviewés n'ont pas tous recours aux types de comportement violents comme les vols avec violence et agressions, d'autres formes de violence font en revanche partie intégrante de la pratique sociale partagée. Elles sont surtout utilisées par les jeunes comme stratégie pour régler des conflits venant les opposer à des jeunes du même âge dans le quartier, par exemple sous la forme de bagarre. Lorsqu'une dispute entre deux personnes issues de la « grande famille » ou du quartier éclate, elle est le plus souvent réglée à l'écart, non pas dans l'espace public ni sous le regard des autres, mais entre quatre yeux, dans les toilettes ou dans une cage d'escalier. Lorsqu'un litige éclate entre des petits groupes, par exemple pendant un match de football qui a lieu dans le quartier, il se peut que le désaccord soit réglé par une bagarre si l'un des groupes le fait savoir explicitement. L'autre groupe ne peut pas se défilier s'il ne veut pas perdre la face. Bien qu'une partie des jeunes refuse ouvertement la violence comme stratégie de résolution de conflit ou la juge de manière négative, il est difficile pour eux de s'y soustraire complètement. Cela vaut d'autant plus s'il s'agit de conflits opposant des jeunes de différentes cités, car l'identification avec le quartier où l'on habite est très forte auprès des jeunes, du côté français. Cette identification et le sentiment d'appartenance à un territoire qui l'accompagne sont des composantes importantes de l'environnement social partagé. Ils vont de pair avec le devoir de défendre ou venger ses « amis » lorsqu'ils ont été « attaqués » de l'extérieur. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un des jeunes se trouve seul dans une autre cité des environs et qu'il est pris à partie dans une bagarre. Les membres de la « grande famille » se sentent alors obligés de se rassembler et d'aller attaquer ensemble, armés de battes de baseball et autres bâtons, de pierres, voire mêmes d'armes à feu, les rivaux de l'autre quartier : cité oblige.

Parallèlement, il existe d'autres domaines de la pratique sociale partagée auxquels une partie de jeunes peut toutefois se soustraire : l'appartenance à la cité et l'identification territoriale conduisent dans l'espace social étudié à des processus d'exclusion. Les « étrangers », par exemple, sont livrés à l'arbitraire de quelques jeunes qui règlent l'accès à la cité ou au quartier. Quiconque souhaite rentrer dans le quartier, mais est inconnu et n'a aucun lien avec des personnes y vivant, risque alors de se faire frapper ou d'être agressé. La manière dont est traité celui qui est extérieur au quartier dépend de la manière dont il réagit aux provocations. S'il soutient le regard des autres jeunes ou répond à la provocation par la provocation, le risque d'un affrontement corporel est grand. Ce genre de situation peut même être la cause de conflits entre groupes de jeunes de différentes

cités ou différents quartiers.

Ce genre d'évènements est confirmé dans d'autres études qui décrivent « la rue », l'espace public des quartiers populaires, comme environnement social partagé des « jeunes de cité » (Sauvadet, 2006 : 289 sv.), allant de pair avec des formes de comportements sociaux spécifiques et un identification territoriale que l'on appelle souvent la « culture de la rue » (Lapeyronnie, 2009 : 37, voir également Kokoreff, 2002 ; Marlière, 2005 ; Sauvadet, 2006).

L'univers de la rue ne se limite pas au quartier ni à la cité choisie pour l'étude, comme le montrent aussi les interactions qui ont lieu avec des jeunes d'autres cités qui partagent les lois de la rue. Au regard des résultats de cette étude et d'analyses du même genre, on peut émettre la thèse que « l'univers de la rue » fait plutôt partie des réalités de l'espace public des « quartiers populaires ».

Les différences qui caractérisent les résultats entre le terrain français et allemand concernent plusieurs aspects : premièrement, les jeunes habitant le quartier allemand de Mayence que nous avons interrogés n'avaient pas tous de « vrais » amis au sein de leur petit groupe et ne jugent pas tous de manière positive les relations qu'ils entretiennent avec les autres.

Deuxièmement, les trois petits groupes du terrain allemands ne sont pas ancrés dans une structure sociale comparable à celle que l'on trouve en France et ni non plus liés les uns aux autres par cette structure. Toutefois, dans le cas allemand, les relations sociales sont toutes localisées sur le plan sociospatial à l'intérieur d'une zone délimitée dans le quartier. C'est là surtout que sont vécus ces rapports sociaux.

Troisièmement, on observe de nettes différences dans le regard que posent les jeunes sur les composantes de l'environnement social de « l'univers de la rue » et qui règlent les interactions entre les jeunes. Un exemple en est la violence physique comme stratégie de résolution de conflit qui apparaît aussi dans d'autres contextes dans les enquêtes faites à Mayence. La différence fondamentale par rapport au terrain français repose sur l'ancrage de cette pratique sociale. Dans le cas allemand, il s'agit d'une stratégie à laquelle n'ont recours qu'une partie des jeunes. Tous ne sont pas soumis à la pression de devoir employer la violence pour garder la face. Il existe pour eux des moyens d'éviter la violence pendant les conflits, comme le décrivent deux des jeunes interviewés. Parallèlement, tous les jeunes sont néanmoins confrontés aux provocations sous forme d'insultes de la part des jeunes du même quartier, ce qui, inversement, n'a à peine été évoqué dans le cas français. Ces provocations ont toujours eu lieu dans la maison pour jeunes en Allemagne. Dans la maison des jeunes

et de la culture en France, les provocations sont rarement observées.

Dans l'exemple allemand, aucun conflit avec des quartiers voisins auxquels, à l'instar du terrain français, tous les interviewés auraient dû participer par solidarité n'est mentionné. En revanche, le vol et les activités illicites (en Allemagne, il s'agit du commerce de la drogue) étaient présents sur les deux terrains. Néanmoins, seul un des jeunes interviewés à Mayence a abordé ce sujet : il a justifié ses vols et agressions sur d'autres jeunes du quartier en expliquant qu'il avait été lui-même victime de vol – commis par quelqu'un avec qui il était en contact pour des affaires. Dans ce cadre, le vol est une stratégie d'action employée par des jeunes ou de jeunes adultes envers des jeunes du quartier. Il n'y avait cependant aucun indice permettant de savoir si les autres jeunes interviewés avaient déjà été confrontés à ce genre d'activités.

Dans l'ensemble, les résultats tendent à montrer que dans l'exemple allemand, l'univers de la rue, au sens d'environnement social partagé, n'a pas la même emprise qu'en France, où existe une forte pression sociale et implique des devoirs auxquels les jeunes ne peuvent guère se soustraire. Cette différence d'emprise a pour effet que les jeunes interviewés se voient confrontés au quotidien à des défis de différents types. Cela influence en retour les pôles de socialisation et les stratégies d'action employés par les jeunes.

2.3. Socialisations clivées et stratégies d'action

Sur les quatre pôles de socialisation reconstruits à partir du matériel d'interview, deux se sont révélés centraux : 1) celui qui suit la morale dominante et 2) celui qui s'aligne sur l'univers de la rue (les autres ne seront pas abordés dans ce chapitre ; voir sur le sujet Rink, 2013). Quatre des interviewés du côté français et deux parmi les interviewés côté allemand suivent la morale dominante. Un jeune en France et un jeune en Allemagne suivent quant à eux les règles de l'univers de la rue. Un autre jeune du côté allemand montre une certaine tendance à s'aligner sur l'univers de la rue. Bien que représenté que par un seul jeune du côté français, cette socialisation occupe néanmoins une place significative parce que, comme l'ont montré de nombreuses études en France, il rassemble une partie des « jeunes de cité », plus particulièrement ceux qui témoignent une forte identification avec le quartier, ses règles et ses lois. On pense ici spécialement aux jeunes qui possèdent ce que l'on appelle le capital guerrier (voir Sauvadet, 2006).

Dans ce qui suit, nous allons dans un premier temps décrire ces deux pôles de socialisation ainsi que les différentes stratégies d'action utilisées par les jeunes à partir des résultats de l'enquête menée en France. Comme dans la partie précédente, nous allons en guise de conclusion résumer les convergences et divergences en comparaison avec le terrain allemand.

S'aligner sur la « morale dominante » signifie dans un premier temps se conformer aux attentes, normes et valeurs partagées par la société, ce que l'on retrouve par exemple chez les jeunes qui aspirent à une « biographie normale ». Les jeunes qui se tournent vers ce pôle acceptent le système basé sur le mérite scolaire en France : ils acceptent que l'intégration sociale passe par la réussite scolaire. Ils sont donc conscients de l'importance de l'éducation et de la qualification pour leur biographie et sont prêts à faire des efforts pour réussir leur parcours scolaire. Ces jeunes acceptent en outre certaines normes sociales, considérant par exemple qu'il est important de « rester sur le droit chemin », c'est-à-dire sur l'une des voies acceptées par la société. On devine ici déjà qu'il existe une certaine tension entre le pôle de socialisation de la morale dominante et l'environnement social du quotidien des jeunes, qui est l'univers de la rue.

Tous les jeunes interviewés emploient des stratégies d'action qui correspondent à la morale dominante. On trouve de nombreuses stratégies visant à satisfaire aux attentes du système scolaire, mais aussi à rester sur la « bonne voie » sans devoir complètement se soustraire à l'univers de la rue comme environnement social quotidien. « Rester sur le droit chemin » signifie échapper aux tentations de l'univers de la rue et ne se plier aux lois et règles de la rue que dans le cadre du strictement nécessaire.

Kiano¹, par exemple, suit volontairement l'aide aux devoirs et les cours particuliers proposés dans la maison de jeunes. Et il arrive à se motiver de lui-même pour l'école même lorsqu'il atteint un point critique (voir Rink, 2013 : 191 sv.). Il ne participe pas aux vols, même si cela implique qu'il a moins d'argent. Au contraire, au moment de l'interview, il est en train de passer une licence d'entraîneur pour améliorer l'état de ses finances. Il est fort probable qu'il ait déjà participé ou dû participer à des bagarres contre la cité voisine, entre autres car son frère, d'un an son aîné, a été la cause d'une des bagarres : il avait été battu par les jeunes dans la cité voisine. Parallèlement, il trouve important que les relations entre les jeunes de sa cité et de la cité voisine s'améliorent. Pendant l'interview, il se souvient des amitiés qui existaient lorsqu'ils étaient enfants. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il participe à un projet bénévole de rap avec d'autres jeunes de

¹ Les noms des personnes interviewées ont été modifiés afin de garantir leur anonymat.

sa cité qui cherche à établir le contact avec les jeunes de la cité voisine et retrouver la bonne entente de jadis.

Tous les jeunes interviewés qui adhèrent à ce pôle de socialisation sont encore scolarisés et se trouvent au lycée, général ou professionnel. Au moment de l'enquête, tous les jeunes ont encore la perspective de réussir leur parcours scolaire. Ils sont tous entourés d'un cercle d'amis restreint qui partagent tous ce même pôle de socialisation et qui souhaitent finir leur scolarité et rester « sur le droit chemin ».

À l'opposé, lorsque les jeunes s'orientent vers l'univers de la rue comme pôle de socialisation, ils en acceptent totalement les règles, les lois, leur application, la reproduction de la pratique sociale correspondante et font preuve d'une très forte identification au territoire. Ils rejettent le système basé sur le mérite scolaire, qui ne semble pas (ou plus) jouer aucun rôle dans la biographie de ces jeunes. Au contraire, ils cherchent à s'intégrer dans le quartier et dans l'univers de la rue, puisque toute chance d'intégration par le système scolaire semble perdue.

Dans le cas particulier français de Tito, sa vie et ses stratégies d'action dominantes s'orientent vers l'univers de la rue, qui en de nombreux points va à l'encontre de la morale dominante. Il ne remplit plus ses obligations scolaires, il ne se rend que rarement à l'école et rend des feuilles blanches lors des devoirs sur table. Au cours de sa carrière scolaire, Tito a principalement connu l'échec ou il n'a jamais atteint le niveau exigé par le système français (Rink, 2013). Il a terminé le collège en ayant les notes les plus basses de tout l'établissement et a fréquenté par la suite le lycée professionnel, jusqu'à ce qu'il soit placé sur ordonnance judiciaire dans un centre de placement immédiat, en attente de jugement pour un délit criminel qu'il a commis (le placement a eu lieu à peu près une semaine avant l'interview). Il y suit une mesure de formation et passe son temps libre dans la cité.

Tito fait partie de ceux qui se conforment aux lois de la rue et les reproduit. Il applique la pratique sociale en vigueur : la violence dans ses différentes formes et fonctions. L'emploi du temps qu'il avait jusqu'à son placement en foyer obéissait complètement à l'univers de la rue. Le business illicite fait parti de son quotidien. Par le recours au « capital guerrier », il s'octroie une participation à l'univers de la rue, ainsi qu'au marché de consommation et de biens de consommation (Sauvadet, 2006). Tito est très bien intégré dans le quartier, il s'y est fait un nom. Il y trouve une reconnaissance qui ne lui est pas accordée dans les institutions de la société française de par son échec.

Pour le jeune interviewé, l'univers de la rue représente une perspective réelle. En effet, il n'a connu que l'échec au sein du système scolaire français et l'intégration sociale, comme en Allemagne, dépend en France de la réussite scolaire. Néanmoins, il ne peut pas se soustraire entièrement à la morale dominante.

Comme les autres adolescents interviewés, Tito se déplace dans le quartier avec un petit groupe de jeunes qui partagent son pôle de socialisation. C'est avec eux qu'il part en expédition nocturne pour commettre des vols. Ils s'en prennent surtout aux personnes sans papiers, par exemple à des femmes asiatiques parce qu'elles n'ont souvent aucun titre de séjour. Pour ce groupe, ce qui prime c'est l'intégration à l'univers de la rue et le fait d'y participer sur place.

L'étude dans le quartier français montre que même si pour les jeunes interrogés, l'univers de la rue représente un environnement social partagé, ils ne choisissent pas nécessairement de s'aligner sur l'univers de la rue ni sur les stratégies d'action qu'il implique. En même temps, l'univers de la rue joue pour tous les jeunes de l'étude un rôle dans les stratégies d'action qu'ils appliquent au quotidien. Parmi ceux qui se positionnent plutôt du côté de la morale dominante, ces stratégies d'action sont développées autour d'une tension articulée entre deux opposés : les attentes de la société d'une part et l'univers de la rue d'autre part, avec ses structures spécifiques et sa pratique sociale plus ou moins partagée.

Pour revenir à la comparaison franco-allemande, ces deux pôles de socialisation existent également sur le terrain allemand, à la différence près que leurs emprises n'ont pas la même ampleur.

Pour ceux qui se rangent du côté de la morale dominante, on s'aperçoit que les deux jeunes du quartier allemand enclins à suivre comme repère la morale dominante souhaitent mener à bien leur insertion professionnelle. Cela signifie concrètement obtenir une place de formation alternée ou terminer une formation. Cela implique de satisfaire aux exigences scolaires en travaillant et en s'adaptant au système. La différence entre les jeunes de l'étude en France et en Allemagne consiste principalement en ce qu'en Allemagne, pour les jeunes (qui ont plus tendance à s'orienter vers la morale dominante), « rester sur le droit chemin » ne semble pas être une épreuve aussi difficile qu'en France. Cela s'explique aussi parce que dans l'espace social allemand, les structures de l'univers de la rue ont moins prise sur ces deux jeunes. Ils sont moins exposés aux contraintes sociales et à sa pratique sociale. Les jeunes vivant dans l'espace social français, eux, ont plus de difficultés à agir en fonction de leurs repères car ils doivent en plus faire face au défi de s'en sortir dans leur environnement

social partagé. Ils ne peuvent pas y échapper totalement s'ils veulent évoluer dans l'espace public.

Obéir à l'« univers de la rue » peut également aller de pair avec une forte consommation de substances illicites, qui entraîne un comportement de dépendance. C'est le cas de l'un des jeunes interrogés en Allemagne, Michael. Les drogues telles que le cannabis ou le haschisch font partie des biens achetés et vendus dans l'univers de la rue (voir Sauvadet, 2006). En étant dépendant aux drogues, on devient dépendant à l'univers de la rue parce qu'on doit s'y rendre régulièrement pour se procurer des stupéfiants. À l'inverse du cas français décrit, Michael ne souhaite pas s'intégrer à l'univers de la rue, et décrit même son addiction comme quelque chose de négatif. On ne constate aucune identification à un système de lois spécifique, Michael ne se sent pas obligé comme Tito de suivre les règles et les lois de la rue ni de les reproduire. Il faut également ajouter ici que dans aucune des interviews, les jeunes n'ont parlé explicitement de « loi de la rue » dans des termes comparables à ceux des jeunes en France.

Michael évolue dans un petit groupe qui partage des intérêts semblables, parmi lesquels figure la consommation de drogue. Employer la violence pour régler des conflits fait également partie des éléments de « l'univers de la rue » que les jeunes appartenant au petit groupe de Michael ont en commun. Il arrive même parfois, lorsqu'ils ont trop bu, que des bagarres éclatent au sein du groupe. Michael ne considère pas les membres de son groupe comme de « vrais amis », il n'en a pas. Selon ses dires, Michael est le seul dans le groupe qui a un emploi du temps structuré par sa formation. Les autres suivent une mesure de formation, par exemple une année de préparation à l'insertion professionnelle, mais tous leurs après-midis sont libres.

En observant l'évolution du terrain de recherche allemand, le groupe semble partager l'univers de la rue comme un espace d'expérience conjonctif. Toutefois, Michael occupe une position totalement différente de Tito dans cet environnement social parce qu'il est livré à ceux qui détiennent le « capital guerrier » dans l'« univers de la rue ». Dans le cas allemand, il s'agit de personnes, de jeunes adultes, qui lui vendent des drogues et en même temps lui volent le salaire qui lui sert à payer ses drogues. Dans son étude, Sauvadet (2006 : 105 sv.) explique que les jeunes qui sont dans l'addiction et ne possèdent de surcroît qu'un faible capital économique, culturel et guerrier, sont appelés les « toxes » ou « toxines » et ont une position de marginaux dans l'univers de la rue. Il semble que c'est le cas de Michael.

Il reconnaît certes le système basé sur le mérite scolaire allemand, mais la qualification professionnelle semble ne jouer qu'un rôle secondaire. Son souhait, après son certificat de fin de scolarité secondaire, c'est de ne rien faire pendant un certain temps. Mais son plan n'aboutit pas car il obtient une réponse positive à la seule candidature qu'il a envoyée, pour une place de formation de peintre en bâtiment. Au moment de l'interview, Michael suit sa formation, mais il est déjà en conflit avec son supérieur car il arrive souvent en retard. Quelques semaines après la phase de recherche sur le terrain, il est renvoyé pour manque de discipline.

Un jeune peut très bien s'orienter vers l'univers de la rue sans pour autant développer ni identification à l'espace social ni sentiment d'appartenance prononcé au groupe. Cette description coïncide au cas de Reduan, du terrain de recherche allemand. Reduan évolue parallèlement dans deux petits cercles différents qui occupent différentes positions dans l'univers de la rue. Dans aucun des deux groupes il ne considère avoir de « vrais amis ». Comme pour Tito, Reduan est attiré par l'argent, qui à ses yeux est le moyen de se sentir libre, de faire ce qu'il veut. Comme Tito, Reduan possède un « capital guerrier », ce qui s'exprime dans ses choix de stratégies d'action qui sont conformes à la pratique sociale de l'univers de la rue : 1) Reduan commet des vols pour se procurer des biens et accéder au monde de la consommation. Il revend ses marchandises dans un système de commerce illicite. Le capital économique ainsi acquis lui permet de s'acheter des stupéfiants, dont la consommation fait partie de son univers quotidien au moment de l'enquête. 2) Régler des conflits par la violence, par exemple frapper quelqu'un, constitue pour lui une stratégie normale si l'autre l'a « mérité ». 3) Pour Reduan, tout comme pour Tito, le respect est très important. S'il le faut, on se fait respecter en employant la violence physique. Pour lui, le manque de respect peut passer par des provocations verbales telles que les insultes, ou encore un regard.

Bien que Reduan utilise les mêmes stratégies d'action qui témoignent d'une orientation vers l'univers de la rue et qu'il pourrait y occuper une position de pouvoir, il ne se considère pas appartenir au groupe des jeunes dont c'est devenu l'environnement social. Une explication pourrait être qu'au moment de l'enquête, Reduan ne vit dans le quartier que depuis deux ans. Il vient d'Irak et a fui en Allemagne. Il a conscience du système allemand basé sur la réussite scolaire, mais il ne semble jouer pour lui qu'un rôle secondaire par rapport à son envie d'argent et de liberté. Reduan a été renvoyé du collège professionnel à la fin de la première année parce qu'il a agressé physiquement un autre élève. Pendant la phase d'enquête de terrain, il est en année de préparation à l'insertion profes-

sionnelle. Comme pour Tito, il semble dépassé par ce qu'on attend de lui à l'école, ce qui pourrait s'expliquer par son manque de connaissances de la langue, mais aussi le fait qu'avant d'arriver en Allemagne, il n'a pas eu d'emploi du temps réglé pendant une très longue période.

3. Conclusions

Les résultats de cette enquête viennent d'une part confirmer plusieurs conclusions d'études menées en France qui ont toujours insisté sur l'hétérogénéité des « jeunes de cité » (Dubet 1987, Lepoutre 1997, Marlière 2005, Sauvadet 2006). Cette hétérogénéité s'exprime dans les divergences de socialisation et de stratégies d'action, et on la retrouve aussi bien du côté français que du côté allemand.

Cette étude montre d'autre part que les pôles de socialisation et les stratégies d'action que l'on retrouve chez les jeunes sont toujours à replacer dans leur contexte de structure de leur cadre de vie. Ainsi, les jeunes qui ont pour repère la morale dominante se voient confrontés au quotidien à des défis d'un autre type dans le quartier français que dans le quartier allemand. Ces jeunes du quartier allemand semblent ne pas être inquiétés dans leur vie quotidienne par les éléments qui nous avons présentés sur l'univers de la rue. Ils peuvent s'y soustraire plus facilement. Cela signifie donc que l'« univers de la rue » a un impact à portée moins importante dans l'espace social allemand qu'en France.

Toutefois, on ne peut pas en conclure qu'il s'agit là d'une réalité exclusivement française. Au contraire, la thèse qui est actuellement partagée est qu'en Allemagne, il existe aujourd'hui aussi des espaces sociaux dans lesquels s'est formé un cadre de vie social partagé qui exerce la même emprise que celle observée en France. C'est un domaine sur lequel il serait intéressant de se pencher. En outre, les résultats montrent qu'une action politique est nécessaire dans les deux pays : en France, il serait important de s'intéresser de près à la réalité sociale de l'univers de la rue qui est devenue une alternative pour les jeunes qui échouent leur intégration sociale par le système scolaire et qui y cherchent et trouvent la reconnaissance et le respect. La question qui se pose est de savoir comment, à long terme, il est possible de contrecarrer l'emprise et la reproduction de l'univers de la rue. En Allemagne, la réflexion doit s'axer sur comment, dans les quartiers avec un besoin particulier de développement, on peut empêcher qu'un univers de la rue ayant un portée similaire se développe – si ce n'est pas

déjà trop tard. Et si c'est déjà le cas, alors il faudrait en Allemagne aussi s'employer à déjouer l'impact qu'a l'univers de la rue dans les quartiers concernés.

Bibliographie

- Baacke, D. (1974): Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim/Basel, 7. Aufl.
- Beaud, S. (2003): 80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris.
- Bohnsack, R. (1998): Dokumentarische Methode und die Analyse kollektiver Biographien. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 213–230.
- Bohnsack, R. (1998): Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmusters. In P. Eulenhöfer, D. Siefkes, H. Stach: *Sozialgeschichte der Informatik: Kulturelle Praktiken und Orientierungen*. Frankfurt am Main, S. 105–121.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Welt, Sonderband 2: Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183–198
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main, 1. Taschenbuch-Aufl.
- Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2007): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Wohnungswesen (2005): *Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104 a Absatz 4 des Grundgesetzes zur Förderung städtebaulicher*
- Maßnahmen (VV-Städtebauförderung 2005) vom 13. Januar 2005 / 5. April 2005. Download unter: http://www.staedtebaufoerderung.info/StBauF/SharedDocs/Publikationen/StBauF/VVStaedtebaufoerderung2005.pdf?__blob=publicationFile&v=1, letzter Zugriff 09.10.2016.

- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005): Aneignung. In: Kessler, F./Reutlinger, C./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 295–313.
- Difu (1999): Vorbereitungspapiere zum Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“ Arbeitspapiere zum Programm Soziale Stadt Band 1. Berlin. Adresse de téléchargement : http://www.staedtebaufoerderung.info/StBauF/SharedDocs/Publikationen/StBauF/SozialeStadt/Arbeitspapiere/AP_Band1.pdf?__blob=publicationFile&v=2, Consultation le 09.10.2016.
- Dubet, F. (1987): *La Galère: jeunes en survie*. Paris.
- Lapeyronnie, D. (2009): Rassismus, städtische Räume und der Begriff des « Ghettos » in Frankreich. In: Ottersbach, Markus, Zitzmann, Thomas: *Jugendliche im Abseits?* Wiesbaden, S. 21–50.
- Lepoutre, D. (1997): *Cœur de banlieue - Codes, rites et langages*. Paris.
- Marlière, E. (2005): *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun?* Paris/Budapest/Turin.
- Palentien, C. (2005): Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 51, H. 2, S.154–170.
- Reutlinger, C. (2005): Gespaltene Stadt und die Gefahr der Verdinglichung des Sozialraums – eine sozialgeographische Betrachtung. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.), *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 87–104.
- Riege, M. & Schubert, H. (Hrsg.) (2005): *Sozialraumanalyse: Grundlagen, Methode, Praxis*. Wiesbaden, 2. Aufl.
- Rink, B. (2013): *Leben und Aufwachsen in marginalisierten Lebensräumen – Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher. Ein deutsch-französischer Vergleich*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Sauvadet, T. (2006): *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Paris.
- Thiersch, H. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit im städtischen Milieu. In Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 109–124.
- Vieillard-Baron, H. (2001): *Les Banlieues – Des singularités françaises aux réalités mondiales*. Paris.

Deuxième partie

Le travail de jeunesse en
perspective en France et
en Allemagne

Francine Labadie

Introduction : Liens entre le travail de jeunesse et l'éducation non formelle : une évolution récente comparable en France et en Allemagne ?

En Europe le paysage du travail de jeunesse, comme démarche d'éducation non formelle, est très diversifié. L'histoire sociale et culturelle, le contexte institutionnel et politique, les rapports entre générations, entre autres, façonnent une mosaïque complexe du travail de jeunesse entre les pays membres de l'Union européenne. La littérature scientifique et, en particulier, les ouvrages publiés ou à paraître dans le cadre du partenariat UE/COE dans le domaine de la jeunesse en font la démonstration¹. La comparaison entre la France et l'Allemagne réalisée au cours des rencontres « L'éducation non formelle, un enjeu d'actualité : chance ou défi pour le travail de jeunesse ? » et reprise dans les deux articles qui suivent, offre une illustration concrète des différences de conceptions et de pratiques qui configurent les liens entre éducation non formelle et travail de jeunesse. Cependant, si l'on adopte une lecture tendancielle des évolutions à l'œuvre, il semble que se dégagent des perspectives relativement similaires, voire même un « terrain commun », pour reprendre les termes de la déclaration de la 2ème convention européenne du travail de jeunesse (Bruxelles, 27-30 avril 2015)².

A l'origine, comme le montrent implicitement les articles de Laurent Besse et de Patricia Loncle pour la France et de Liane Pluto et Eric van Santen pour l'Allemagne, on a affaire à des traditions de contrat social différentes, schématiquement « l'Etat fait la société vs la société fait l'Etat ».

¹ Council of Europe, *The history of youth work in Europe*. Volumes 1 à 5. <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge-books?inheritRedirect=true>; Schild H., Connolly N., Labadie F., Vanhee, J., Williamson H. (eds.), *Thinking seriously about youth work – And how to prepare people to do it*. Youth Knowledge series n° 20. Council of Europe and European Commission, 2017.

² Déclaration de la seconde convention européenne du travail de jeunesse, <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc-website-declaration>

Laurent Besse rappelle ainsi qu'en France, l'Etat, à travers l'école primaire, a joué un rôle central dans la diffusion de l'éducation non formelle jusqu'aux années 1960. Son bras armé sera en la matière la *Ligue de l'enseignement*, longtemps la plus grosse confédération associative française, et les instituteurs mis à sa disposition par le Ministère de l'Éducation nationale. Certes il s'agissait de développer des activités éducatives complémentaires de l'école, mais à partir de 1945, aussi de rénover la pédagogie et d'introduire des méthodes plus actives d'apprentissage à l'école via une stratégie de contournement. « L'éducation non formelle est mobilisée au service de la transformation de l'éducation formelle ». La question jeune n'est donc pas première, sans doute du fait de la mémoire de l'héritage de Vichy, selon Laurent Besse. A compter de 1960, s'opère une rupture avec le développement de l'animation socioculturelle, qui se construit hors de l'école, voire contre l'école, sur fond d'urbanisation accélérée et de transformation subséquente des modes de vie. L'animation consiste principalement dans une action éducative (extrascolaire) en direction de la jeunesse ; les communes en sont les acteurs majeurs, tant dans la structuration d'une offre, essentiellement de loisirs jusque dans les années 1980, que dans les soutiens au développement d'une vie associative locale. La césure entre l'éducation formelle et non formelle est alors à son comble et Laurent Besse n'hésite pas à rendre compte de cet antagonisme par des mots très forts : « l'animation socioculturelle tend à devenir un repoussoir pour une partie du monde enseignant ». Il faudra attendre les années 1990-2000 pour que la question du périscolaire, donc d'une articulation entre éducation formelle et non formelle, revienne à l'agenda, notamment à travers l'aménagement des temps de l'enfant.

Côté allemand, la genèse des relations entre éducation non formelle et travail de jeunesse est fort différente. Elle s'inscrit dans l'histoire de la structuration de la société civile et de l'expansion du milieu associatif à partir de la fin du XIXe siècle, nous rappelle Liane Pluto, avec deux branches qui se développent en parallèle dans le champ de la jeunesse : le travail de jeunesse fédératif, mis en place par des fédérations de jeunesse fondées sur des valeurs spécifiques (comme par exemple les scouts, les jeunesses évangéliques ou catholiques, l'organisation pour la jeunesse de protection de la nature) ; le travail de jeunesse en milieu ouvert, notamment à travers l'apparition du mouvement autonome des maisons des jeunes, proposant des loisirs autogérés dans les années 1970. En Allemagne de l'Est, il faudra attendre la réunification pour que ces deux branches se mettent en place, avec cependant une prédominance des structures de travail de jeunesse en milieu ouvert. En tout état de cause, on a affaire à

un processus ascendant de mise en place, dont l'école n'est pas à l'origine mais la société civile, et dont les pédagogies – relevant expressément de l'éducation non formelle – sont mises au service de la socialisation juvénile, sans recherche d'articulation avec l'éducation formelle, du moins pas avant les années 2000.

De ces fondements opposés découlent des dynamiques de structuration tout aussi antinomiques : en Allemagne, une organisation basée sur la loi sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse qui confie aux autorités locales, au nom du principe de subsidiarité, l'obligation de la mise en place et du financement d'une offre de travail de jeunesse, et qui n'est pas sans incidence sur la professionnalisation du secteur ; en France une structuration pouvant être qualifiée de faible car reposant sur la seule initiative des collectivités territoriales et des associations, qui engendre des frontières professionnelles floues et mouvantes ainsi que le montre Patricia Loncle, dans la deuxième partie de l'article, ce qui pourrait d'ailleurs être un facteur explicatif de la faible légitimité des métiers de l'animation. Il s'ensuit originellement des différences substantielles dans les pratiques des professionnels : en Allemagne des interventions centrées sur les besoins des jeunes comme le montrent Eric van Santen et Liane Pluto, même si les deux types d'offres fédératives et ouvertes³ se distinguent quelque peu dans leurs modalités ; en France une offre de travail de jeunesse répondant d'abord aux attentes institutionnelles et en particulier à celles exprimées par les collectivités territoriales à travers leurs politiques locales de jeunesse.

Mais l'histoire récente semble favoriser l'amorce de rapprochements entre ces deux traditions. Face à la montée des inégalités notamment, la question du ciblage des publics est posée dans les deux pays. Le travail de jeunesse s'élargit de plus en plus aux publics de jeunes précarisés et se teinte donc d'objectifs sociaux, se rapprochant fortement du travail social de jeunesse. Le débat est ravivé, particulièrement en Allemagne sur les finalités du travail de jeunesse : émancipation ou intégration sociale ? Offrir un espace de construction de l'autonomie ou offrir de nouvelles chances d'insertion sociale aux jeunes en échec du système scolaire et développer leur employabilité par d'autres voies que l'école ? Cette évolution n'est pas sans influence également sur les pratiques d'accompagnement qui semblent délaisser les actions collectives au profit d'un registre plus individualisé comme le souligne Patricia Loncle.

Le rapprochement semble aussi procéder dans les deux pays d'une

³ Voir l'entrée *Offene Jugendarbeit* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

nouvelle tentative d'articulation entre éducation formelle et éducation non formelle, en Allemagne à travers les « Ganztagschulen » et en France à travers la réforme des rythmes éducatifs. Ce retour d'une quête de continuité entre les différents temps et espaces éducatifs fera l'objet du prochain chapitre. Sans attendre celui-ci, nos auteurs français et allemands nous mettent en garde, d'une part, sur la difficulté des rapports entre école et travail de jeunesse du fait du passif historique et du déséquilibre de leurs forces respectives, ce qui, au final, « ne garantit pas automatiquement des effets bénéfiques pour les publics », d'autre part vis-à-vis d'une dérive instrumentale de l'éducation non formelle contribuant à l'éloignement de la tradition humaniste et démocratique d'origine.

L'Union européenne qui porte le projet d'une refonte des systèmes éducatifs en Europe et par là-même l'idée d'une équivalence entre éducation formelle et non formelle, semble avoir perçu l'enjeu stratégique d'une définition partagée du travail de jeunesse et de l'amélioration de sa qualité⁴. Pour favoriser une articulation robuste entre les deux et le dépassement des apories nationales, elle pourrait être bien inspirée de prendre au sérieux les recommandations de la deuxième convention européenne du travail de jeunesse ou celles d'experts européens, notamment la création d'une agence européenne pour le développement du travail de jeunesse, l'élaboration d'une stratégie de formation pour les travailleurs de jeunesse ou encore une charte pour le travail de jeunesse en Europe...

⁴ European Commission, *Quality Youth Work. A common framework for the development of youth work*, 2015 http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf

1 Le travail de jeunesse en Allemagne comme forme d'éducation non formelle – une tradition éprouvée dans un cadre en mutation

Résumé

Le présent article a pour objectif de présenter les racines historiques du travail de jeunesse en Allemagne¹, ses structures, la place qu'il occupe dans la société, ainsi que de décrire plus en détails les formes ouvertes et fédératives², tout comme leurs offres spécifiques. Au-delà, nous nous attacherons à comprendre qui est le public de ces deux formes de travail de jeunesse. On remarque ici que les opportunités d'éducation non formelle dans le travail de jeunesse ouvert ou associatif diffèrent en fonction du niveau d'éducation formelle des utilisateurs.

1. Introduction

En Allemagne, le travail auprès des enfants et des jeunes a une longue tradition en tant que lieu d'éducation. Depuis quelques années, on assiste à un débat parfois houleux sur le rôle du travail de jeunesse dans l'éducation des enfants et des jeunes. D'un côté, les uns soulignent qu'il doit proposer aux enfants et aux jeunes des offres éducatives plus ciblées permettant de réagir aux évolutions actuelles de la société, et contribuer ainsi à améliorer l'égalité des chances de tous les enfants et jeunes. Les autres, en

¹ Voir l'entrée *Jugendarbeit* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

² Voir les entrées *Offene Jugendarbeit* et *Jugendverbandsarbeit* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

revanche, réfutent une telle perspective et insistent pour que le travail de jeunesse conserve son caractère de pôle situé à l'opposé de l'école et de sa conception de l'éducation, souhaitant que le travail avec les enfants et les jeunes reste un lieu porté par un idéal éducatif non instrumentalisé.

Avant d'expliquer l'importance et la position du travail avec les enfants et les jeunes comme lieu d'éducation non formelle, et de comprendre les discussions actuelles, nous allons décrire ce qu'est le travail avec les enfants et les jeunes en Allemagne, quelles offres il propose et de quelles organisations il se compose, qui en est le public et de quel soutien public il dispose (parties 5 et 6). Puis nous aborderons ce que signifie l'éducation non formelle dans le travail avec les enfants et les jeunes, et à quels défis il fait face.

En Allemagne, le travail de jeunesse dépend au niveau administratif de l'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse. Cette dernière comprend aussi bien des mesures d'intervention que des offres de soutien pour les enfants et les jeunes jusqu'à 27 ans, et pour les familles à l'extérieur de l'école. Concrètement, cela englobe des offres et des champs d'intervention tels que la garderie des jeunes enfants (crèches, garderie, garde chez une nourrice agréée, accueil périscolaire), les aides à l'éducation (retrait de la garde parentale, placement dans un foyer, famille d'accueil, aide familiale à domicile, offres collectives), le travail social auprès des jeunes (action sociale en milieu scolaire, insertion professionnelle), la protection judiciaire de la jeunesse et le travail avec les enfants et les jeunes. L'intégrité de l'aide à l'enfance et à la jeunesse est codifiée par la législation dans l'un des douze livres qui constituent le Code social allemand, qui réglemente également la promotion de l'emploi, la sécurité sociale, l'assurance maladie, le régime légal d'assurance retraite et l'assurance accidents légale.

Depuis la refonte de la Loi sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse de 1990, le travail de jeunesse est un devoir consigné par la législation³. Dans le § 11 (1) du livre VIII du Code social allemand (SGB VIII), il est écrit : « Des offres nécessaires pour favoriser le développement des jeunes doivent être mises à leur disposition par le travail du secteur jeunesse. » Le § 12 (1) du livre VIII du Code social allemand (SGB VIII) poursuit : « Les activités en responsabilité propre des fédérations de jeunesse et des groupes de jeunes sont développées dans le respect de leurs modes de fonctionnement tel que régi par leurs statuts. » Cela signifie que ce sont les communes qui, dans le cadre de la planification de l'aide à la jeunesse, sont chargées de déterminer au niveau local les besoins des enfants et des jeunes en matière de loisirs et de proposer des offres de travail de jeunesse.

³ Voir l'entrée *KJHG* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

2. Racines historiques du travail de jeunesse

Historiquement, deux domaines du travail auprès des enfants et des jeunes se sont développés parallèlement : le travail de jeunesse fédératif et le travail de jeunesse ouvert. Ces deux formes trouvent leur origine à la fin du XIXe siècle. À cette époque, le milieu associatif s'établit dans toute l'Allemagne et attire les jeunes qui commencent à y organiser leurs loisirs dans des groupes et fédérations. Les loisirs en eux-mêmes représentaient un phénomène relativement récent pour une majeure partie de la population : le nombre croissant de salariés, mais aussi les lois créées pour protéger les jeunes et qui ont permis de limiter leurs temps de travail, ont contribué à produire du temps libre. Ainsi, les jeunes qui gagnaient déjà de l'argent mais qui n'avaient pas encore fondé de famille eurent tout à coup du temps et un espace pour des activités. Les instances publiques ont salué ces évolutions et ont commencé à les soutenir, dans leur propre intérêt car elles voyaient dans les activités organisées pour la jeunesse un moyen de mieux imposer les intérêts politiques de l'État, en particulier auprès des jeunes hommes habitant les villes. Ces offres permettaient de faire réintégrer « l'ordre social » aux jeunes laissés pour compte, au comportement difficile ou touchés par la pauvreté. Mais surtout, les jeunes citoyens eurent la possibilité de se retrouver et de se rencontrer dans ce que l'on appelait en Allemagne des « foyers de jeunes » ou des maisons de jeunes. À cette époque, la période de la jeunesse est considérée dans la société comme une phase de vie à part entière pendant laquelle il était important d'influer sur les jeunes pour qu'ils se soumettent aux règles de la société ou s'y adaptent, surtout les jeunes issus des milieux défavorisés (voir Peuckert & Münchmeier 1990 : 8).

De ces prémisses s'est développé en plus de cent ans un paysage très diversifié et pluriel de travail de jeunesse comptant de nombreuses fédérations et des offres très diverses. Les racines des fédérations de jeunesse sont à voir aussi bien dans l'auto-organisation par les jeunes (bénévolat) que dans la volonté de valoriser les intérêts de l'État (financement public) – ces deux principes restent jusqu'à aujourd'hui deux caractéristiques fondamentales des fédérations de jeunesse.

La structure actuelle du travail de jeunesse ouvert en Allemagne s'est essentiellement développée après la Seconde Guerre mondiale. C'est en particulier dans les zones d'occupation britanniques et américaines qu'un grand nombre de nouvelles organisations dédiées à la jeunesse ont été fondées – notamment en réponse aux fédérations de jeunesse dont on craignait qu'elles ne transmettent dans leurs activités des valeurs trop

unilatérales. Le but des institutions pour la jeunesse était de proposer des offres neutres du point de vue politique et de contribuer à la diffusion de l'éducation à la démocratie et à la protection de la jeunesse. Aux cours des années 1950, les structures perdent en partie leur caractère ouvert au moment où elles passent sous responsabilité allemande et connaissent une phase de pédagogisation. Leur public est majoritairement issu de la classe moyenne (voir Hafenecker, 2013).

L'un des tournants historiques importants dans l'histoire du travail de jeunesse ouvert est le mouvement autonome des maisons de jeunes en Allemagne dans les années 1970, au cours duquel les jeunes, insatisfaits des offres de loisirs proposées à l'époque et de leurs cadres sociaux, se sont mobilisés en faveur de formes de loisirs autogérées et autodéterminées, et pour la création de centres de jeunes auto-administrés. À cette période, de nombreux centres de ce type ont alors vu le jour. Aujourd'hui encore, certaines régions ont même conservé une forte tradition de centres autogérés. Parallèlement aux processus de modernisation sociale qui ont eu lieu à cette époque, les approches pédagogiques de ces centres ont également évolué.

Au fil du développement académique et de la professionnalisation de l'aide à l'enfance et à la jeunesse qui a commencé au cours des années 1970, les fédérations de jeunesse ont elles aussi recruté plus de personnel et veillé à la qualification des animateurs, jusqu'alors exclusivement bénévoles.

Cette évolution d'après-guerre, qui a débuté à partir de 1945, ne concerne que les Länder d'Allemagne de l'Ouest. En R.D.A, le travail de jeunesse était assuré par la seule organisation publique autorisée par la R.D.A : la Freie Deutsche Jugend (FDJ, « jeunesse allemande libre »). Après la réunification, des fédérations de jeunesse et des établissements de travail de jeunesse ouvert ont également été créés dans les Länder de l'ex-R.D.A, en partie sur la base des clubs de jeunes déjà existants. Cependant, on constate aujourd'hui encore des différences dans les structures entre les Länder à l'Ouest et à l'Est ; par exemple, le bénévolat joue un rôle moins important dans les Länder de l'Est, où les groupes fédératifs de jeunes sont en outre moins nombreux.

3. Les structures du travail avec les enfants et les jeunes

Si les fondements légaux sont certes fixés par une loi fédérale commune (Huitième livre du Code social allemand, SGB VIII) et par les lois d'application correspondantes au niveau de chaque Land, ce sont les autorités locales qui sont responsables de la mise à disposition et du financement des offres de travail de jeunesse. Les administrations publiques compétentes sont en règle générale les Services de la protection de l'enfance⁴, mais parfois aussi les communes, dans certains Länder. Indépendamment de la mise à disposition et du financement, la responsabilité générale et celle de la planification incombent aux Services de la protection de l'enfance, qui ont pour devoir de veiller à ce que le travail de jeunesse, les établissements correspondants et les services soient proposés en mesure suffisante au niveau local. Cependant, ils ne sont pas obligés de pourvoir eux-mêmes à ces devoirs : en règle générale, les offres des organisations indépendantes sont prioritaires sur les offres des organisations publiques, c'est-à-dire des communes. C'est seulement si aucune organisation indépendante ne peut ou ne veut proposer des activités que les organisations publiques doivent en mettre elles-mêmes à disposition. Cette répartition des tâches, qui est inscrite dans la législation, est l'expression du principe de subsidiarité⁵, qui est un legs historiques de ce champ d'action, qui fut longtemps encadré par des organisations et associations bénévoles issues de la société civile, et qui contribue aujourd'hui encore à protéger, consolider et développer la société civile. Ce principe est aussi ancré dans les structures des comités d'aide à l'enfance et à la jeunesse des villes et des arrondissements, qui prennent des décisions au niveau communal et au sein desquels des représentants des organisations indépendantes sont également élus. Ils sont impliqués au niveau communal dans les décisions concernant le travail de jeunesse.

Les tâches des organisations publiques sont donc ancrées à différents niveaux : elles soutiennent au niveau financier et professionnel les offres des organisations indépendantes ou des fédérations de jeunesse, elles proposent aussi des offres (par exemple en ouvrant des maisons ou des centres de jeunes) et se chargent d'autres tâches telles que la coordination des offres, la planification de l'aide à la jeunesse, le conseil aux groupes

⁴ Voir l'entrée *Jugendamt* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

⁵ Voir l'entrée *Subsidiaritätsprinzip* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

de jeunes, l'information destinée aux jeunes et le soutien au niveau de la représentation des intérêts politiques des jeunes, par exemple les conseils communaux de la jeunesse ou les parlements des jeunes.

L'organisation du travail de jeunesse au niveau local, les offres proposées, les organisations et établissements impliqués et le nombre d'enfants et de jeunes qu'il atteint : en Allemagne, tous ces facteurs diffèrent beaucoup d'une ville à l'autre. Dans chaque localité, un travail de jeunesse différent existera, en fonction de l'organisation qui est traditionnellement active au niveau local, des évolutions historiques et de la manière dont la région s'est développée (par exemple immigration, exode, problèmes sociaux), mais aussi en fonction des intérêts politiques des acteurs du travail de jeunesse, et des ressources financières à disposition.

4. Comment se définit le travail de jeunesse

Les offres proposées par le travail avec les enfants et les jeunes se distinguent d'autres offres ou activités, en particulier de celle de l'école, par leur principe basé sur le volontariat. En règle générale, il n'y a pas d'obligation de présence aux activités proposées. C'est un point important de la définition que le travail avec les enfants et les jeunes se donne, car il se voit ainsi tenu de toujours adapter les offres et activités aux souhaits et besoins des enfants et des jeunes. S'il échoue, les jeunes ne viennent plus.

Cela nous amène à une autre caractéristique fondamentale du travail avec les enfants et les jeunes en Allemagne : il est ouvert à tous les jeunes intéressés, indépendamment de leur milieu social, de leur sexe, leurs convictions ou appartenance religieuse, leur origine ethnique et leur appartenance à une culture de jeunes. Traditionnellement, le mode d'accès aux fédérations est différent de celui au travail de jeunesse ouvert. Par le passé, l'adhésion à une fédération de jeunesse se faisait par le biais d'un « milieu » particulier, par exemple le milieu ouvrier ou la communauté catholique. Lorsque les parents ou les frères et sœurs étaient membres d'une fédération, par exemple les scouts ou les pompiers volontaires, il était fort probable que les enfants deviennent membres eux aussi. Aujourd'hui encore, comme on le sait des enquêtes empiriques menées sur les fédérations de jeunesse, la plupart des enfants rentrent dans une fédération par le biais de membres de la famille (voir Gadow & Pluto, 2014). Comme les milieux et les situations de vie sont de plus en plus

complexes, l'accès aux fédérations ne se fait plus nécessairement de cette manière, ce qui a poussé les fédérations il y a quelques temps déjà à se demander comment atteindre de nouveaux membres. L'autre question à laquelle elles doivent répondre, est comment intéresser des groupes de la population qu'elles n'ont pas réussi à atteindre jusqu'à maintenant. Les fédérations de jeunesse se trouvent prises entre deux extrêmes : d'un côté, elles doivent être ouvertes à tous les enfants et jeunes et s'adapter à leurs besoins, et de l'autre, conserver leur identité et rester reconnaissables vers l'extérieur.

L'accès aux offres du travail de jeunesse ouvert se fait différemment. Elles s'adressent plutôt aux enfants et jeunes issus de l'espace social environnant et sont ouvertes à tous. Cependant, elles souffrent entre autres de mécanismes (involontaires) d'exclusion, par exemple lorsque des cliques de jeunes dominent une maison de jeunes, ou lorsque les activités n'intéressent qu'une partie des enfants et jeunes parce qu'elles s'adressent aux plus jeunes, par exemple. Hormis ces questions d'ouverture et d'exclusion (involontaire), le travail de jeunesse s'adresse à tous. Il n'est pas commercial et est ancré en général directement dans le monde quotidien des enfants et des jeunes, ce qui le rend très accessible.

De par son historique, le travail avec les enfants et les jeunes fait partie de l'aide à l'enfance et à la jeunesse, qui repose essentiellement sur des structures bénévoles. Les fédérations de jeunes, en particulier, sont organisées par des jeunes qui s'engagent bénévolement. Ils organisent des réunions ou des activités de vacances, ils s'impliquent dans les différentes instances et structures de gestion de la fédération et la représentent à l'extérieur. Dans le travail de jeunesse ouvert, un tel engagement bénévole est également possible, par exemple dans l'organisation de manifestations.

L'une des caractéristiques principales du travail de jeunesse est qu'il offre aux jeunes des structures leur permettant de s'impliquer, de participer aux décisions et de mettre à profit leur créativité, mais aussi de représenter leurs intérêts au niveau communal.

5. Les fédérations de jeunesse

5.1 Que sont les fédérations de jeunesse et qui est leur public ?

Parmi les fédérations de jeunesse, qui sont traditionnellement marquées par un fort caractère bénévole, on compte de nombreuses organisations et fédérations. Celles-ci se distinguent avant tout par des racines historiques similaires, par un lien plus ou moins étroit à une fédération (parfois aussi par un statut de membre), ainsi que par des valeurs spécifiques (par exemple confessionnelles, écologiques, culturelles, ayant trait à une profession, à un syndicat, humanitaires ou liées à un parti). On peut citer en exemple des fédérations de jeunesse les jeunesses évangéliques ou catholiques, les scouts, l'organisation pour la jeunesse de protection de la nature, celle de la Croix rouge allemande, ou encore les jeunes pompiers. Ce que les jeunes apprécient chez les fédérations, c'est qu'elles leur offrent un espace où rencontrer d'autres jeunes et passer du temps avec eux. Elles leur donnent aussi la possibilité de s'engager en faveur de certains contenus et thèmes, d'acquérir des compétences dans certains domaines, voire des qualifications (brevet de sauvetage auprès de la société allemande de sauvetage, pompier, organisation d'activités pour les enfants dans des associations confessionnelles).

Le cœur des associations pour la jeunesse est constitué en général par les groupes d'associations pour la jeunesse au niveau communal. Ces groupes dépendent le plus souvent d'une organisation fédérale, certains sont même intégrés dans les structures des associations pour adultes. En fonction des conditions (par exemple selon les autres fédérations et associations, la structure des offres et la taille de la commune ou de la ville) et des traditions régionales, ils reçoivent parfois une subvention des organismes publics et proposent eux-mêmes une offre s'inscrivant dans la politique d'aide à l'enfance et à la jeunesse. On ne connaît pas les chiffres exacts du nombre de fédérations ou de groupes fédérés de jeunesse au niveau local en Allemagne. Les recensements régionaux n'ont souvent lieu que lorsqu'un groupe ou une fédération obtient une subvention, par exemple dans le cadre de la planification de la politique d'aide à la jeunesse, lorsqu'ils sont recensés parmi le panel d'offres officielles et qu'ils sont impliqués dans la planification. Cependant, on obtient une estimation en comptabilisant les chiffres des membres des confédérations de jeunes, des organismes associatifs et bénévoles locaux qui représentent au niveau local les intérêts des associations auprès des organismes publics. En

moyenne, on compte au niveau local 24 associations membres de confédérations régionales, ce qui donne une estimation au niveau national de 14 000 groupes fédérés au niveau local.

5.2 Offres proposées par les fédérations de jeunesse

Tableau 1 : Activités et offres des fédérations de jeunesse (proportionnellement)

	Total
Activités de vacances et loisirs	83 %
Heures consacrées aux groupes	65 %
Formations	63 %
Sport	40 %
Offres aux écoles	40 %
Rencontres ouvertes	38 %
Manifestations culturelles	35 %
Rencontres internationales de jeunes	31 %
Fêtes	28 %
Offres spécifiques proposées aux jeunes	26 %
Actions politiques pour la jeunesse	23 %
Offres s'adressant spécifiquement aux filles	23 %
Établissement à part entière (par ex. Ludobus, maisons de jeunes)	22 %
Offres pédagogiques liées aux médias	16 %
Rencontres religieuses internationales	9 %
Autres	23 %

Source : Recensement des Fédérations de jeunes établi par le DJI, 2008

Fidèlement à la définition et aux principes fondamentaux du travail de jeunesse (voir partie 4), les activités des fédérations privilégient les méthodes qui favorisent l'action et encouragent l'activité des enfants et des jeunes, l'expérimentation et l'organisation autonome du temps passé avec des enfants et jeunes du même âge. Le principe de présence non obligatoire exige une adaptation continue des offres aux besoins, souhaits et intérêts des jeunes. Dans cette mesure, les offres et activités sur place peuvent être très variées et il est même très probable que le focus des

activités et offres évolue avec le temps.

L'enquête menée dans le cadre du projet « Aide à la jeunesse et transformation sociale »⁶ sur les offres et les structures des fédérations de jeunesse, a permis d'établir une vue d'ensemble de toutes les offres. Le tableau 1 montre un résumé des activités et des offres proposées par les fédérations de jeunesse. Cependant, cette vue d'ensemble ne fournit pas réellement d'informations concernant le temps que les enfants et les jeunes passent auprès des fédérations. Elle dresse uniquement le tableau de l'espace de possibilités offert aux jeunes. Par exemple, bien que 40 % des fédérations proposent des activités sportives, cela ne dit rien sur le temps investi par les enfants dans les activités sportives des fédérations.

Les résultats montrent que les « activités traditionnelles » des fédérations, telles que les activités de vacances et loisirs et le travail de groupe, restent l'activité principale du travail de jeunesse en milieu associatif. Plus de 80 % des fédérations de jeunesse proposent des activités de vacances et de loisirs. L'intitulé « activités de vacances » souligne bien qu'il ne s'agit pas nécessairement d'activités spéciales ou de voyages, mais aussi de systèmes de garde proposée par les fédérations pendant les vacances scolaires.

Deux tiers des fédérations (65 %) offrent des activités sous forme d'heures de groupe. Le travail de groupe constitue l'un des piliers du travail en milieu associatif et l'un de ses principes fondamentaux (voir Böhnisch, 1991). Les groupes de jeunes constituent une forme de rapport social entre un nombre déterminé de personnes du même âge qui partagent les mêmes intérêts ; il implique également un certain type d'obligation, qui s'inscrit cependant dans le cadre de la participation volontaire. Ce genre de groupes permet aux jeunes de s'inspirer mutuellement, d'établir des rapports avec d'autres jeunes du même âge et, surtout, de développer un sentiment d'appartenance à ce groupe.

En troisième position des activités les plus citées suivent les formations, 60 % des fédérations en proposent. Il s'agit ici principalement de formations d'« animateurs jeunesse » qui ont rencontré un franc succès depuis l'introduction de la JuLeiCa⁷ (carte d'animateur jeunesse), laquelle donne même droit à certaines réductions. La JuLeiCa est remise aux animateurs

⁶ Voir l'entrée *Jugendhilfe und sozialer Wandel* dans le glossaire du Travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

⁷ Entre avril 1999 et août 2012, environ 450 000 JuLeiCa ont été remises (sources : Organisme de recherche de l'Université technique de Dortmund, DJI 2013). En 2015, 31 339 Cartes d'animateurs jeunesse ont été décernées (<http://www.juleica.de/statistik.0.html>).

bénévoles du travail de jeunesse lorsqu'ils ont suivi avec succès un cours de base d'animateur⁸, mais les cours de premiers secours ou de natation de sauvetage de la société allemande de sauvetage, DLRG, en font également partie. L'important pourcentage de fédérations qui proposent des formations est à la fois un indice de l'inévitable professionnalisation du secteur, due au fait que les exigences en matière de compétences ont augmenté autant pour les professionnels que les bénévoles, mais aussi un signe marquant une volonté de certifier des compétences acquises à l'extérieur du cadre éducatif formel habituel.

La coopération avec les établissements scolaires constitue un important champ d'action des fédérations de jeunesse. Environ deux fédérations sur cinq (40 %) proposent des offres aux écoles. Il peut s'agir de « journées de projet », par exemple, sur des thèmes tels que la nature ou l'environnement, mais aussi, et de plus en plus, d'accompagnements aux devoirs ou de pause de midi, étant donné que les fédérations de jeunesse sont impliquées dans l'introduction en Allemagne du système scolaire en journée complète et dans son organisation, que ce soit directement dans l'enceinte de l'établissement ou en collaboration avec l'école.

On remarque que les offres des fédérations de jeunesse sont souvent similaires à celles proposées par le travail de jeunesse ouvert au fait que presque quatre fédérations sur 10 (38 %) organisent des rencontres ouvertes pour les enfants et les jeunes, que plus d'un tiers des fédérations propose des manifestations culturelles et qu'une fédération sur cinq dispose de son propre établissement (22 %).

5.3 Qui est le public du travail de fédération de jeunesse ?

Le public des fédérations de jeunesse dépend fortement du type de fédération, raison pour laquelle on distingue dans le tableau 2 en fonction des types de fédération⁹. Puisque presque toutes les fédérations (97 %) atteignent aussi via leurs offres des personnes qui ne font pas partie de leurs membres (Seckinger et al., 2009 : 23), le critère retenu ne fut pas

⁸ Les cours ont par exemple pour contenu les situations de vie des enfants et des jeunes, les compétences d'encadrement et la pédagogie de groupe, la compétence méthodique, les questions juridiques et d'assurance, la prévention de la violence sexuelle.

⁹ Les données servant de base à ces résultats sont issues de l'enquête du DJI « AID:A II » (Grandir en Allemagne : mondes quotidiens). Voir Walper/Bien/Rauschenbach 2015 pour avoir un résumé des thèmes ainsi que la base méthodique.

le statut de membre, mais « l'activité » dans la fédération/l'association. Le tableau 2 montre que les différents types de fédération comptent parmi leur public des groupes très variés de jeunes de 12-26 ans.

Les associations sportives comptent de loin le plus d'enfants et de jeunes, suivies par les groupes religieux et par les activités de chant, musique et théâtre.

La fréquentation d'un type d'association diffère et est influencée en fonction de caractéristiques sociales, sociodémographiques et régionales. Dans le tableau 2, sept de ces variables ont été prises en compte. Ce tableau est le résultat d'une régression logistique et illustre les caractéristiques qui vont rendre la fréquentation ou une activité dans une fédération plus probable. Pour faciliter l'interprétation, seuls les signes « - » et « + » ont été utilisés. Le signe « - » signifie qu'une activité dans une association est improbable, le signe « + » signifie en revanche que la probabilité d'une activité dans une association ou une fédération est grande. Rapporté au nombre total d'associations, on constate que les jeunes plus âgés sont moins actifs que les moins âgés dans les associations et fédérations ; les jeunes filles sont moins actives que les garçons ; les jeunes qui vivent chez leurs parents sont plus actifs que ceux qui ne vivent plus chez leurs parents ; les jeunes issus de l'immigration le sont moins que ceux qui ne sont pas issus de l'immigration ; les jeunes ayant le baccalauréat le sont plus que ceux qui ne l'ont pas ; les jeunes habitant dans des communes de plus de 20 000 habitants sont moins actifs que les jeunes des plus petites communes ; et les jeunes de la partie Ouest de l'Allemagne sont plus actifs que ceux vivant dans la partie Est.

Les colonnes trois à neuf indiquent le résultat en fonction du type d'association. Y apparaissent un signe moins ou plus que si l'effet de la caractéristique de la première colonne est significatif et qu'il entraîne un changement de signe plus ou moins. Tandis que, toutes associations confondues, la participation décline avec l'âge, elle augmente parallèlement auprès des organisations politiques. Cela vaut également pour les syndicats ou fédérations professionnelles, ainsi que pour les associations de protection du patrimoine, de citoyens et les sociétés de tir.

On constate aussi d'autres différenciations en fonction du sexe. Les jeunes filles sont plus représentées auprès des groupes religieux ainsi que des groupes de chant, musique et théâtre que les jeunes garçons.

On remarque aussi des effets différents en fonction du niveau d'étude. Toutes associations confondues, ceux qui ont le plus haut niveau d'étude sont plus actifs dans les associations. En ce qui concerne les syndicats, les organisations professionnelles, les associations de protection du patri-

moine, les associations de citoyens, les sociétés de tir ainsi que les pompiers volontaires, l'aide technique et la société allemande de sauvetage, en revanche, cela ne se confirme pas, au contraire : le résultat est inversé. Il s'agit d'associations plutôt d'action concrète.

L'analyse approfondie des activités dans les fédérations de jeunesse montre donc qu'il n'existe pas toujours un lien entre éducation formelle et activités en association, ou que ce lien peut même prendre des directions opposées : selon le type d'association, un haut niveau d'éducation formelle peut coïncider avec une plus grande activité en fédération, ou le contraire.

Tableau 2 : Facteurs influençant la fréquentation d'associations parmi les jeunes de 12 à 27 ans en fonction du type d'association et de fédération

	Fédérations de jeunes	Sport	Groupe religieux	Organisation politique	Syndicat, organisation professionnelle	Association du patrimoine, sociétés de tir	Groupe de chant, musique, théâtre	Pompiers volontaires, secours technique, société de sauvetage
Âge	-			+	+	+		
Femme	-		+				+	
Vit chez ses parents	+							
Issu de l'immigration	-							
Baccalauréat	+				-	-		-
Ville de plus de 20 000 hab. (<)	-							
Ouest (Est)	+							

* De 18 à jusqu'à 26 ans (n = 7 192)

Source : AID:A II 2015 ; calculs personnels ; n = 9 476

6. Le travail de jeunesse ouvert

6.1 Qu'est-ce que le travail de jeunesse ouvert ?

Le travail de jeunesse ouvert se fait au sein de petites ou grandes structures, dont les offres s'adressent en général aux enfants et aux jeunes, par exemple dans des centres de jeunes¹⁰, des maisons portes ouvertes, des clubs de jeunes, des espaces pour jeunes, des ludobus ou des aires de jeux et d'aventure. Leur utilisation ne requiert aucun statut de membre, comme c'est le cas en revanche dans certaines fédérations, et ces institutions proposent à tous les enfants et jeunes une offre ouverte directement dans leur espace social. Le travail avec les enfants et les jeunes ouvert s'adresse à tous, indépendamment de leur appartenance à un milieu ou de leurs convictions idéologiques. L'un des buts du travail ouvert avec les enfants et les jeunes est de leur proposer un espace qui n'est pas dominé par les adultes et qui leur permet de suivre leurs intérêts et leurs besoins tout en expérimentant de manière autonome. C'est pour cela que les structures sont par principe ouvertes à tous, ce en quoi cependant les offres et les institutions peuvent être majoritairement sollicitées par un groupe spécifique, par exemple des jeunes issus de l'immigration. En particulier dans les zones rurales, de nombreux espaces sont autogérés par les jeunes. On compte sur tout le territoire allemand environ 15 000 structures (recensement au 31/12/2014), qui peuvent être de tailles différentes. Les plus petits espaces ne sont ouverts qu'une ou deux fois par semaine pendant deux heures, et les plus grands, que l'on trouve avant tout dans l'espace urbain, ouvrent tous les jours de midi à minuit. Beaucoup de ces structures emploient en plus des personnes disposent d'une formation dans le domaine social et pédagogique.

6.2 Les offres du travail de jeunesse ouvert

Comme le travail de jeunesse fédératif, les établissements du travail de jeunesse ouvert proposent en général une large palette d'activités qui sont résumées dans le tableau 3. Comme pour les offres et activités des fédérations de jeune, cette présentation dépeint les possibilités, mais ne

¹⁰ Voir l'entrée *Jugendzentren* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

permet pas de conclure le temps passé par les jeunes à faire ces activités.

Le cœur du travail de jeunesse ouvert est la rencontre ouverte, c'est-à-dire un espace de rencontre qui peut être utilisé à certains horaires de la journée par tous ceux qui le souhaitent. Il existe dans 86 % des structures. Les rencontres ouvertes sont principalement utilisées comme un espace permettant aux jeunes de « se détendre » et « passer du temps avec les autres », et répondent ainsi au besoin central, à cet âge, de communication et de rapports sociaux (voir par exemple Herrmann, 2012). Ce genre de rencontres représente en outre un espace que les enfants et les jeunes peuvent utiliser pour diverses activités, par exemple jouer au babyfoot ou à des jeux de société. La rencontre ouverte peut également être le point de départ pour des offres et conseils à structures plus pédagogiques.

Les fêtes constituent également un élément important de l'offre ouverte. 97 % des centres pour jeunes proposent des activités à caractère événementiel comme des concerts ou des fêtes. Près de sept centres sur dix (69 %) organisent leurs propres manifestations comme des concerts, lectures etc. Pour les centres de jeunes, cela permet d'une part de proposer aux jeunes une alternative moins coûteuse aux événements culturels commerciaux, et d'autre part de donner la possibilité aux jeunes de s'impliquer dans le développement du contenu et de l'organisation de tels événements.

En outre, les structures ouvertes proposent un grand nombre d'activités, comme par exemple des activités artistiques (76 %), ou liées à la pédagogie des médias (40 %), des activités sportives (69 %) ainsi que des offres interculturelles (43 %).

Parmi les types d'offres importants, on compte les activités d'aide et de soutien aux enfants et aux jeunes, comme les offres d'insertion à la vie professionnelle (64 %), l'aide scolaire (51 %) ou le conseil (73 %). Le cadre du travail ouvert permet à son public de bénéficier d'un « conseil informel » proche du quotidien et décomplexé (Neumann, 2010 : 422), prenant des formes allant des « conversations de comptoir » quasi fortuites, aux rendez-vous d'orientation avec un animateur (pour plus de détails, voir Seckinger et al., 2016 : 174 sv).

Ces dernières années, un autre type d'offre s'est fortement développé : de plus en plus de structures ouvertes participent à l'encadrement de l'après-midi dans le contexte scolaire. Ainsi, 28 % des établissements proposent des offres en coopération avec des écoles, et 17 % proposent des encadrements de pause de midi.

Plus d'un quart (27 %) des structures propose des activités dites d'éducation à la participation démocratique, qui comprennent des actions

politiques (de jeunesse), les parlements des enfants ou de jeunes ainsi que l'implication des visiteurs dans le quotidien de l'établissement (par exemple dans la préparation du programme ou l'aménagement des pièces). Donner une voix aux enfants et aux jeunes au niveau politique (de jeunesse) constitue un aspect important dans le travail ouvert (Sturzenhecker, 2008).

Le travail de rue et le travail de jeunesse mobile font également partie des offres des centres de jeunes pour plus d'un quart des établissements (27 %). Ici, les structures endossent une fonction de compensation sociale, étant donné que parmi les groupes cibles de ces formes d'offre, on trouve à la fois des jeunes « au comportement difficile » (par exemple violents), mais aussi de plus en plus de groupes de jeunes que les offres « classiques » du travail de jeunesse ouvert n'arrivent plus à atteindre, ou qui ont cessé depuis longtemps de les fréquenter (voir Klose, 2009).

Tableau 3 : Représentation des centres de jeunes en fonction des offres (réponses multiples)

	Total
Rencontres ouvertes, cafés*/**	86 %
Activités de vacances scolaires/sorties**	85 %
Offres à caractère événementiel	79 %
Activités artistiques**	76 %
Conseil**	73 %
Activités sport et aventure*/**	69 %
Préparation à l'insertion professionnelle**	64 %
Offres spécifiques garçons/filles*/**	61 %
Accompagnement et soutien des bénévoles actifs dans le travail de jeunesse*	56 %
Soutien scolaire*/**	51 %
Heures de groupes avec animateur*/**	46 %
Activités interculturelles*/**	43 %
Activités pédagogiques liées aux médias*/**	40 %
Activités en collaboration avec l'école	28 %
Activités d'éducation à la participation démocratique */**	27 %
Travail de rue/travail de jeunesse mobile*	27 %

Pause de midi*/**	17 %
Autres activités à thème (par exemple religion, prévention dans le domaine de la santé, protection des animaux et de la nature)	4 %
Autres	7 %

* Différence est-ouest importante ($p < 0,05$)

** Différence ville-campagne importante ($p < 0,05$)

Source : Enquête du DJI 2011, $n = 1115$

6.3 Qui est le public du travail de jeunesse ouvert ?

En Allemagne, le travail de jeunesse reposant sur des financements publics, il se retrouve toujours confronté à une question : l'offre qu'il propose est-elle vraiment utilisée ? Un critère pris en compte est le nombre d'enfants et de jeunes qui fréquentent l'établissement. Hormis le fait qu'un recensement est complexe à réaliser, il s'agit d'un procédé qui est loin d'être trivial. En effet, il est important de savoir comment traiter les doubles comptages ou s'il faut tenir compte du temps que les enfants et les jeunes passent dans l'établissement.

L'une des possibilités pour mener à bien une telle enquête est d'interroger directement les enfants et jeunes, comme cela a été fait lors de la dernière enquête du DJI « Grandir en Allemagne : mondes quotidiens » (AID:A).

En tout, environ un cinquième des 13-26 ans fréquente un centre de jeunes. Même si le chiffre semble au premier abord élevé, ce résultat se relativise lorsque l'on prend en compte qu'il s'agit d'une fréquentation au cours des douze derniers mois. Cela signifie qu'une seule visite au cours de l'année écoulée compte déjà comme utilisation de l'offre. L'intensité de la fréquentation (c'est-à-dire la fréquence des visites) varie cependant fortement et dépend de différentes caractéristiques sociodémographiques.

La figure 1 donne un aperçu des pourcentages de la fréquentation des centres de jeunes en fonction de l'âge, parce que cette caractéristique est celle qui a le plus d'influence. Selon le graphique, les enfants et les jeunes entre 13 et 20 ans sont ceux qui fréquentent le plus les centres de jeunes. De plus, on remarque que pour ce groupe, la fréquentation baisse avec l'âge, ce qui s'explique par le fait que les jeunes, en grandissant, ont d'autres intérêts, ont moins de temps libre, surtout s'ils travaillent déjà ou suivent une formation professionnelle. En outre, il est probable qu'ils

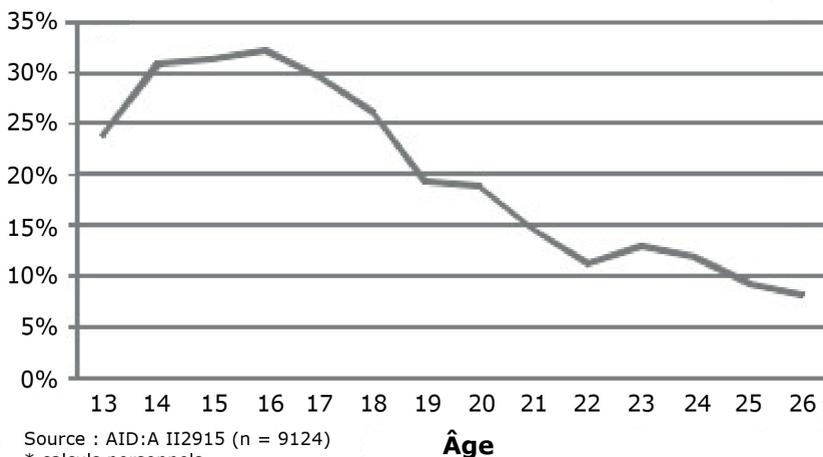
changent leurs habitudes et leurs formes de loisirs une fois qu'ils gagnent leur propre revenu. D'autre part, ce tableau montre que l'utilisation de ces offres ne se limite en aucun cas à la période de l'adolescence.

Le tableau 4 résume les résultats obtenus par régression logistique de la variable dépendante « fréquentation ou non d'un centre de jeunes au cours de l'année écoulée ». Pour permettre la comparaison, on a choisi une représentation entièrement analogue à celle de la partie 5.3 concernant les activités proposées par le travail de jeunesse en fédérations. Dans un premier temps, on constate que même en contrôlant les autres facteurs d'influence, la probabilité de fréquentation d'un centre de jeunes baisse avec l'âge.

Les filles se distinguent des garçons dans leur comportement pendant les temps libres. Dans l'ensemble, les filles ou jeunes femmes fréquentent moins souvent un centre de jeunes que les garçons ou jeunes hommes. La faible utilisation de l'offre par les jeunes femmes pousse à se demander dans quelle mesure l'offre de loisirs proposée dans les centres de loisirs correspond ou non à leurs besoins ou s'il existe d'autres obstacles gênant les jeunes femmes.

Ne plus vivre chez ses parents est synonyme d'une plus grande émancipation et entraîne une baisse de fréquentation des centres de jeunes. Il semble que c'est là une des fonctions principales des établissements de travail de jeunesse ouvert : mettre à la disposition des jeunes des espaces

Figure 1: Fréquentation des centres de jeunes selon l'âge en 2014 en Allemagne



situés hors de la sphère d'influence des parents, ce qui explique que le type de loisirs évolue lorsque les jeunes quittent le domicile parental pour avoir leur propre forme d'habitat autonome.

Si l'on observe la fréquentation des centres de jeunes par les enfants, les jeunes et jeunes adultes issus de l'immigration au niveau national en Allemagne, elle n'est pas réellement différente de celle du groupe non issu de l'immigration. Cela vient contredire les résultats d'autres enquêtes qui avancent que les enfants, jeunes et jeunes adultes issus de l'immigration sont présents de manière surreprésentée dans les centres de jeunes (voir Schmidt, 2011 : 54 sv. pour avoir une vue d'ensemble). Cependant, en posant un regard différencié, voire en comparant l'intensité de la fréquentation, on constate effectivement des distinctions en fonction des générations de migration ou des pays d'origine. Mais donner ici plus de détails dépasserait le cadre de notre thématique.

De nombreuses analyses ont constaté que les enfants et jeunes issus de familles ayant un meilleur niveau d'éducation utilisent moins les offres de loisirs du « centre de jeunes » par rapport à ceux issus de familles ayant un niveau d'éducation inférieur (pour une vue d'ensemble, voir Schmidt, 2011 : 53). C'est ce que soulignent également les analyses de l'enquête AID:A II¹¹. Les jeunes et jeunes adultes issus de familles au niveau d'éducation inférieur fréquentent les centres de jeunes, les clubs ou les rencontres de jeunes à plus grande proportion que les jeunes issus de famille au niveau d'éducation supérieur.

Si l'on différencie en fonction de caractéristiques régionales, on constate que la fréquentation dépend aussi bien de la taille du lieu de résidence des jeunes interrogés que du fait que leur lieu de résidence se situe à l'Est ou à l'Ouest. Dans les communes de moins de 20 000 habitants, la fréquentation de centres de jeunes est plus importante que dans les villes comptant plus d'habitants. Dans l'Est de l'Allemagne, la fréquentation est plus élevée que dans l'Ouest de l'Allemagne. Dans les deux cas, on peut supposer que ces différences sont liées aux différentes possibilités (commerciales) d'activités de loisirs qui varient beaucoup en fonction du pouvoir d'achat et de la densité de population. Cela signifie qu'il est probable que les offres publiques sont moins utilisées dans les villes où il existe un plus grand choix de possibilités d'activités de loisirs.

¹¹ Pour décrire le niveau d'éducation, on s'est basé sur le certificat de fin de scolarité d'un cursus général, soit en cours d'acquisition (jeune encore scolarisé) ou déjà acquis. La fréquentation d'un lycée ou l'obtention du bac est codé comme « niveau supérieur d'éducation », tandis que les autres niveaux d'éducation ont été codés comme « niveau d'éducation inférieur ».

Tableau 4 : Facteurs influençant la fréquentation et la fréquence des visites dans les centres de jeunes (parmi les 12 à 27 ans)

	Fréquentation	Fréquence
Âge	-	-
Femme	-	-
Vit chez ses parents	+	
Issu de la migration	ns	
Baccalauréat	-	-
Ville de plus de 20 000 habitants (<)	-	
Allemagne de l'Ouest (de l'Est)	-	-

Source : AID:A II 2015 ; calculs personnels

Par rapport à la fréquence de visite, la colonne trois du tableau 4 indique la tendance des effets de différentes variables. Ici, on constate non seulement que les plus âgés fréquentent moins les centres de jeunes, mais que lorsqu'ils s'y rendent encore, ils y vont bien moins souvent. Il en va de même pour les personnes issues d'un contexte d'éducation supérieur et pour les jeunes vivant dans l'Ouest de l'Allemagne (par rapport aux jeunes vivant dans la partie Est de l'Allemagne). De toute apparence, les centres de jeunes constituent un large éventail de possibilités d'éducation informelle pour les jeunes ayant un niveau d'éducation formelle inférieur.

7. Éducation informelle et non formelle dans le travail de jeunesse

Aussi bien le travail de jeunesse associatif que le travail de jeunesse ouvert proposent de nombreuses opportunités d'éducation informelle et non formelle. Dans les parties 5.2 et 6.2, les activités et offres types ont été présentées. Dans les deux formes de travail de jeunesse, on retrouve des offres proposant un curriculum précis (par exemple la formation d'animateur jeunesse, préparation à l'insertion professionnelle dans les centres de jeunes) et des activités qui impliquent des processus d'apprentissage indirect (comme par exemple une activité bénévole dans le domaine de l'organisation de la vie quotidienne de la fédération ou du centre de jeunes). Les

deux formes de travail de jeunesse se distinguent par leur accessibilité. Le travail de jeunesse ouvert (centres et clubs de jeunes) ne connaît aucune limitation d'accès. En ce qui concerne le travail de jeunesse en fédération, la situation est différente. Le statut de membre n'est certes plus obligatoire et l'inscription à des activités peut aussi se faire de plus en plus souvent sans adhérer à la fédération, mais les personnes qui s'y retrouvent partagent souvent les valeurs spécifiques de la fédération et s'y identifient (voir sur ce thème l'aperçu dans Gadow & Pluto, 2014). L'engagement est également plus fort parce que le travail de groupe a une toute autre valeur. Les groupes ne fonctionnent que lorsque les décisions sont respectées et que le plus grand nombre de membres du groupe participe.

Si l'on part du principe que les processus d'apprentissage informel sont possibles dans les deux formes de travail de jeunesse, alors l'accès aux offres joue un rôle important car il détermine les chances d'apprentissage. La comparaison des groupes d'utilisateurs des deux formes de travail de jeunesse sur la base des parties 5.3 et 6.3 permet d'avoir un aperçu des possibles effets de sélectivité sociale sur les chances d'apprentissage qui sont dues aux différences de fréquentation. On remarque que les accès aux structures créant les occasions d'apprentissage informel et non formel reposent sur une forme de sélection sociale : la composition des groupes d'utilisateurs est différente en fonction de la forme du travail de jeunesse, et même à l'intérieur de chaque forme, il existe des différences.

Le travail de jeunesse ouvert constitue une offre qui, à la différence de la plupart des types de travail de jeunesse en fédération, réussit à atteindre les jeunes disposant de ressources d'apprentissage plus réduites, ce qui confère au travail de jeunesse ouvert une fonction compensatrice. Les enquêtes empiriques montrent dans ce contexte (van Santen & Prein, 2013) qu'en augmentant la densité d'offres, cet effet compensatoire ne diminue pas, mais qu'au contraire, il se trouve renforcé.

Le rapport entre travail de jeunesse et éducation évolue au cours du temps. Le regain d'intérêt qu'a connu le travail de jeunesse ces dernières années est tout d'abord lié aux résultats de l'enquête PISA de 2001, dont on a surtout retenu que le système scolaire et éducatif allemand a été très mal classé dans la comparaison internationale, et qu'il n'était que de manière limitée en mesure de réduire les inégalités éducatives dues aux origines sociales. Depuis, on accorde une plus grande importance aux processus éducatifs, que ce soit à l'école ou au niveau extrascolaire. Les formes et les espaces éducatifs extrascolaires d'éducation informelle revêtent, eux aussi, davantage d'importance à la suite de la discussion européenne lancée dans le contexte du Cadre Européen des Certifications

(CEC), qui a pour but de faciliter la comparaison des qualifications obtenues dans toute l'Europe¹². Selon l'idée à la base du CEC, le lieu et la manière dont ces qualifications ont été obtenues ne jouent aucun rôle¹³, car c'est le contenu qui importe. Ce « contenu » est cependant nettement réduit à ce qui est directement utilisable dans le monde du travail. En conséquence de ce changement, des institutions comme celles du travail de jeunesse, qui relèvent du domaine de l'éducation non formelle, subissent une pression les forçant à délivrer des certificats éducatifs, ou plus exactement des certificats d'acquisition de compétences (voir également Baumbast et al., 2014).

Parce qu'il espère en tirer une meilleure appréciation, le travail de jeunesse, qui doit, au niveau communal, justifier sa légitimité et se trouve souvent en situation de concurrence avec d'autres domaines de l'aide à l'enfance et à la jeunesse, cherche à mettre de plus en plus en avant son rôle de lieu d'éducation : il se présente comme un espace éducatif qui propose aussi bien des composants d'éducation formelle (par exemple des cours, des formations) que des structures d'opportunités pour des processus autodirigés d'éducation non formelle. Le travail de jeunesse ouvert se retrouve de plus en plus pris au piège entre les deux pôles d'objectifs de l'éducation. Pendant que les uns revendiquent l'idéal d'une éducation non instrumentalisée, les autres misent, en particulier dans le contexte européen (par exemple European Commission, 2014 : 16 sv.) sur le travail de jeunesse comme moyen d'améliorer l'employabilité (*Employability*).

Le travail de jeunesse ouvert ne peut pas décrire de manière quantitative dans quelle mesure les nombreuses opportunités offertes aboutissent à des processus éducatifs individuels, car contrairement à l'école, elle ne fait passer aucun examen et ne délivre aucun certificat. Dernièrement, un certain nombre d'études lui étant consacrées ont mis en avant son rôle dans l'acquisition d'un grand nombre de compétences personnelles

¹² Ce changement a été entre autres motivé par l'objectif d'augmenter la mobilité des travailleurs en Europe, ce qui est facilité, en principe, si les compétences professionnelles acquises dans le pays d'origine sont reconnues dans les autres pays. Or, comme les systèmes de qualifications et de formations professionnelles des pays européens sont très différents les uns des autres, un modèle de reconnaissance qui se base uniquement sur l'« input » (école, apprentissage, école professionnelle, école supérieure, université) et les certificats (bulletins scolaires, certificats d'aptitude professionnelle, brevet de maîtrise, bachelor ou master), n'est peut-être pas le plus judicieux. On remarque même une tendance à une plus grande prise en compte des « outcomes ».

¹³ Et de fait, l'éducation informelle et l'éducation formelle sont considérées sur un pied d'égalité.

et leur lien avec des formes d'engagement social (par exemple Dux et al., 2008 ; Lindner, 2008). Cependant, les études empiriques sur les effets (d'apprentissage) du travail de jeunesse ouvert restent rares, aussi bien en Allemagne (voir Schmidt, 2011 : 82 sv.) qu'au niveau international (voir Fouché et al., 2010). Dans ce contexte, il est important de ne pas confondre l'absence de recherches empiriques avec l'absence d'effets. Schmidt (2011 : 84) ainsi que van Santen et Seckinger (2011 : 221 sv.) soulignent dans ce contexte qu'en règle générale, afin d'apporter la preuve d'effets quelconques, il convient de donner au préalable une définition des effets visés, ce qui est contraire au principe d'ouverture (concernant les résultats) de l'animation ouverte¹⁴.

Bibliographie

- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. & Lüders, C. (2014) : Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise Munich : Deutsches Jugendinstitut.
www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf (consulté le 13/4/2015)
- Böhnisch, L. (1991) : « Die Jugendgruppe ». Dans : Böhnisch, L., Gängler, H. & Rauschenbach, Th. (dir.). Handbuch Jugendverbände, Weinheim/Munich : Beltz, 478-490
- Dux, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2008). Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement – Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- European Commission (2014). Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability, Expert Group Report.
http://ec.europa.eu/youth/library/reports/creative-potential_en.pdf ;
(dernière consultation 18/3/2015)

¹⁴ Schmidt (2011, p. 84) propose dans ce contexte que la recherche sur les effets des animations socioculturelles avec les enfants et jeunes en milieu ouvert se concentre sur les effets (secondaires) qui sont inscrits en termes généraux dans les objectifs visés par l'animation socioculturelle.

- Forschungsverbund TU Dortmund und DJI, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2013). Auswertung Jugendleiter_innen 2012 – aktuelle Auswertungen der „Juleica-Statistik“. Données d'août 2012 : http://www.akjstat.tudortmund.de/fileadmin/Monitoring/Jugendleiter_innen_2012__aktuelle_Auswertungen_Dokumentation_.pdf [dernière consultation 8/11/2016]
- Fouché, C., Elliott, K. J., Mundy, S. & Jordan, V. (2010). *The Impact of Youth Work for Young People : A Systematic Review*, Wellington : Health Research Council of New Zealand and the Ministry of Youth Development.
- Gadow, T. & Pluto, L. (2014). « Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990 ». Dans : Oechler, M. & Schmidt, H. (dir.). *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*, Wiesbaden : Springer VS, 101-192.
- Hafenecker, B. (2013). « Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945 ». Dans : Deinet, U./Sturzenhecker, B. (2013): *Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit*. 4e édition revue et actualisée, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-47.
- Herrmann, S. (2012). « Jüngere und ältere Jugendliche im Blick der Jugendarbeit ? », *Offene Jugendarbeit*, Heft 2, 14–21.
- Klose, A. (2009). « Streetwork/Mobile Jugendarbeit : Handeln zwischen Kriminalisierung und Prävention », *Deutsche Jugend*, 6 (57), 259–266
- Lindner, W. (dir.) (2008). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, Olaf (2010). « Niederschwellige Beratung von Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit », *Deutsche Jugend*, 10 (58), 422–429.
- Peuckert, D.J.K. & Münchmeier, R (1990). « Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der Deutschen Jugendhilfe ». Dans : Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (dir.) (1990). *Jugendhilfe. Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht*. Band 1, Munich : Deutsches Jugendinstitut, 1–49.
- Santen, E. van & Seckinger, M. (2011). « Forschungsperspektiven auf und für die offene Jugendarbeit ». Dans : Schmidt, H. (dir.) (2011). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaft, 217-237.

- Santen, E. van & Prein, G. (2013). « Effekte der Angebotsdichte sozial-staatlicher Leistungen und Angebote auf die soziale Selektivität der Inanspruchnahme – Empirische Hinweise an den Beispielen Kinderbetreuung und Jugendzentren », *Zeitschrift für Sozialreform*, 1 (59) 85-110
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, Ch. & Gadow, T. (2009). DJI-Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen, Munich : Deutsches Jugendinstitut.
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, Ch. & Santen, E. van (2016). Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, Munich : Beltz Juventa.
- Schmidt, H. (dir.) (2011). *Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaft
- Sturzenhecker, B. (2008). « Die Stimme erheben und mitbestimmen : Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ». Dans : *Deutsche Jugend*, 7/8 (56), 308-315.
- Walper, S., Bien, W. & Rauschenbach, Th. (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. Munich : Deutsches Jugendinstitut.

Laurent Besse & Patricia Loncle

2 L'éducation non-formelle et le travail de jeunesse en France : regards historique et sociologique sur les offres et les publics

Résumé

Cet article retrace depuis 1945 les relations complexes entre école et éducation non-formelle dans une France où l'école est souvent perçue comme une citadelle et évoque quelques exemples historiques de collaboration limitée entre ces deux univers. Il fait ensuite le point sur les reconfigurations que la prise en compte d'un caractère plus ouvertement non-formel produit sur les identités professionnelles, les publics et les pratiques d'accompagnement des jeunes. Elles contribuent à rendre sans doute encore plus problématique un travail de jeunesse à la française dont les contours demeurent flous.

Introduction

Le présent article a pour objet de décrire et analyser les relations qui se sont nouées entre éducation formelle, éducation non-formelle et travail de jeunesse¹ en France depuis l'après Seconde guerre mondiale jusqu'à nos jours, notamment du point de vue de l'évolution des offres proposées et des publics touchés. Il vise à tendre un miroir à la contribution qui présente la situation allemande, les deux articles visant à mieux faire ressortir les spécificités nationales mais également les points communs dans les façons dont les domaines de l'éducation formelle et non-formelle se sont

¹ Ces deux termes étant traduits pour les besoins de nos échanges dans le cadre de l'OFAJ, nous précisons que nous nous référons, quand nous évoquons « l'éducation non-formelle et le travail de jeunesse » au secteur de l'animation socio-culturelle, y compris dans ses formes récentes, décrites dans la partie 2 du présent article.

progressivement affirmés tout au long du 20^{ème} siècle.

L'une des caractéristiques de la situation française est l'importance prise par une institution scolaire unifiée et centralisée dans le paysage social, politique et culturel. Vu de l'étranger, la France apparaît souvent comme une société très scolaro-centrée tandis que l'éducation non-formelle est supposée ne jouer dans ce pays qu'un rôle marginal. La faible légitimité de la pédagogie – domaine peu valorisé en France – paraît difficilement contestable quand on compare avec l'Allemagne ou la Grande-Bretagne et la coupure entre éducation formelle et informelle peut paraître particulièrement forte aujourd'hui. Pour autant, il y a sans doute un pas... à ne pas franchir avant d'en conclure que cette séparation entre éducation formelle et non-formelle serait consubstantielle à la société française. L'histoire des relations entre école et éducation non-formelle relève une situation plus complexe, qui interdit de confondre un état, fut-il d'une certaine durée, avec une structure. Ce retour sur le passé permet de cerner quels sont les enjeux actuels pour l'éducation non-formelle et d'examiner quelques questionnements centraux à ce domaine, tout en insistant sur le fait que certains sont loin d'être entièrement nouveaux.

Notre tâche est ici rendue d'autant plus ardue pour décrire les relations entre éducation formelle et informelle que, si l'on compare avec ce qui est désigné comme travail de jeunesse² ou *youth work* ou encore éducation non-formelle dans d'autres pays européens, on s'aperçoit que le groupe que l'on pourrait désigner ici comme animateurs socioculturels ne recouvre que pour partie le *youth work* : il est à la fois plus large puisqu'il ne concerne pas que les jeunes mais également les enfants et, de plus en plus, d'autres populations comme les personnes âgées et plus étroit puisque les *youth workers* ne s'intéressent pas dans les autres pays aux seules questions socioculturelles (en France non plus d'ailleurs mais la dénomination est assez trompeuse, voir Loncle, 2009). Néanmoins, faute de meilleure équivalence et du fait de leur grande importance numérique dans l'accompagnement des jeunes en France³, nous allons tout de même nous intéresser à ce que l'on appelle les animateurs socioculturels pour essayer de cerner quelque peu les interrogations sur leurs frontières professionnelles.

² L'expression est d'un usage récent et réduit plutôt à des cercles d'experts et de scientifiques. Elle témoigne surtout de l'eupéanisation des catégories en matière de politiques publiques. Quant à la traduction littérale de « *youth workers* », « travailleurs de jeunesse », elle n'a aucun sens en français.

³ Francis Lebon indique ainsi le chiffre de 110 000 professionnels en 2009 (Lebon, 2009).

Pour mener à bien notre réflexion, nous brossons une synthèse à partir de différentes recherches à caractères historiques ou sociologiques portant en particulier sur les années 1936-1980 ainsi qu'à partir des résultats de deux programmes de recherche (l'un récent, l'autre en cours). La première recherche est achevée depuis 2015 et s'intitulait JEUPART (pour participation formelle et informelle des jeunes). Financée par le dispositif ASOSC (appropriation sociale des sciences), elle avait pour objet de s'interroger sur les manières dont, d'une part, les actions publiques de soutien à la participation permettent de mobiliser les jeunes (quels jeunes, sur quels types de projet et avec quel accompagnement professionnel) et, d'autre part, les façons dont les jeunes peuvent être amenés à participer au système de décision et à la mise en œuvre des politiques locales. La question centrale de la recherche consistait donc, d'une part, à interroger l'universalité des dispositifs de soutien à la participation des jeunes en Bretagne et, d'autre part, à comprendre la portée des dispositifs du point de vue de l'implication des jeunes dans le système démocratique local. Le deuxième projet de recherche s'intitule Partispace⁴ (pour *Spaces and styles of participation : formal, non-formal and informal possibilities of young people's participation in European cities*). Ce projet est un projet H2020 co-coordonné par Andreas Walther et Axel Pohl à l'Université de Francfort et Patricia Loncle et Anaïs Mainfray à l'EHESP de Rennes. Il regroupe 8 pays européens et se propose de développer une analyse comparative de la manière dont les jeunes dans 8 villes européennes peuvent participer activement aux décisions « qui les concernent et, plus généralement, à la vie de leurs communautés » (Commission européenne, 2001 : 8). Dans le présent chapitre, nous mobilisons donc des extraits d'entretiens menés dans le cadre de ces deux programmes et qui éclairent nos questionnements sur l'accompagnement des jeunes dans le cadre du *youth work* ainsi que sur les initiatives prises par les jeunes eux-mêmes dans ce domaine.

Notre article se divise en deux parties : dans un premier temps, nous procédons à un rappel historique sur les liens entre éducation formelle, éducation non-formelle et travail de jeunesse ; dans un deuxième temps, nous présentons trois enjeux actuels du domaine de l'éducation non formelle et du travail jeunesse (en insistant tour à tour sur les frontières professionnelles du travail jeunesse, sur les publics concernés et les pratiques d'accompagnement des jeunes).

⁴ Pour plus d'éléments sur ce projet, cf le site Internet dédié : www.partispace.eu

1. École et travail de jeunesse en France : retour sur une histoire complexe

La jeunesse a longtemps été une « mauvaise » catégorie en France, du moins pour les politiques publiques d'État. La faute en incombe d'abord aux conditions dans lesquelles a émergé une administration en charge de la jeunesse. Ce n'est pas en effet sous le Front populaire, comme cela est parfois écrit, qu'apparaît ce qui est appelé aujourd'hui Jeunesse et sports : entre 1936 et 1938, Léo Lagrange a mené une action volontariste avec un projet visant l'éducation de la jeunesse par le loisir et les activités physiques mais il a toujours explicitement refusé de qualifier son action de politique de jeunesse, expression qui avait le tort de rappeler les expériences totalitaires contemporaines, nazies ou fascistes. Le régime de Vichy n'eut pas ces craintes et institua, dès juillet 1940, un ministère de la Famille et de la Jeunesse, point de départ d'une action soutenue du régime en direction des jeunes qui constituaient une de ses priorités. Il multiplia les institutions (chantiers de jeunesse, compagnons de France, écoles de formation de cadres etc.) et le soutien aux mouvements de jeunesse catholiques, sans aller jusqu'à instituer un mouvement de jeunesse unique, en partie à cause de la réprobation de l'Église qui avait approuvé jusqu'en 1942 la politique menée. L'œuvre de Vichy en matière d'éducation de la jeunesse mais également de formation professionnelle a donc constitué un héritage abondant bien que disparate dont le souvenir devait peser sur l'après-guerre (Tétard, 1986). La notion de politique de jeunesse allait donc garder tout au long des années 1940 et 1950 un parfum suspect et les projets visant à établir même un modeste secrétariat d'État à la Jeunesse par Pierre Mendès-France en 1954 se heurtèrent aux accusations de totalitarisme (Bantigny, 2007 ; Ory, 1991). André Malraux en 1958 essuya la même opposition dans le contexte il est vrai plus troublé des événements de mai-juin 1958 et du retour du général De Gaulle au pouvoir.

Cette méfiance vis-à-vis de la notion de politique de jeunesse n'était pas indifférente aux clivages idéologiques : elle a toujours été bien moindre du côté des catholiques que des laïques. La raison en était double. Elle tenait d'abord à l'absence, ou presque, de mouvements de jeunesse laïques en France, aucun d'entre eux n'étant en mesure de rivaliser avec leurs équivalents et concurrents catholiques, la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), la Jeunesse agricole chrétienne (JAC) ou encore les Scouts de France catholiques, dont les effectifs furent toujours beaucoup plus importants que ceux du scoutisme laïque Éclaireurs de France. Rappelons toutefois que ces mouvements confessionnels, même à leur apogée dans

les années 1950, n'ont jamais eu l'importance qu'ils purent avoir dans d'autres pays européens et qu'ils furent, à l'exception de la JOC et de la JAC, des mouvements éducatifs pour les jeunes dirigés de fait par des adultes. Sans doute parvinrent-ils, tant sous Vichy qu'entre 1954 et 1966, à se constituer en porte-parole des intérêts de la jeunesse mais sans pouvoir prétendre à une représentativité significative, ce qui contribua sans doute à les enfermer dans le rôle d'interlocuteur des pouvoirs publics mais presque exclusivement dans le domaine des activités de loisirs⁵. Pour les laïques, les mouvements de jeunesse étaient donc de peu d'intérêt, et l'idée de politique de la jeunesse suspectée de porter atteinte au ministère de la Jeunesse par excellence que constituait l'Éducation nationale. A la Libération, l'administration émergente de Jeunesse et sports est d'ailleurs rattachée à l'Éducation nationale, dont elle demeure une direction jusqu'en 1958 et même 1966. C'est l'époque du « tout à l'Éducation nationale » (Martin, 2016) c'est-à-dire la conception selon laquelle rien de ce qui a trait directement ou indirectement à l'éducation ne doit échapper à l'emprise du ministère et de ses agents, les enseignants, qui ont une vocation naturelle à assurer toute forme d'encadrement éducatif et culturel. Leurs qualités pédagogiques, leurs connaissances des enfants et des adolescents et même des jeunes adultes, leur culture, les prédestinent à ce rôle. Ces années 1945-1960 sont assurément l'un des moments où se manifeste le plus fortement le tropisme scolaire de la société française. En effet, l'école n'est pas simplement l'école mais une institution qui, dans l'imaginaire républicain, a transformé l'individu en citoyen et qui, sous la III^{ème} et la IV^{ème} Républiques, jouit d'une considération certaine, ce qui n'empêche toutefois pas les critiques. Il faut rappeler également que les institutions scolaires en France sont unifiées sur l'ensemble du territoire et constituent, en théorie au moins, un ciment républicain. Cet état de fait n'est bien entendu pas sans incidence sur l'état des relations entre éducation scolaire et éducation extra-scolaire.

Instruction versus éducation ?

Reste à comprendre comment peuvent coexister d'un côté une école dont les ambitions peuvent apparaître historiquement hégémoniques et de l'autre la réalité, difficilement contestable, d'une coupure entre l'école et

⁵ C'est une des difficultés classiques des mouvements de jeunesse français que de se situer dans les rencontres européennes de mouvements : ils sont perçus comme des mouvements éducatifs pour les jeunes, pas comme des mouvements de jeunes.

les autres formes d'éducation. L'idée selon laquelle l'école républicaine serait un sanctuaire c'est-à-dire une institution détachée du reste de la société et qui viserait à ne développer rien moins qu'un individu aspirant à l'universel et détaché de son environnement local, est une idée fréquemment émise, tant par les partisans auto-proclamés « républicains » d'une école notoirement idéalisée que par leurs adversaires qualifiés – souvent de manière péjorative – de « pédagogues ». Cette école sanctuaire se concentrerait sur l'instruction, les savoirs et ignorerait son environnement local, ce qui est perçu comme un trait positif par les « républicains » et comme une faiblesse par les « pédagogues ». Cette opposition a nourri beaucoup de débats depuis une trentaine d'années et a également resurgi au moment de la réforme dite des rythmes scolaires en 2012-2013 (Poucet & Prost (dir.), 2016).

Les historiens de l'éducation se sont efforcés de nuancer cette dichotomie (Prost, 1997). Nous développerons ici le point de vue que le plus faible intérêt porté par le système scolaire à son environnement local – qui serait d'ailleurs à relativiser (Chanet, 1994) – constitue moins un trait inhérent à ce qui serait l'« essence » de l'école républicaine française qu'un moment spécifique de l'histoire des institutions éducatives françaises, correspondant aux années 1960-1990. Il faut surtout distinguer entre enseignement primaire – l'école du peuple de Jules Ferry – et enseignement secondaire – le lycée bourgeois – qui fusionnent dans les années 1960 autour du projet de « collège unique » achevé par la loi Haby de 1975. Or la volonté de sanctuariser l'école caractérise historiquement bien davantage l'enseignement secondaire que le primaire.

L'école primaire avant 1960 n'a pas aussi strictement opposé instruction et éducation et a eu un rôle éducatif extrascolaire plus important que ce qui est souvent cru. Quelques faits en témoignent. Ainsi, la plus importante association d'éducation populaire, et longtemps le plus gros groupement associatif français, s'appelle la Ligue de l'*enseignement*. Fêtant en 2016 son cent-cinquantième anniversaire, cette association témoigne par son histoire des liens étroits unissant l'école et l'éducation extra-scolaire (Martin, 2016). Fondée pour que l'Etat rende l'instruction obligatoire, elle devient après les lois Jules Ferry de 1881-1882 le fer de lance de l'action périscolaire et postscolaire, grâce aux multiples associations locales qu'elle fédère qui reposaient largement sur l'engagement bénévole des instituteurs : cours du soir, patronages laïques, colonies de vacances, cinéma éducateur, sections culturelles et sportives⁶. A partir de 1936 et surtout

⁶ Il faut noter que les écoles religieuses eurent également parfois un rôle éducatif local.

de la Libération, les activités périscolaires apparaissent aux yeux des réformateurs inspirés par les principes de l'Éducation nouvelle⁷, comme une manière possible de rénover la pédagogie scolaire en attaquant l'édifice scolaire par sa périphérie : l'éducation non-formelle est mobilisée au bénéfice de la transformation de l'éducation formelle (Gutierrez, Besse & Prost, 2012). Bénéficiant du soutien de l'État dont elle est le bras armé en matière d'éducation populaire, la Ligue obtient à partir de 1945 la création de postes d'instituteurs mis à disposition (MAD). Rémunérés sur le budget de l'Éducation nationale, ils n'effectuent pas leur service devant des classes mais dans des associations regroupées dans la Ligue et les autres associations laïques. Avec un effectif de près d'un millier dans les années 1950, ils constituaient le premier ensemble de ce que l'on allait appeler au début de la décennie suivante les animateurs socioculturels. A la même époque, les directeurs de MJC (Maisons des jeunes et de la culture) n'étaient qu'au nombre de 48. Les MAD sont les fers de lance de la « plus grande Éducation nationale » et d'une vision qui ambitionne de faire de l'école le centre exclusif de la vie éducative et culturelle locale. Ce modèle fut plus influent dans le monde rural que dans les villes. Il était toutefois suffisamment hégémonique pour que le métier d'animateur socioculturel des années 1960 se construise en opposition à la figure de l'instituteur, d'autant plus que celle-ci connaissait une dévalorisation accélérée. La coupure entre école et éducation non-scolaire trouve là une de ses origines parfois sous-estimée. L'animation socioculturelle s'est voulue pour partie une contre-école ou du moins s'est efforcée de se construire hors de l'influence scolaire. Parallèlement, l'administration Jeunesse et sports s'institutionnalisait en s'extrayant de l'Éducation nationale et en devenant, pour une courte période de 1966 à 1968, un ministère de plein-exercice, et de manière plus durable un secrétariat d'État (Besse, 2014). La Ligue de l'enseignement combattit cette évolution tout en négociant finalement sa conversion partielle à l'animation socioculturelle. Nouant les liens nécessaires avec Jeunesse et sports, elle conservait surtout un partenariat

⁷ Cette appellation désigne dans l'aire francophone (Suisse romande, Belgique, France) le mouvement de réforme pédagogique né à la fin du XIX^{ème} siècle et qui se structure après la Première guerre mondiale dans le cadre du BIEN (Bureau international d'éducation nouvelle) fondé à Calais en 1921 avec la participation de Adolphe Ferrière, John Dewey, Maria Montessori. Herman Liez, Paul Gehheb, Georg Kerchensteiner et d'autres en Allemagne sont des sources d'inspiration pour le BIEN qui tient son 3^{ème} congrès à Heidelberg en 1925. En France, la figure la plus connue du grand public reste celle de Célestin Freinet (1896-1966). Si les principes de l'Éducation nouvelle n'ont transformé que très à la marge les institutions scolaires, ils ont fortement influencé l'éducation périscolaire.

stratégique avec l'Éducation nationale qui lui fournissait jusqu'en 1986 et même jusqu'aux années 1990, des ressources sous forme de poste de MAD qui occupaient désormais des postes d'encadrement, les nouveaux salariés relevant eux de la catégorie « animateurs » (Martin, 2016).

Cette évolution de l'ancien secteur « péri et postscolaire » doit être replacée dans le contexte du repli de l'Éducation nationale sur le scolaire au début des années 1960, qui signe selon Antoine Prost, la fin de l'école de Jules Ferry (Prost, 1997). Outre Jeunesse et sports, l'Éducation nationale a vu une autre de ses provinces s'éloigner et s'ériger en ministère autonome, avec la naissance des Affaires culturelles en 1959, petite administration qui prendra de l'importance dans les années 1970 et surtout à partir de 1981 avec le ministère Jack Lang. L'Éducation nationale n'était donc plus désormais que le ministère de l'institution scolaire, loin du rêve du « tout à l'Éducation nationale ». Cette école voit triompher un modèle issu du secondaire, sur fond de massification du second degré, dans une France des années 1960 où la figure sociale de la jeunesse émerge sur fond d'affirmation d'une culture juvénile spécifique. Le nouveau secteur de l'animation socioculturelle se constitue principalement comme une action en direction de la jeunesse, bien qu'elle revendique un public plus large, comme en témoigne l'appellation de l'institution qui connaît alors un essor spectaculaire, les MJC (Maisons des jeunes et de la culture, voir Besse, 2008).

L'éloignement de l'univers scolaire et de la « nouvelle » animation ira en s'aggravant dans les années 1970 et 1980, alors que l'animation en direction de la jeunesse ne remplit pas les espoirs placés en elle : les jeunes sont loin de fréquenter en masse les équipements socioculturels, qui se transforment en maisons pour tous, appellation qui témoigne d'une réorientation d'une animation vers les publics de l'enfance et des adultes. De manière plus nouvelle encore, l'animation n'apparaît plus comme un recours pédagogique pour une école en difficulté, le déclin du courant de l'Éducation nouvelle éloignant un peu plus encore les deux univers. Les quelques efforts de formation croisée visant à rapprocher les deux univers ne parviennent pas à compenser l'éloignement croissant des deux univers. A partir des années 1980, alors que les courants conservateurs prennent de l'importance dans une école confrontée à des difficultés croissantes mais chargée sans cesse de davantage d'espoirs et de missions, l'animation socioculturelle tend à devenir un repoussoir pour une partie du monde enseignant. Être réduit « à faire du socioculturel », « à n'être que des animateurs » est la crainte parfois ouvertement exprimée de professeurs du second degré mais également d'instituteurs. La faible formation pédagogique d'une part importante des animateurs n'est pas de nature à

faciliter la rencontre avec un monde enseignant tenté par le repli sur la classe. Cette différence de formation se double d'un écart d'origine sociale entre des enseignants qui se recrutent davantage que par le passé dans des catégories favorisées et des animateurs au statut très incertain et d'origine plus populaire (Lebon, 2009). La création en 1991 des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui témoigne d'une élévation du niveau de formation des enseignants du premier degré en 1991 s'accompagne de plus d'une quasi-disparition des liens existant entre enseignants et fédérations d'éducation populaire qui profitaient des années de formation des enseignants pour venir se présenter à eux. Ajoutons que la faible qualité intellectuelle des débats portés par les fédérations de jeunesse et d'éducation populaire des années 1980 et 1990 n'est pas de nature à rapprocher les deux univers⁸. Ce divorce qui est parfois passé sous silence doit impérativement être pris en compte quand on veut parler des rapports entre éducation formelle et non formelle en France. Les initiatives lancées depuis les années 2000 pour rapprocher au niveau local les deux univers s'inscrivent dans ce contexte de lourd passif. Deux mondes diversement structurés et institutionnalisés, dotés d'un prestige très inégal, s'ignorent, au point même parfois d'avoir perdu le souvenir d'une histoire qui a pu être partiellement partagée il n'y a guère plus de 50 ans. Sans doute cet éloignement entre travail de jeunesse et école n'est-il pas spécifique à la France mais il est particulièrement marqué et il contraste d'autant plus fortement avec la proximité qui fut celle de l'école et d'une forme antérieure d'éducation non formelle de la jeunesse. Cette évolution ne doit pas pour autant cacher l'existence parallèle de quelques expériences qui depuis les années 1960 ont cherché à relier éducation formelle et éducation non-formelle. L'inventaire qui suit est tout sauf exhaustif.

Des expériences très parcellaires

Le constat d'une faible place faite à la dimension éducative dans l'enseignement secondaire – nous insistons sur ce point – est ancien puisqu'il remonte au moins au début du XX^e siècle. Il a commencé à se poser en termes nouveaux à la Libération lorsqu'émerge la notion de « vie scolaire » (Verneuil & Savoie, 2013). Plus concrètement des expériences pilotes naissent dans l'enseignement appelé à l'époque technique, regroupant les actuels enseignements professionnel et technologique, ainsi que

⁸ La comparaison entre les revues des fédérations d'éducation populaire des années 1950-1960 et celles des années 1990-2000 n'est pas favorable à ces dernières.

dans quelques lycées pilotes. Des expériences de foyers socio-éducatifs (FSE) sont portées par des chefs d'établissements et des enseignants inspirés par les principes de *self-government* de l'Éducation nouvelle : il s'agit de permettre aux élèves d'organiser eux-mêmes leurs activités de loisirs dans un cadre associatif démocratique. Le parallèle avec le conseil de maison, instance de gestion des MJC destinées aux jeunes non majeurs, est évident, même s'il est difficile d'évoquer une inspiration directe. Ces foyers socio-éducatifs seront généralisés dans les mois qui suivent les événements de mai 1968, auxquels ils ambitionnent de donner une forme de réponse dans l'univers scolaire. Leurs statuts précisent qu'ils ont pour objectif de développer

*la vie sociale de l'établissement par l'animation des clubs spécialisés, par l'organisation de manifestations culturelles, par l'établissement de liens avec les associations de la cité et par la participation aux activités de loisirs et de vacances et de promouvoir de promouvoir le sens des responsabilités et de la vie civique, par la participation au fonctionnement du foyer, (ainsi que de) favoriser une rénovation pédagogique fondée sur l'utilisation des méthodes actives, du travail en équipe et du travail en groupe...*⁹

Tous ces principes rejoignent ceux de l'animation-travail de jeunesse. Si le destin des FSE a été très divers selon les lieux, c'est globalement d'un échec qu'il faut parler, la réduction des effectifs d'élèves en internat accentuant encore leur déclin. Avec un peu d'avance sur l'Éducation nationale, l'enseignement agricole, qui dépend en France du ministère de l'Agriculture, avait mis en place des foyers socio-éducatifs dans ses établissements. Mais ils s'intégraient dans le projet plus large de créer un champ socioculturel dans les établissements agricoles, grâce à la création d'une éducation socioculturelle, confiée à des animateurs socioculturels, dont le service se partageait pour moitié entre animation et enseignement. Relevons que ces professionnels furent parmi les seuls animateurs fonctionnaires d'État en France. Le projet visait à renforcer les liens entre les lycées agricoles et leur environnement, afin d'en faire des foyers de modernisation pour des espaces ruraux en profonde transformation dans les années 1960 (Lelorrain, Sylvestre & André, 2007). L'éducation socioculturelle a connu des avatars au gré des changements idéologiques mais elle a réussi à s'inscrire dans la durée, tirant profit de la petite taille des établissements, de la persistance d'internats et sans doute également

⁹ Circulaire du ministère de l'Éducation nationale du 19 décembre 1968.

d'une culture pédagogique spécifique, à la jonction entre mondes professionnels et associations rurales et une certaine forme de marginalité. Peu connue, même en France, cette spécificité de l'enseignement agricole témoigne sur la longue durée de la possibilité d'un lien entre travail de jeunesse et enseignement scolaire.

La seconde expérience est celle des différentes formes de tutorat scolaire et culturel mis en œuvre par des étudiants depuis le début des années 1990 dans le contexte d'une massification universitaire. L'expérience la mieux connue est celle de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) fondée en 1991 pour fédérer des initiatives de soutien scolaire patronnées par des syndicats étudiants. Se revendiquant d'une démarche d'éducation populaire cette association entend lutter contre l'isolement culturel et social des enfants des quartiers populaires en aidant des volontaires étudiants à faire de l'accompagnement de ces enfants. La dimension scolaire sous la forme d'une aide aux devoirs individualisée et effectuée à domicile s'accompagne toujours d'une dimension culturelle, qui en termes de durée, doit au moins égaler le travail scolaire. Trois objectifs complémentaires sont visés : la maîtrise des apprentissages et le sens de l'école, le bien-être des enfants, la mobilité et l'ouverture culturelle¹⁰. Par ailleurs, l'association intervient dans les débats pédagogiques et sociaux, mène une action sur l'engagement et soutient des expériences dans le domaine du logement étudiant. Son originalité tient à ce qu'elle a pris acte des transformations de l'engagement étudiant en mettant l'accent sur un volontariat bref (une année) et surtout sur l'accompagnement des volontaires étudiants. Pour schématiser : les professionnels recrutés par l'AFEV (chargés de mission appelés « référents » par les volontaires), qui par de nombreux aspects peuvent apparaître comme de bons exemples de ces nouveaux professionnels de la jeunesse en essor depuis une trentaine d'années, sont chargés de soutenir les volontaires dans leur mission. Ils les aident dans leur travail auprès des jeunes, pour lequel l'AFEV a développé des outils, aujourd'hui disponibles en ligne dans « l'accompagnement »¹¹. La seconde partie du travail des référents est plus originale puisqu'elle consiste à aider les jeunes (autour de 8000 par an) à prendre conscience de leurs expériences et à repérer les compétences qu'ils ont pu acquérir dans l'accompagnement des enfants. Il s'agit de valoriser l'engagement et d'en capitaliser les effets en termes de construction de la personnalité et de compétences « bénévoles », éventuellement transposable

¹⁰ Site de l'AFEV

¹¹ http://www.newslistes.net/index.php?page=fr_accompagnotheque-texte (consulté le 9/10/2016)

dans l'univers militant et professionnel (AFEV, 2006). Cette orientation a débouché dans un certain nombre d'universités sur la création d'unités libres d'enseignement avec des heures de cours et une validation qui prend en compte le rapport que l'étudiant aura rédigé à propos de son travail d'accompagnement. Sans doute faut-il rappeler le contexte dans lequel cette valorisation de l'engagement intervient : celui d'une montée d'une logique des compétences qui touche aussi bien l'université que les initiatives d'éducation non formelle, avec une individualisation des parcours, sur laquelle les documents de l'AFEV mettent d'ailleurs l'accent. Par ailleurs, du côté universitaire, la reconnaissance de ce type d'expérience a été rendue possible par la montée de l'exigence de « professionnalisation » depuis une vingtaine d'années et la croissance des stages qui a rendu l'université plus perméable à ce type d'initiatives. Mais il n'en demeure pas moins que nous sommes ici en présence d'une reconnaissance par l'éducation formelle d'un apprentissage dans un cadre non formel. Le projet de loi en cours d'examen (novembre 2016) intitulé *Égalité et citoyenneté* prévoit un principe de validation obligatoire des compétences acquises par les jeunes dans le cadre d'une activité bénévole, du service civique ou du service militaire¹². Il est significatif que les premiers de ces dispositifs de valorisation de l'engagement soient apparus au début des années 1990, au moment de la grande vague de massification de l'enseignement universitaire qui faisait suite à la croissance du second degré intervenue à partir de 1985 et qui en quelques années a augmenté la part des bacheliers de 25 % d'une génération à plus de 50 % dès 1992. L'année 2016 a vu pour la première fois la part des bacheliers atteindre 80 % d'une classe d'âge, soit l'objectif qui avait été fixé en 1985. Cette massification des lycées et de l'enseignement supérieur qui a profondément transformé la jeunesse depuis trente ans constitue avec le chômage des jeunes la toile de fonds des transformations du travail de jeunesse à la française.

2. De nouveaux défis pour l'éducation non formelle et le travail jeunesse ?

En France, le travail de jeunesse a été soumis au cours des deux dernières décennies à de nombreuses évolutions marquant l'introduction de questionnements plus ou moins nouveaux sur la prise en compte du public

¹² Projet de loi en cours d'examen *Égalité et citoyenneté* : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPreparation.do?idDocument=JORFDOLE000032396041&type=general&typeLoi=proj&legislature=14> (version consultée le 8 nov. 2016)

« jeunes » par les professionnels de la jeunesse. Au nombre de celles-ci, on peut souligner des changements concernant les frontières professionnelles, des interrogations sur les jeunes destinataires des interventions du travail de jeunesse mais également des tentatives de renouvellement des pratiques d'accompagnement des jeunes.

Des frontières professionnelles mouvantes

Concernant le premier point, on peut souligner que, conséquemment aux interrogations sur les liens entre éducation formelle et éducation non-formelle, les frontières professionnelles du travail de jeunesse n'ont jamais été totalement établies en France.

Rappelons tout d'abord, à la suite de Véronique Bordes, que l'animation est un métier récent, adossé aux programmes de construction urbaine des années 1960. Les premiers diplômés d'animateur sont institués en 1964 avec la mise en place du DECEP (diplôme d'Etat de conseiller d'éducation populaire), diplôme certifié par l'administration Jeunesse et sports. Ce premier diplôme sera suivi d'autres qualifications telles que le DEFA (diplôme d'Etat relatif aux fonctions d'animation), le BEATEP (Brevet d'Etat d'animateur technicien de l'éducation populaire) ou encore, plus récemment, le DEJEPS (Diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport)¹³.

Malgré cette entreprise de qualification progressive, ce groupe professionnel est caractérisé, comme l'a montré Francis Lebon, par son hétérogénéité et ses contours évolutifs (2013 : 62). De plus, il présente la particularité d'être composé de salariés jeunes, avec une large présence de femmes, de nombreux temps partiels et des salaires peu élevés (Lebon & Lima, 2008 : 14). Ces spécificités font des animateurs un groupe hors norme si on le compare aux autres professions du travail social, comme le soulignent les mêmes auteurs.

Ces caractéristiques donnent lieu à de nombreuses conséquences mais, pour ce qui nous intéresse ici, elles induisent surtout une malléabilité très grande des frontières du groupe professionnel qui se trouvent sans cesse questionnées.

On a vu, en effet, les dernières décennies marquées, d'une part, par l'émergence de nouvelles figures professionnelles en lien direct avec les jeunes comme les animateurs d'insertion, les animateurs de prévention

¹³ Cette liste n'est pas exhaustive.

ou encore les animateurs territoriaux qui tous interviennent en priorité en direction des jeunes mais ne développent pas tout à fait les mêmes missions et ont en commun avec les animateurs socioculturels leur grande précarité et leur jeunesse. D'autre part, à la faveur du développement des politiques locales de jeunesse, l'apparition de cadres sous l'appellation des « coordinateurs » jeunesse qui ne disposent pas encore non plus de référentiel métier. De ce fait, on peut se demander quelles sont aujourd'hui les particularités du travail de jeunesse et ainsi comment le distinguer d'autres professions tout aussi floues mais dont le public cible est plus ou moins le même.

De plus, régulièrement, les compétences des animateurs sont questionnées du point de vue de leurs capacités à accompagner les jeunes vers des objectifs plus sociaux. Dès les années 1980, avec le développement des politiques de la ville, on a vu apparaître des figures un peu intermédiaires – entre jeunes et professionnels – sous le label des « grands frères » ; se sont succédés ensuite les « animateurs relais », les « animateurs de quartier », les « jeunes engagés »... Aujourd'hui, les volontaires en service civique se multiplient et dans de nombreuses missions jouent également ces rôles d'intermédiaires. Sans cesse, la frontière entre professionnels et jeunes est questionnée pour trouver « la bonne distance » et ainsi les bonnes manières d'intervenir en direction des jeunes même si, comme le souligne Véronique Bordes, les missions des animateurs peuvent être clairement définies d'un point de vue théorique¹⁴. De ce fait, les interrogations incessantes sur le métier contribuent à empêcher la consolidation d'un métier dont les professionnels semblent toujours en quête de légitimité.

De nouveaux publics pour le travail de jeunesse ?

Une des questions récurrentes concernant l'animation est celle du public visé et des manières de le toucher. On l'a vu, historiquement les animateurs sont supposés intervenir envers des groupes de personnes situées dans des territoires (plutôt urbains au départ). Examinons tour à tour la

¹⁴ « L'animateur doit être en capacité de collaborer à l'amélioration, la promotion et l'émancipation des individus en s'appuyant sur une technicité propre d'animation de groupe. Il doit disposer de fortes références éthiques et déontologiques et être en capacité d'évaluer les situations et de réfléchir sur sa pratique professionnelle. L'animateur doit être en capacité de « faire projet » en tenant compte des potentialités des groupes qu'il anime. Enfin, l'animateur doit contribuer à l'épanouissement des usagers et à la mise en lien des différents professionnels intervenant autour de lui. », Bordes, 2007, p. 109.

question des publics touchés et des collectifs.

Concernant les jeunes, il est fait régulièrement reproche aux animateurs de ne pas toucher tous les publics « jeunes », en particulier les plus éloignés de l'action publique. De manière un peu parallèle aux critiques adressées aux mouvements d'éducation populaire dans les années 1960, on peut souligner la constance des questionnements sur les profils des jeunes réellement concernés par les animateurs socioculturels.

Dans les protocoles d'évaluation des équipements de jeunesse, cette question est régulièrement posée et sert, parfois, de raison pour couper les financements ou bien pour réorienter les actions des structures.

Dans l'enquête récente *Partispace* citée en introduction, l'équipement central de la ville étudiée en France est sans cesse mis en question autour des caractéristiques du public qu'il accueille.

Une animatrice d'une structure d'un quartier populaire affirme ainsi :

Les jeunes des quartiers ne se sentent pas du tout concernés par le Bocal¹⁵ [l'équipement central dédié], ils habitent les Hirondelles [un quartier de la ville] avant d'habiter Urba [la ville concernée], ils ne vont pas du tout au Bocal, tout ça... On ne fait pas des choses pour eux dans ces endroits, les Tremplins, c'est du rock, mais eux ils n'écoutent pas ça, les grands jeux, les grandes activités ils ne sont pas concernés, il y a deux populations qui cohabitent ensemble, moi l'année dernière je me suis dit qu'ils n'allaient pas au Bocal... c'est tout grand, propre, vitré, clean, c'est complètement éloigné... regardez nous où on est, notre structure elle est toute pourrie, les fenêtres elles ne ferment pas ici, un endroit tout propre et clean c'est pas pour eux [animatrice d'une structure de jeunesse du quartier des Hirondelles].

Dans cet extrait d'entretien, ce qui est mis en cause, ce sont à la fois les activités proposées par la structure centrale mais également son aspect extérieur qui serait trop impressionnant, en quelque sorte, pour les jeunes habitants des quartiers.

D'autres reproches concernent davantage les modalités d'intervention des professionnels de la structure. Une chargée de mission politique de la ville considère ainsi :

Spontanément quand on dit jeunesse on pense au Bocal, moi je reconnais toute l'action du Bocal, je vois bien que c'est un équipement qui a une action positive mais je pense qu'il y a des manques à sortir

¹⁵ Les noms des lieux, des activités, des quartiers et de la ville ont été changés.

de leurs murs et communiquer vers l'ensemble des jeunes. Je pense qu'ils ne sont pas beaucoup sur le terrain moi je ne les vois pas sur nos quartiers [chargée de mission politique de la ville pour le quartier des Fauvettes – quartier jouxtant les Hirondelles].

Ces extraits d'entretien montrent un présupposé courant lorsque l'on évoque aujourd'hui la jeunesse et les fonctions d'animation : les animateurs devraient se concentrer en priorité sur les jeunes habitants des quartiers prioritaires.

Pourtant, Urba est une grande ville peuplée de nombreux étudiants, largement encadrés par le Bocal. Or, le fait que les jeunes habitants des quartiers accueillis par cette structure apparaissent minoritaires (40 % du public global) suffit à disqualifier l'action de cet équipement et de ses professionnels alors même que les quartiers sont dotés de structures de jeunesse dédiées qui sans doute offrent une prise en charge tout à fait pertinente pour les jeunes et que le Bocal est la seule structure centrale susceptible de vraiment cibler les étudiants.

Concernant la prise en charge collective, en 1992, Jacques Ion soulignait cette spécificité des animateurs au regard d'autres professions plus régaliennes du travail social, en particulier les assistantes sociales et les éducateurs spécialisés. Qu'en est-il aujourd'hui de cet aspect supposé caractéristique ?

A notre sens, les animateurs, comme les autres professions du travail social, n'ont pas échappé à l'individualisation des accompagnements et à ses logiques de contrepartie (Soulet, 2005). Au contraire, les initiatives d'accompagnement individuel des jeunes se multiplient et tendent à devenir assez ordinaires dans le quotidien des animateurs socioculturels. La plupart d'entre eux pratiquent à présent des actions individuelles en sus de leurs actions collectives, sans pour autant avoir reçu la formation idoine. Ainsi qu'en témoigne la même animatrice du quartier des Hirondelles :

Ils [les jeunes qui fréquentent la structure] n'hésitent à venir me voir pour leur cv, je suis leur dossier sur mon ordinateur, je bascule direct leur cv sur des demandes, des dispositifs que je découvre, ils viennent me voir mais moi je n'ai pas réponse à tout, mon but c'est de les accompagner de les orienter vers la mission locale mais je ne suis pas une animatrice insertion... c'est là où on est un peu à la limite... [Animatrice d'une structure de jeunesse du quartier des Hirondelles]

D'autres animateurs font même des actions individuelles l'essentiel de leur travail. Il en est ainsi des animateurs en charge des questions de

santé, de l'accès aux droits ou bien encore de l'insertion des jeunes à l'intérieur des grandes structures d'éducation populaire.

On peut donc dire que l'éducation non-formelle s'est transformée au cours des dernières décennies pour travailler de plus en plus à l'intégration sociale des jeunes dans un registre individualisé.

De nouvelles pratiques d'accompagnement des jeunes ?

En plus de ces évolutions, on peut également pointer l'existence de tentatives pour faire évoluer les contenus de l'accompagnement des jeunes. Nous souhaitons souligner ici l'existence de deux mouvements notables : le premier réside dans la tentative des pouvoirs publics (locaux ici) pour ouvrir leurs façons d'interagir avec les jeunes en laissant plus de place à l'informel ; le second concerne des initiatives portées par les jeunes eux-mêmes avec l'idée de proposer des formes d'accompagnement différentes de celles des professionnels « classiques ».

Sur le premier volet, toujours dans le cadre de notre programme de recherche Partispace, nous avons pu recueillir ainsi la parole de deux personnes en charge de la conception et de la mise en œuvre de la politique de jeunesse de la ville étudiée. Elles mettent en exergue la volonté de la ville de soutenir l'innovation et l'expérimentation dans les pratiques proposées par les jeunes et financées par la Ville :

L'idée c'est d'accompagner les projets d'associations qui sortent un peu du cadre habituel ; ils ont la possibilité d'expérimenter quelque chose et de venir chercher un budget là-dessus sur des formes et des rythmes qui correspondent aux jeunes donc hors cadre scolaire mais voilà aussi en prenant des risques, le vendredi soir, le samedi, essayer de proposer des formes différentes en mobilisant un partenariat de proximité ; dans l'idée c'est que derrière il y ait une petite innovation, qu'il y ait quelque chose d'un peu nouveau par rapport à ce qui décline habituellement dans l'année [une chargée de mission en charge de la politique locale de la jeunesse de la Ville d'Urba].

Avec cette citation, insistons sur la volonté de cette municipalité d'ouvrir son champ d'intervention et d'aller au-delà de ses pratiques habituelles de conventionnement des associations d'éducation populaire et de s'adresser directement à des associations portées par des jeunes et qui souhaitent développer de nouvelles pratiques.

Du côté des jeunes eux-mêmes, à la fois dans la recherche Jeupart

(cf introduction) et dans Partispace, nous avons pu étudier des initiatives conçues par des jeunes souhaitant s'adresser à d'autres jeunes et proposer de nouvelles formes d'accompagnement. Nous en citerons deux ici : le Pichet et le Labo¹⁶.

Le Pichet est un collectif d'associations de jeunes implanté dans un territoire rural et dont l'objectif est d'aider des petites associations de jeunes existantes en leur fournissant du matériel événementiel et des conseils techniques, logistiques ou au montage de projet. La création du Pichet répond au constat du manque d'infrastructures et de ressources dédiées aux jeunes dans un territoire rural peu couvert par les politiques locales de jeunesse et les professionnels afférents. L'ambition de cette association est clairement politique : au-delà des aspects matériels, il s'agit de (re) donner un rôle citoyen aux jeunes du territoire.

Comme l'affirme l'un des responsables du Pichet :

Aujourd'hui, on a une réelle ambition. Le simple fait qu'il n'y ait pas de politique jeunesse, c'est flagrant du pourquoi du comment on a créé le Pichet. Aujourd'hui avec une certaine ambition, on souhaiterait que le Pichet développe et entre dans une démarche de politique de jeunesse. Qu'il n'y ait pas de politique jeunesse c'est aberrant et de ce fait, ça prouve qu'on n'a jamais souhaité que les jeunes s'intéressent à la citoyenneté. On a souhaité créer le Pichet pour pallier cela, aujourd'hui on a prouvé qu'on n'avait pas besoin des élus pour monter des choses [co-président du Pichet, jeune homme, 26 ans au moment de l'enquête].

L'autre expérience est celle du Labo. Menée dans le territoire d'Urba en 2015 pour sa première édition, l'idée des porteurs de cette initiative, qui regroupe une dizaine de personnes de moins de 30 ans, était de s'adresser à un groupe d'environ 25 jeunes ayant eux-mêmes entre 18 et 30 ans et de leur proposer de suivre des parcours culturels et artistiques afin de les conduire à formuler une commande populaire artistique à destination des décideurs de la ville. Cette démarche a été conduite en laissant une grande marge de manœuvre aux jeunes participants et en recherchant une horizontalité la plus importante possible dans les relations établies entre porteurs et participants. Ce faisant, les initiateurs du labo cherchaient à promouvoir d'autres approches, alternatives à celles habituellement proposées dans le territoire et qui ne correspondent pas nécessairement aux attentes des jeunes adultes.

¹⁶ Ici aussi les noms ont été changés.

L'un des jeunes en service civique dans l'association s'exprime ainsi à la fin de l'expérience sur les relations nouées avec les participants du Labo :

Après, la posture... je l'ai pas trouvée si difficile que ça en fait, je me présentais comme une personne ressource... après dans le projet il y a des gens qui étaient plus âgés que moi, qui n'ont pas le même vécu, je vais pas leur apprendre la vie, S. [une jeune femme ayant vécu en situation d'errance], je ne vais pas lui apprendre la vie. Je faisais des liens, plus jeunes moins jeunes, après on était dans le projet , après, comme avec les gens de l'équipe, on se voyait en dehors, on sympathisait, on avait pas mal de points en commun , parce que dès qu'on arrive dans un projet comme ça généralement , même si les participants sont très hétérogènes , ça ne va pas être le futur notaire qui va venir ici, donc du coup finalement on se retrouvait pas mal dans d'autres trucs et il y avait pas mal de bienveillance et de respect entre tout le monde. J'étais là comme ressource, pour donner des infos, ce n'était pas pour donner des décisions... j'étais là pour prévenir des choses, anticiper des choses [jeune homme, en service civique, 25 ans au moment de l'enquête].

Les trois questionnements que nous venons d'évoquer (sur les frontières professionnelles, les publics cibles et les pratiques d'accompagnement des jeunes) contribuent à maintenir le caractère mouvant du champ du travail de jeunesse à la française ; ce faisant ils fondent à la fois sa force et sa faiblesse. Ils représentent une force en ce que ce secteur fait sans cesse montre de sa capacité à se renouveler. Ils constituent également une faiblesse car ils ajoutent à la complexité et à la précarité professionnelle préexistante.

Conclusion

A l'issue de cet article, nous pouvons souligner les questionnements qui traversent actuellement les domaines de l'éducation formelle et de l'éducation non-formelle et qui portent notamment sur les frontières professionnelles, les types de publics concernés et les modalités d'accompagnement à développer. Ces questionnements, bien qu'ils ne soient pas entièrement nouveaux, contribuent à maintenir une certaine incertitude sur la légitimité et le caractère professionnel de ce domaine. Ceci nous conduit à des interrogations sur l'avenir de ces domaines, mais également de nombreux

éléments contextuels comme la réforme des rythmes scolaires ou l'état du marché de l'emploi pour les jeunes.

Malgré tout nous pouvons insister sur le fait que les frontières entre éducation formelle et éducation non-formelle sont finalement plus poreuses et plus changeantes que ce que laisserait supposer un regard trop rapide sur le système éducatif français. Le tournant « territorial » des politiques éducatives porté par la décentralisation, et par la volonté d'un certain nombre de collectivités locales (régions et surtout communes) de mettre en œuvre des politiques globales d'éducation (voir le Réseau des villes éducatrices¹⁷) qui prennent en compte éducation scolaire et extra scolaire, va sans doute dans le sens d'une plus grande collaboration entre les deux « ordres » d'éducation. Toutefois, il ne faut pas sous-estimer les difficultés dans les deux domaines.

De nombreux questionnements subsistent, sans doute à raison, sur la capacité de l'Education nationale à s'ouvrir vers l'extérieur, à accueillir des acteurs de l'éducation non formelle, voire même à établir des partenariats institutionnalisés avec ceux-ci. Le grand déséquilibre des forces entre les acteurs n'est pas de nature à faciliter leur collaboration, ni à garantir automatiquement des effets bénéfiques pour les publics. Il ne suffit pas de faire intervenir des animateurs dans une classe pour réduire la distance entre animateurs et enseignants ni surtout pour résoudre les difficultés pédagogiques (Netter, 2016). De même, on ne peut que constater la force du modèle scolaire qui s'est en quelque sorte imposé au secteur extra-scolaire : les accueils de loisirs connaissent une fréquentation non-négligeable jusqu'à 11 ans, âge auquel les jeunes cessent de venir dans les équipements pour jeunes. La frontière école primaire collège a été de fait transposée dans l'univers extra-scolaire. Pourtant à l'heure où le modèle des scolarités prolongées s'est imposé au plus grand nombre puisque 80 % d'une génération atteint désormais le bac et que l'objectif de 50 % d'une génération au niveau licence figure toujours comme objectif, le système scolaire, même rénové, ne paraît pas pouvoir à lui seul faire face aux besoins de formation. Ajoutons que l'exigence croissante de professionnalisation qui s'impose à lui, particulièrement à l'enseignement supérieur, n'est sans doute pas de nature à favoriser des apprentissages peu formalisés, relevant de l'expression personnelle ou de la formation civique, domaines traditionnels de l'éducation non formelle, ou, pour utiliser une terminologie ancienne, de l'animation et de l'éducation populaire. Une collaboration, même déséquilibrée et conflictuelle, semble donc plus que jamais s'imposer.

¹⁷ <http://www.rfve.fr/>

Bibliographie

- AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville). 2006. *Être utile : quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, Marly-le-Roi, INJEP.
- Bantigny, L. 2007. *Le plus bel âge. Jeunes et jeunesse en France à l'aube des Trente glorieuses*. Paris. Fayard.
- Besse, L. 2008. *Les MJC 1959-1981. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*, Rennes, PUR.
- Besse, L. 2014. *Construire l'éducation populaire : naissance d'une politique de jeunesse 1958-1970*, La Documentation française.
- Bordes, V. 2007. « La place des animateurs au sein de l'intervention sociale : quelle formation pour quelles missions? » *Pensée plurielle* 2 (15): 101-9.
- Chanet, J-F. 1996. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier.
- Commission européenne. 2001. « Livre blanc de la Commission européenne, un nouvel élan pour la jeunesse européenne ». COM (2001) 681 final. Bruxelles.
- Gutierrez L., Besse L & Prost A. (dir). 2012. *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble: PUG.
- Ion, J. 1992. *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Paris: Privat.
- Lebon, F. 2009. *Les animateurs socioculturels*. Paris: La Découverte.
- Lebon, F. 2013. « Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers ». *Pensée plurielle* 1 (32): 61-71.
- Lebon, F. & Lima L. 2008. « Faire carrière dans l'animation socioculturelle ». *Agora débats/jeunesses*, no 48: 14-18.
- Lelorrain, A-M., Sylvestre, J-P. & Thomas, A. (2007), *L'éducation socio-culturelle dans l'enseignement agricole : histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*, Dijon: Educ'Agri-Sceren-CRDP de Bourgogne.
- Loncle, P. 2009. « Youth work and policy in France ». In *The History of Youth Work in Europe: Relevance for Youth Policy Today*, édité par Griet Verschelden, Filip Coussée, Tineke Van de Valle, et Howard Williamson, 114-31. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Martin, J-P. (avec la collaboration de Chateigner Frédéric et Roman Joël). 2016. *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique*, Rennes: PUR.
- Netter, J. 2016. « Une exposition «clés en main» : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire », *Carrefours de l'éducation* , n° 41, p. 241-255.
- Ory, P. 1991. « Les premiers pas d'une politique démocratique de la jeunesse » in Humbert Geneviève, *Jeunesse et Etat*, Nancy: PUN, p. 23-37.

- Poucet, B. & Prost, A. (dir). 2016. dossier « La réforme de l'éducation en France au XXème siècle », *Carrefours de l'éducation*, n° 41 (juin 2016)
- Prost, A. 1997. *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, 2^{nde} édition, Paris: Seuil.
- Soulet, M-H. 2005. « Une solidarité de responsabilisation? » In *Le travail social en débat(s)*, édité par Jacques Ion, 86-103. Paris: La Découverte.
- Tétard, F. 1986. « L'histoire d'un malentendu : les politiques de la jeunesse à la Libération », *Les Cahiers de l'animation*, n° 57-58, p. 81-99.
- Verneuil, Y. & Savoie, P. (dir.). 2013. Dossier « Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVIIe siècle », *Carrefours de l'éducation*, n° 35.

Troisième partie

Actualité de l'éducation non formelle
et impacts sur le travail de jeunesse
en France et en Allemagne

I. Ecole et éducation non formelle : vers de nouvelles relations ?

Mike Seckinger

Introduction : Actualité de l'éducation non formelle et ses impacts sur le travail de jeunesse en France et en Allemagne

Dans cette troisième partie thématique des discussions franco-allemandes sur la jeunesse et l'éducation non formelle, les auteurs français et allemands ont avant tout placé les questions suivantes au centre du débat : dans quelles conditions l'éducation non formelle, ou plutôt l'apprentissage non formel, est-elle possible ? Quel rôle jouent ici l'école et les activités extrascolaires ?

Chaque auteur appréhende le thème différemment. Il semble que du côté français, on s'intéresse essentiellement aux contextes qui sont susceptibles de permettre l'apprentissage informel, le favorisent et y accordent une certaine reconnaissance. La perspective allemande, quant à elle, se concentre plutôt sur les chances d'apprentissages informels dans les activités extrascolaires déjà en place.

Sidonie Rancon revient sur ce qu'en France, on appelle « l'ouverture de l'école ». Pour elle, l'« ouverture de l'école » ne peut passer que par la territorialisation des politiques éducatives qui permettrait une recomposition des espaces éducatifs et ainsi d'instaurer un lien plus étroit à l'environnement direct. Cependant, les efforts de réforme initiés ces dernières décennies en France n'ont guère réussi à amorcer une décentralisation du système scolaire, car même décentralisée, l'administration reste soumise d'une certaine manière au système central. La valorisation de l'« animation culturelle », qui a eu lieu dans le cadre de la territorialisation, a eu deux facettes : elle a été d'une part considérée comme une revalorisation de la place de l'éducation extrascolaire, mais d'autre part comme l'échec de l'éducation populaire, puisque de fait, les temps extrascolaires ont par conséquent acquis un statut de temps d'éducation. En montrant comment les projets de quartiers peuvent se transformer en projets scolaires dans le quartier, l'auteure met en valeur que les activités qui n'ont pas de mission éducative explicite sont dévalorisées. Les institutions qui mettent en

avant le droit des enfants et des jeunes à ne rien faire sont vite dégradées au rang de « garderie », puisque chaque activité est censée avoir pour but d'éduquer les enfants à devenir des citoyens responsables – ce qui, dans l'opinion générale, correspond aux besoins des enfants et des jeunes. Sa contribution met clairement en relief que les coopérations entre le champ éducatif et le secteur des loisirs reposent sur la motivation partagée d'une compréhension plus globale de l'éducation. Ces aspects sont bien loin du travail de jeunesse comme il est pratiqué en Allemagne.

Ivo Züchner s'intéresse également à la question de l'« ouverture de l'école », mais depuis une perspective totalement différente de celle de Sidonie Rancon. Le développement et la mise en place de l'école en journée continue¹ en Allemagne qui se sont déroulés ces 15 dernières années ont posé, aussi bien du côté du travail de jeunesse que dans la société, la question de la place du travail de jeunesse. En s'appuyant sur toute une série de données empiriques qui rendent compte aussi bien de la perspective de l'école en journée continue que celle du travail de jeunesse, il montre dans sa contribution quels changements sont intervenus depuis la mise en place du rythme de journée complète à l'école. L'introduction de ce nouveau rythme n'a pas eu autant d'impact que ce que l'on avait pu craindre initialement, mais la prise en charge des enfants en journée complète a contraint les écoles à conclure des coopérations avec des acteurs extrascolaires, parmi lesquels le travail de jeunesse, bien que l'école semble ne pas réussir à s'habituer à la logique d'action de ses « nouveaux » partenaires. Les acteurs du travail de jeunesse, mais aussi tous les autres partenaires extrascolaires, ne sont pas encore traités en tant que partenaire à part entière et sont encore trop peu intégrés et impliqués dans les structures institutionnelles. Tandis que les autres partenaires de l'école se déclarent satisfaits, les acteurs du travail de jeunesse sont insatisfaits du rôle que l'école leur attribue. Cela se reflète aussi dans l'intensité des débats d'experts sur ce thème². Ivo Züchner constate qu'il n'a pas été effectué suffisamment de recherches sur les activités proposées dans les écoles en journée continue ni sur ce qu'en pensent les jeunes. On ne dispose pas encore assez de connaissances empiriques sur la manière dont les jeunes eux-mêmes évaluent ce rythme, ou encore ce qu'ils aimeraient retrouver comme différenciation entre l'école et le domaine

¹ Voir l'entrée *Ganztagsschule* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (Annexe).

² Par exemple Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C. & van Santen, E. (2016) : *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim et Bâle, Beltz Juventa.

extrascolaire. En revanche, ce que l'on constate au niveau empirique, c'est que les jeunes désertent les activités proposées à l'école lorsqu'elles sont facultatives, probablement parce qu'elles ne correspondent pas à leurs besoins.

Aurélié Maurin, quant à elle, se penche dans sa contribution sur la conceptualisation de la notion d'« informel ». Par apprentissage informel, elle entend un apprentissage qui naît de situations qui n'ont pas pour objectif premier l'apprentissage. Pour elle, l'éducation non formelle tente de formaliser cet apprentissage informel, d'où la question : dans quelle mesure on ne nuit pas ainsi aux qualités particulières de l'apprentissage informel, voire ne les anéantit pas complètement. Elle défend une perspective psychoanalytique des processus d'apprentissage, car les sciences de l'éducation en France ont tendance à occulter la dimension subjective, affective et pulsionnelle de l'apprentissage. Elle se dit en faveur d'une critique de l'image de l'enfant (et du jeune) à éduquer qui prédomine en France : celle de l'enfant qui doit être pris par la main en permanence. Pour elle, cette image entraîne une surinterprétation des processus d'apprentissages intentionnels et didactisés, elle instrumentalise les formes d'apprentissage informelles pour répondre à des buts formels et aboutit à une réduction de la notion d'éducation. Elle lui oppose le jeu, ou l'activité du jeu comme liberté et ouverture aux processus informels, qui est « essentielle à la construction du Soi et pour la possibilité de rencontre avec un autre ». Dans sa contribution, elle plaide donc pour la création d'espaces libres qui ne sont pas dominés par des adultes. Aspect intéressant, elle propose pour lieu les espaces intermédiaires au sein d'espaces institutionnalisés, c'est-à-dire qu'elle pense plutôt à des niches au sein de l'école, et non pas à un monde opposé comme le travail de jeunesse.

Marius Harring, de son côté, se réfère dans son texte à la théorie de Bourdieu sur la pratique sociale et analyse la signification des différentes formes de capital sur les processus d'apprentissage informel. À partir d'une enquête menée auprès de jeunes de la ville de Brême, Harring montre la diversité des comportements de loisirs chez les jeunes et leurs différents besoins de loisirs, qui sont à voir en lien avec les capitaux dont ils disposent. Même leurs chances de processus d'apprentissages informels sont influencées par les capitaux dont ils disposent, ce qui se vérifie autant dans l'intégration des jeunes dans des réseaux sociaux, que par rapport à leur liberté d'action culturelle sous forme d'activités de loisir. Sa contribution se termine sur un appel à l'intention de la recherche empirique pour qu'elle s'intéresse plus intensément à ces rapports.

À la manière d'aborder les thèmes de l'apprentissage informel, de

l'éducation non formelle et, indirectement, du rapport entre le travail de jeunesse et l'école, on constate qu'il existe des différences fondamentales entre les débats d'experts, les politiques et les structures en France et en Allemagne. Ces différences sont d'autant plus manifestes dans la réflexion sur l'apprentissage informel et l'éducation non formelle. En France, il n'existe pas de concept comparable à ce que l'on appelle en Allemagne « Jugendarbeit », le travail de jeunesse. L'idée que les jeunes aient besoin d'espaces qu'ils sont libres d'organiser, de gérer et au sein desquels ils sont libres d'expérimenter³, semble – c'est l'impression que j'ai eu du moins en lisant les contributions – être une aventure périlleuse aux yeux des Français. On comprend cependant cette différence lorsque l'on garde à l'esprit les différentes images de la jeunesse qui dominent dans les deux sociétés. Dit de manière directe, je vois ici la différence suivante : en France, la jeunesse est vue d'abord comme une phase de préparation aux devoirs du bon citoyen, au sens républicain. Cela implique un certain contrôle et pilotage de la part des adultes dans des environnements spécialement dédiés. Dans ces conditions, on comprend plus aisément pourquoi aucune différenciation n'est faite entre politique scolaire et politique de jeunesse, pourquoi l'école est toujours le point de départ de toutes discussions sur la jeunesse et pourquoi le travail de jeunesse se retrouve plutôt cantonné à un rôle restreint. En Allemagne, en revanche, la jeunesse est considérée comme une phase de qualification, mais aussi une phase pendant laquelle se fait le positionnement dans la société et où l'on apprend l'autonomie⁴. Cela signifie donc que la société allemande reconnaît que les jeunes ont besoin d'espaces d'expérimentation, même si le débat concernant l'étendue de ces espaces de liberté est régulièrement relancé.

³ AGJ (2011) : *Kinder- und Jugendarbeit unter Gestaltungsdruck. Zur Notwendigkeit, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten und weiterzuentwickeln. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.*

⁴ Deutscher Bundestag (2017) : *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 15- Kinder- und Jugendbericht, Drucksache 18/11050.*

Ivo Züchner

1 Travail de jeunesse et école en journée continue¹ – où en est la coopération en Allemagne ?

1. Introduction et mise en place de l'école en journée continue en Allemagne

Avec l'introduction du système d'écoles en journée continue, lancée en 2003 via le programme d'investissement « Avenir, Formation et Suivi » (Investitionsprogramm « Zukunft Bildung und Betreuung », IZBB) du gouvernement fédéral allemand, la relation traditionnelle entre l'école et le travail de jeunesse extrascolaire en Allemagne s'est vue modifiée. En effet, depuis la République de Weimar au plus tard, l'école n'a lieu que le matin ; et à partir de midi ou de l'après-midi, le temps est réservé à la famille ou à d'autres activités, qui sont essentiellement organisées par les fédérations et les organisations de jeunes. Cette division s'est maintenue (en Allemagne de l'Ouest) de nombreuses décennies, à l'exception peut-être de quelques tentatives de réformes dans les années 1970 (voir Ludwig, 2005), si bien que les associations sportives ainsi que les différentes formes de travail de jeunesse ouvert ou en fédération ont pu s'établir comme l'une des formes principales d'activités de l'après-midi proposées aux jeunes, et au fil du temps aussi aux enfants. Par conséquent, il s'est aussi créé sur la durée une nette délimitation dans les contenus de chacun, avec d'un côté, le matin, l'école et l'enseignement dans les différentes matières scolaires, qui permettait aux enfants de l'autre côté de prendre part aux activités proposées l'après-midi par les associations, fédérations et travail de jeunesse public – même si à partir d'un certain âge, il était courant que les élèves aient cours jusque dans l'après-midi.

À partir de 2003, l'école en journée continue est introduite sur tout le

¹ Voir l'entrée *Ganztagschule* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (en Annexe).

territoire allemand, ce en quoi les 16 Länder, qui détiennent la responsabilité du système scolaire, disposent de grandes libertés dans le choix du mode de réalisation (voir BMBF, 2003). Les exigences minimales pour avoir le droit de porter le nom d'« école en journée continue » ont été fixées au niveau national par la Conférence des Ministères allemands de la culture (KMK, Konferenz der Kultusminister der Länder). Parmi ces exigences, l'école doit proposer aux élèves un repas chaud le midi, être ouverte au moins trois jours pendant 7 heures (heures de cours comprises) et disposer d'un projet scolaire associant l'enseignement et d'autres activités (voir Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2006).

Le programme d'introduction a entraîné une forte augmentation du nombre d'écoles en journée continue : en onze ans, la part de ces écoles est passée, dans l'enseignement général, de 16 % à 60 %, et la part des élèves les fréquentant a augmenté de 9 % à 38 % par rapport au nombre total d'élèves (voir Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2006, 2016). Selon les données de la KMK, la majorité des écoles en Allemagne aujourd'hui sont des écoles en journée continue, si bien que l'on peut aujourd'hui qualifier le système scolaire allemand de système basé sur un rythme à journée complète, même si un peu moins de la moitié du nombre total des élèves allemands les fréquente.

Néanmoins, cette augmentation quantitative cache des formes et qualités très hétérogènes (voir Fischer et al., 2012). Étant donné que chaque Land a fixé des réglementations différentes, les divers modèles qui ont ainsi vu le jour ne sont pas nécessairement comparables d'un Land à l'autre (voir Züchner, 2015). En général, la forme qui prédomine est celle basée sur la participation volontaire, qui le plus souvent fait appel à des partenaires extrascolaires pour l'organisation des programmes d'activités de l'après-midi.

Dans les faits, l'importance de cette forme de rythme scolaire reste plutôt modeste, en particulier pour la *Sekundarstufe I*, qui correspond au collège, comme le montrent les chiffres de la participation au système de journée complète (qui ne concerne justement qu'à peine 40 % des élèves) et son intensité. En Allemagne, la forme la plus représentée d'école en journée continue est celle basée sur la participation volontaire, c'est-à-dire que les parents et les élèves décident chaque semestre s'ils désirent s'inscrire ou se réinscrire à ce système. Ceci explique la différence substantielle entre leur part rapportée au nombre total d'écoles et le pourcentage d'élèves inscrits au système en journée complète, par rapport au nombre total d'élèves. La participation au système de journée complète est, de plus, restreinte pour la plupart des élèves à partir du collège à

2 ou 3 jours par semaine (voir Züchner & Rauschenbach, 2013) même si l'implication dans l'école en général augmente, malgré les heures de cours qui empiètent toujours plus sur l'après-midi au cours du cursus. Et enfin, plus l'âge augmente, et plus on observe une nette tendance des élèves à « quitter » le système de journée continue (voir Hopf, Rörig & Stecher 2014, p. 14). Par conséquent, on constate que le développement des écoles en journée continue n'a pas profondément bouleversé les structures temporelles des enfants et des jeunes – contrairement à ce que l'on a pu initialement craindre.

2. Travail de jeunesse et école à journée complète

Les organismes de gestion du travail de jeunesse en Allemagne ont tout d'abord réagi avec une certaine inquiétude vis-à-vis de la mise en place de ce système. Avec l'estompement de la séparation classique entre école le matin et activités de l'après-midi que les jeunes pouvaient choisir librement, on a tout d'abord redouté que les associations et les fédérations, en particulier, ne perdent leur place. Le travail de jeunesse craignait que l'école ne lui fasse concurrence, tant au niveau des plages horaires que des contenus :

- a) concurrence des plages horaires, puisque le travail de jeunesse et les activités de l'école à journée complète proposent leurs programmes toutes deux l'après-midi, en général (et que les élèves ne pourraient plus profiter du travail de jeunesse en dehors de l'école). Parallèlement, le fait que les temps scolaires soient allongés a entraîné une concurrence concernant l'utilisation des salles de sport et autres locaux appartenant à la commune et qui sont aussi bien utilisés par les écoles que les associations et les fédérations, et pour lesquels la priorité est toujours donnée à l'utilisation scolaire.
- b) concurrence de contenu, car on s'est demandé si l'école n'allait pas, avec ses activités (sport, musique, arts plastiques, médias/informatique) concurrencer dans ses contenus les activités et formes de travail des associations et fédérations en proposant des programmes similaires.

Pour répondre à ces craintes, une mission de coopération entre ces écoles, les organismes de travail de jeunesse ainsi que les autres associations et fédérations a été décidée au niveau de la politique des Länder

et de la politique nationale, dès le lancement du programme IZBB. Un accord de coopération a été spécialement conclu avec les Ministères de la jeunesse et de la culture des Länder (par exemple : recommandations concernant la « coopération entre l'école et l'aide sociale à la jeunesse pour l'approfondissement et le développement du lien global entre formation, éducation et suivi » (2004)), et une majorité des Länder a signé des conventions cadres avec des partenaires de coopération, dont le financement reste très diversifié.

Dans la pratique, différentes formes de coopération entre les écoles à journée complète et les partenaires extrascolaires ont vu le jour, en fonction des accords conclus avec les Länder. On compte quatre grands types de structures :

- La forme la plus complète est celle dans laquelle un seul organisme gère le système de la journée continue, c'est-à-dire que l'organisation et la réalisation des activités de l'après-midi à l'école sont entièrement prises en charge par un organisme indépendant – dans les locaux de l'école ou dans des maisons de jeunes. Ce modèle est fréquent à l'école primaire ; les organismes les plus souvent impliqués sont les associations d'action sociale (*Wohlfahrtsverbände*), ou encore les maisons de jeunes, qui sont également souvent chargées de l'organisation des après-midis dans les écoles primaires et collèges.
- Les clubs de jeunes et le « travail de jeunesse en milieu scolaire » comptent également parmi les formes dans lesquelles des organismes du travail de jeunesse proposent des programmes complets dans les écoles et organisent en grande partie les après-midis dans les écoles à journée complète.
- Dans les écoles primaires, il est aussi fréquent, dans certains Länder, que l'école et la garderie coopèrent pour assurer la journée complète.
- La forme de coopération la plus répandue, et en même temps nettement moins intensive, est lorsque les activités de l'école à journée complète sont proposées dans l'école par des organismes de travail de jeunesse – parfois même dans leurs propres locaux. Les activités sont proposées régulièrement, sous forme de programme hebdomadaire.

Parallèlement, on trouve de nombreuses structures de coopération qui ont lieu sous la forme de projets, comme elles existaient déjà avant la mise en place des écoles à journée complète.

La mise en place de l'école en journée continue a lancé le débat du

« pour ou contre » la coopération du travail de jeunesse et de l'école à journée complète, qui a été alimenté par les expériences antérieures de coopération entre les deux institutions. D'une part, le débat a soulevé le problème des obstacles structurels : en Allemagne, le système scolaire et les écoles relèvent du ressort et de la responsabilité des Länder, et celle du travail de jeunesse des communes. On constate ici une grande différence de proportions entre les écoles (avec env. 16 200 écoles générales pour env. 700 000 enseignants) et les organismes responsables du travail de jeunesse (env. 15 700 structures et petites structures (même sans personnel) pour env. 34 500 professionnels salariés), ce qui implique des possibilités de coopération très différentes. Et malgré tous les appels à coopérer émis par la politique, il reste que les financements des coopérations sont limités et qu'ils sont différents d'une région à l'autre, si bien que les organismes responsables du travail de jeunesse se sont plaints autant du manque de garantie qui domine la planification que du risque de se faire accaparer par les établissements scolaires en cas de coopération.

Au-delà de ces barrières structurelles, on identifie également des différences de contenus entre les activités proposées par les écoles à journée complète et le travail de jeunesse extrascolaire :

- Tandis que l'une des grandes caractéristiques du travail de jeunesse repose sur la participation volontaire à laquelle on peut mettre fin à tout moment, les activités proposées dans les écoles à journée complète impliquent le plus souvent une présence obligatoire, du moins pour un semestre, dès lors qu'on s'y est inscrit (et la présence est contrôlée, étant donné que le personnel a un devoir de surveillance des élèves). En outre, même si les élèves peuvent choisir leurs activités, leur participation, elle, est obligatoire.
- Parmi ses principes fondamentaux, le travail de jeunesse compte l'autogestion et la participation aux décisions – même si d'un point de vue empirique, cela ne peut pas toujours être réalisé – alors que les élèves ont une marge de liberté et d'action beaucoup plus réduite en ce qui concerne l'organisation des activités proposées dans les écoles à journée complète, qui n'ont pas ce caractère autogéré.
- L'approche générale des activités proposées par les écoles varie en fonction du projet favorisé par l'école concernée : garderie, apprentissage, formation ou activités de loisir, ce en quoi le modèle le plus fréquent est celui d'après-midis encadrés, qui s'adresse plutôt aux jeunes élèves et répond au besoin de compatibilité entre la vie familiale et la vie professionnelle. Le travail de jeunesse, en revanche,

propose des activités qui sont plus tournées et adaptées aux préférences des jeunes.

- Cependant, il faut ici ajouter que la participation aux activités du travail de jeunesse et des organismes indépendants dépend beaucoup du milieu social dont sont issus les jeunes, et qu'elle est soumise à une certaine sélection sociale. Les organismes indépendants n'arrivent pas toujours à atteindre les enfants de familles aux ressources limitées, tandis que la participation aux activités scolaires ne connaît quasiment aucune sélectivité sociale (voir Züchner & Rauschenbach, 2013).

Tous ces dilemmes et défis viennent délimiter le champ des coopérations et impliquent que les acteurs sur place prennent des décisions et trouvent des compromis pour permettre un bon déroulement des coopérations entre les écoles à journée complète et le travail de jeunesse.

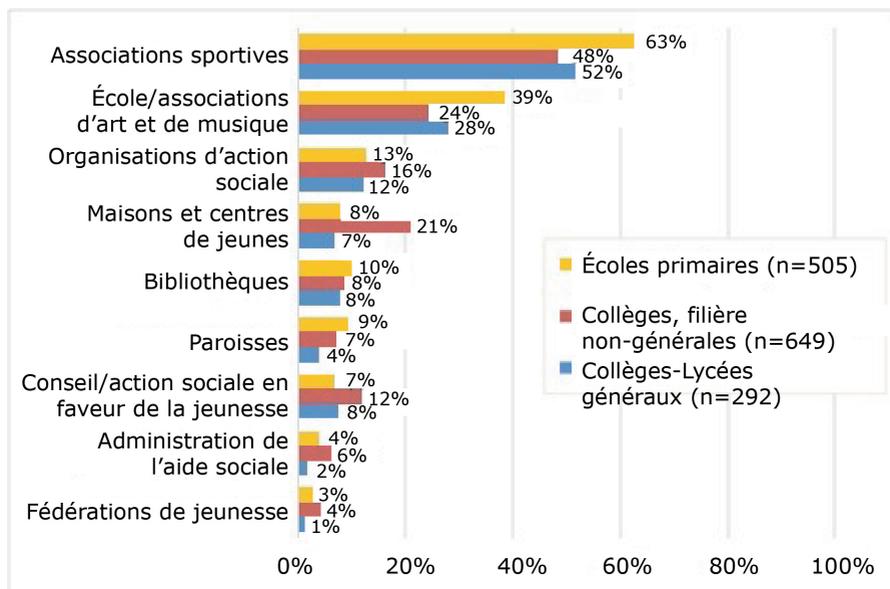
3. Coopérations et rapports de coopération

En observant de plus près les coopérations concrètes au moyen de l'enquête représentative menée dans toute l'Allemagne auprès des personnels de direction des écoles à journée complète pour l'étude sur la mise en place et le développement des écoles à journée complète (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG), on constate que les partenaires les plus fréquents dans les écoles sont les associations sportives et qu'une majorité d'écoles coopère avec des associations sportives (voir Figure 1).

Puis, les deuxièmes partenaires les plus fréquents sont les écoles d'art et de musique, ainsi que les associations d'action sociale. Les organisations classiques de travail de jeunesse, les centres et maisons de jeunes ainsi que les fédérations de jeunes ne sont partenaires d'école que dans de rares cas. Ce qui est frappant est le rôle important qu'ils jouent auprès des collègues ne faisant pas partie des filières d'enseignement général.

Si, inversement, on s'intéresse au nombre d'établissements de travail de jeunesse coopérant avec des écoles en journée continue, une enquête menée par le DJI auprès des maisons de jeunes montre que 33 % de celles-ci coopèrent avec des écoles en journée continue (voir Seckinger et al., 2016 : 247). Les activités que les maisons de jeunes proposent aux écoles à journée complète ont lieu à 85 % entièrement ou partiellement dans les maisons de jeunes – ce qui explique que les maisons de jeunes constituent pour les écoles à journée complètes des partenaires importants.

Figure 1 : Part des écoles à journée complète qui coopèrent avec des partenaires sélectionnés pour l'organisation des activités (année scolaire 2014/15)



Source : StEG – Enquête des personnels de direction d'école, 2015, calculs personnels

Lorsque l'on observe de plus près le contenu des activités proposées par les organismes de travail de jeunesse ou autres aux écoles, l'enquête auprès des acteurs des coopérations qui a eu lieu dans le cadre de l'étude sur le développement des écoles à journée complète rend compte d'un large éventail d'activités (voir Tableau 1).

Comparé aux associations sportives ou aux écoles d'art et de musique qui proposent principalement des activités dans leur « discipline », l'éventail des activités proposées par les organismes de travail de jeunesse s'étend sur des domaines plus nombreux et plus variés : au-delà des offres de conseil et de formations à la vie sociale qui sont les plus répandues, les offres vont des activités de loisir à l'encadrement jusqu'à l'aide aux devoirs scolaires. Ce que l'on pourrait a priori louer comme une offre variée et flexible semble aussi poser la question, au sein de la coopération, du profil du travail de jeunesse, qui perd ici son identité. Parallèlement, cette large variété d'activités proposées exprime une profonde implication du travail de jeunesse dans le système d'école à journée complète.

Tab. 1 : Contenu des activités de coopération (en %)

	Travail de jeunesse	Associations sportives	Associations et écoles d'arts et de musique
Prévention/conseil	44 %	8 %	7 %
Formes d'apprentissage social (par ex. cours de médiateur de conflits)	27 %	0 %	2 %
Aide aux devoirs/temps d'étude	22 %	0 %	2 %
Nouveaux médias/technique	15 %	1 %	8 %
Artisanat/activités manuelles	13 %	1 %	5 %
Surveillance d'élèves pendant les temps libres	22 %	1 %	1 %
Activités sportives	18 %	66 %	7 %
Programme artistique	22 %	1 %	56 %

Source : StEG – Enquête auprès des acteurs des coopérations, 2009, calculs personnels

Cette implication, cependant, n'a aucune influence sur une quelconque intégration des partenaires de coopération au sein des structures ou organes formels de l'autre (voir Tableau 2).

Tableau 2 : Intégration des partenaires de coopération dans les structures de l'école à journée complète

	Organisme de travail de jeunesse	Associations sportives	Autres partenaires
Représenté dans les conseils de classe	12 %	4 %	8 %
Représenté dans les organes du système de journée complète	11 %	6 %	13 %
Participe à l'élaboration du concept de journée complète	26 %	14 %	13 %

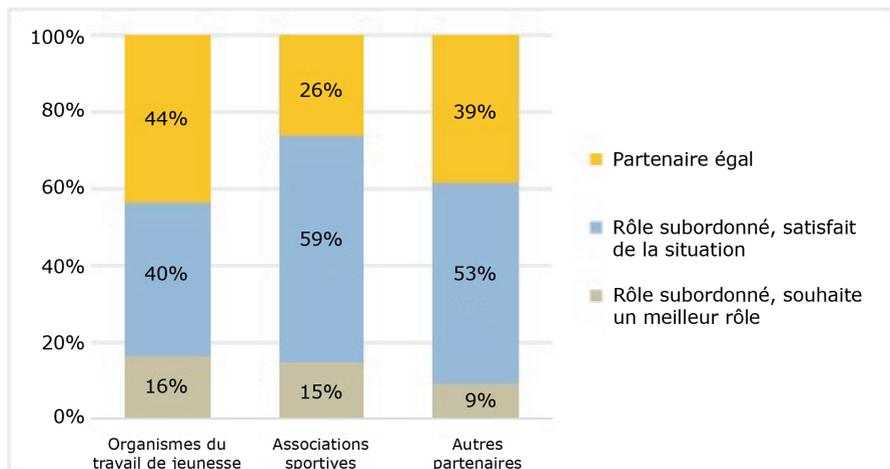
Source : StEG – Enquête auprès des acteurs des coopérations, 2009, calculs personnels

Autres partenaires de coopération : par exemple écoles de musique, autres associations, institutions

L'enquête menée auprès des partenaires de coopération, ou StEG, ne révèle qu'une faible intégration structurelle des partenaires, seule une minorité des organismes de travail de jeunesse est représentée dans les différents organes des écoles. Et seul un quart des partenaires de coopération issus du travail de jeunesse participe au développement du projet d'école à journée complète, et cette part est encore plus faible parmi les partenaires issus d'autres domaines.

Néanmoins, cette plus forte implication et coopération ne semble être voulue que par certains partenaires : à la question de la manière dont ils voient leur rôle et celui qu'ils souhaitent jouer, les réponses offrent des résultats très différenciés (voir Figure 2).

Figure 2 : Rôle des partenaires de coopération par rapport à l'école à journée complète



Source : StEG – Enquête auprès des acteurs des coopérations, 2009, calculs personnels

La nette majorité des partenaires de coopération se considère jouer un rôle subordonné, aussi bien parmi les associations sportives que les autres partenaires. On constate également que la majorité des partenaires de

coopération se montre satisfaits de la situation. Seuls les organismes du travail de jeunesse ne sont satisfaits de ce rôle subordonné que dans 40 % des cas ; parallèlement, 44 % d'entre eux se considèrent comme étant partenaire à droits égaux.

L'école à journée complète en Allemagne, et ceci est un constat, est donc un projet de coopération partielle. Certes, de nombreux partenaires sont impliqués au sein de l'école, mais ils ne sont à peine consultés en ce qui concerne les contenus et la structure, si bien qu'au lieu de parler de coopération, il serait plus logique de parler de rapports de prestation de services.

4. Répercussions des coopérations

On peut observer les effets de la mise en place des écoles à journée complète sur le travail de jeunesse aussi bien depuis la perspective des enfants et des jeunes que depuis celle des acteurs du travail de jeunesse. En observant le bilan de la recherche sur les écoles à journée complète, on ne constate finalement que son introduction n'a entraîné que peu de modifications systématiques :

- a) En ce qui concerne la perspective des enfants et des jeunes, aucun signe de restriction du temps libre extrascolaire passé avec les amis ou de baisse de contacts avec les amis n'a été observé (voir Kanevski, 2012). De même, on n'a relevé aucun indice empirique d'une diminution de la fréquentation d'activités culturelles extrascolaires ou d'autres activités pratiquées en fédération. Dans une analyse longitudinale, Züchner et Arnoldt (2011) ont pu montrer à partir des données issues de l'étude StEG que le travail de jeunesse n'a enregistré aucune baisse du nombre de son public depuis l'introduction de l'école à journée complète. En revanche, on a constaté un certain recul des activités sportives pratiquées au sein et à l'extérieur des associations sportives auprès des élèves inscrits à l'école en journée complète (voir Züchner & Grgic, 2013 ; Züchner & Arnoldt, 2011). De plus, il s'est avéré que l'école en journée continue a réussi à proposer des occasions d'expérience et d'éducation aux enfants issus de familles moins favorisées, étant donné que les activités éducatives et de loisirs qui, en dehors de l'école, sont plutôt fréquentées en fonction du niveau social, et que celles proposées dans le cadre de l'école à journée complète ne sont pas soumises à ce genre de

- différenciations (voir Züchner & Rauschenbach, 2013). En revanche, on ne sait pas quel rôle jouent les coopérations dans ce contexte.
- b) Concernant les effets de la coopération avec l'école sur les organisations du travail de jeunesse : il a été directement demandé dans le cadre de la StEG aux partenaires de coopération quels étaient selon eux les effets de la coopération sur leur travail. Ils ont surtout souligné qu'ils en tiraient une meilleure image vers l'extérieur, qui leur a permis de conclure d'autres coopérations et d'élargir leur éventail d'activités. Deux tiers des personnes interrogées évoquent aussi comme effet le travail avec de nouveaux groupes cibles, et la moitié des participants à l'enquête ajoute une augmentation du public d'enfants et de jeunes (on trouve de nombreux indices montrant que la fréquentation des maisons de jeunes, en particulier, augmente lorsqu'elles coopèrent avec des écoles, voir Züchner & Arnoldt, 2011). En revanche, les organismes responsables du travail de jeunesse indiquent qu'il n'en résulte pratiquement jamais d'augmentation des ressources matérielles ou de personnel.
- c) En ce qui concerne les effets sur les écoles elles-mêmes, il s'est avéré que les écoles qui coopèrent avec des organisations de travail de jeunesse s'ouvrent plus sur l'espace social, au sens d'une plus grande participation à la « vie communale », d'une meilleure intégration dans les étapes de planification de la commune ainsi que de plus grands engagement et participation active des élèves au niveau local. Il semble que le gain des collaborations pour les écoles, dès lors qu'elles le recherchent, se traduit par une plus vaste implication dans la vie sociale.

5. Conclusion

En guise de bilan, on peut dire qu'en ce qui concerne la coopération entre les écoles à journée complète et les organismes du travail de jeunesse, la mise en place du système est une réalité à laquelle le travail de jeunesse ne peut plus se soustraire, mais qui a eu des répercussions bien moins graves que ce qu'on avait craint initialement. Cela est certainement dû en particulier au fait que la participation à l'école à journée complète est basée sur le principe de participation volontaire et qu'elle n'implique qu'un engagement limité dans le temps de la part des élèves. Les répercussions sur la pratique extrascolaire du travail de jeunesse observées jusqu'à

maintenant sont par conséquent très restreintes.

En ce qui concerne la question de la coopération, on peut résumer la situation comme suit : même si le travail de jeunesse ne semble a priori n'être qu'un partenaire de l'école parmi d'autres, il s'avère être bien plus impliqué que les autres partenaires dans leurs coopérations. Ici, les formes de coopération entre école et travail de jeunesse se concentrent principalement sur la proposition d'activités de la part du travail de jeunesse pour les écoles (pas toujours avec un profil clairement défini). Cela se reflète aussi dans les rapports de coopération entre travail de jeunesse et école, qui sont plutôt organisés jusqu'à présent comme un rapport de prestation de services : dans la coopération, les partenaires ne se sentent pas traités d'égal à égal, et l'implication dans les structures de décision est elle aussi limitée.

L'élément qui n'a pas encore été exploré est la perspective des jeunes vis-à-vis de telles coopérations. On remarque que plus ils grandissent, et plus ils ont tendance à quitter ce système. Il serait cependant intéressant de leur demander dans quelle mesure ils perçoivent des différences entre les activités extrascolaires et les activités proposées dans le cadre de l'école à journée complète.

Dans l'ensemble, le processus de développement n'est pas encore achevé en Allemagne, autant sur le plan quantitatif, car de nouvelles créations d'écoles en journée continue ont encore lieu, que sur le plan qualitatif, pour lequel on a observé ces dernières années de nombreux efforts visant à améliorer la qualité des projets. Parallèlement, alors que même l'on dispose désormais de beaucoup d'expériences et d'exemples, il faudrait encore développer un modèle de bonnes pratiques de coopération entre travail de jeunesse et école à journée complète qui dépasserait les simples cas individuels.

Bibliographie

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Verwaltungsvereinbarung für das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003-2007. Berlin.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D. & Züchner, I. (2012): Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD-Bundestagsfraktion. Frankfurt am Main - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67943, letzter Zugriff am 10.9.2016.

- Hopf, A., Rörig, L., & Stecher, L. (2014): Schulleitungsbefragung 2014. Ergebnisse der 4. Erhebungswelle Unter <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empfi/Forschung/Projekte/hegs/Monitoring/hegs4>; letzter Zugriff am 10.9.2016.
- Ludwig, H. (2005): Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule* (S. 261 – 277). Weinheim: Juventa.
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, Ch. & Santen van, E. (2016): *Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim & Basel. Beltz Juventa
- StEG-Konsortium (2015): *Ganztagschule 2014/2015 Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. unter http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_final_0.pdf Zugriff am 10.1.2016.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2002 bis 2004*. Berlin: KMK.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2010 bis 2014*. Berlin: KMK.
- Züchner, I. (2015): Was ist eine Ganztagschule? In Hascher, T., Idel, T.-S., Reh, S., Thole, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 133-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Züchner, I. & Arnoldt, B. (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N., Klieme, E., Holtappels, H. G., Rauschenbach, Th., Züchner, I. (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim, 267-290.
- Züchner, I. & Grgic, M. (2013): Organisiert aktiv – außerunterrichtliche und außerschulische musikalisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. In M. Grgic & I. Züchner (Hrsg.), *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist* (S. 217-235). Weinheim: Beltz Juventa.
- Züchner, I. & Rauschenbach, Th. (2013): Bildungsungleichheit und Ganztagschule – empirische Vergewisserungen. In Braches-Chyrek, R., Nelles, D., Oelerich, G. & Schaarschuch, A. (Hrsg.), *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 175-192). Opladen: Barbara Budrich.

Sidonie Rancon

2 Ecole et loisirs, vers de nouvelles relations ?

Résumé

Cet article propose d'interroger les logiques d'« ouverture » de l'école en œuvre dans les dynamiques de territorialisation de l'action publique éducative, au regard de considérations historiques. Il s'agira de proposer quelques éléments d'analyse, à partir de nos travaux de recherche doctorale, sur les processus de recomposition des espaces éducatifs à l'œuvre dans les projets éducatifs de territoire, sous l'angle de l'analyse de l'action publique, c'est à dire en considérant les catégories d'analyse mobilisées par les acteurs chargés de leur formalisation.

Les Projets Educatifs de Territoire (PEdT), coextensifs de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 Juillet 2013 font figure d'une nouvelle forme de contractualisation institutionnelle, entre les collectivités, les services de l'Etat et les autres partenaires, visant une meilleure coordination des actions éducatives au niveau du territoire local compétent. Ces projets rendent compte en France d'une dynamique de territorialisation des politiques éducatives et des politiques publiques. Ils valorisent et entérinent l'importance donnée au partenariat, à la coopération entre les acteurs éducatifs d'un territoire, réintroduisant, dans les justifications de mise en œuvre, les notions de « globalité éducative », de « complémentarité », de « continuité » éducatives. A plusieurs reprises, dans l'histoire française des politiques éducatives, ces notions ont été adossées à des revendications diverses dites « d'ouverture de l'école ». Dans l'objectif de pouvoir interroger les modalités d'évocation de cette notion d'« ouverture de l'école » dans les dernières réformes éducatives, nous chercherons à faire un rapide détour historique pour mieux comprendre quelles ont été les justifications de cette « ouverture » et dans quelles mesures elle nous permet de faire l'hypothèse, à travers

les dynamiques en cours, d'une recomposition des espaces éducatifs. A quelles catégories d'interprétation des questions éducatives et scolaires font-elles référence ? Renvoient-elles à une croissante pédagogisation des rapports sociaux (Bernstein, 2007) et à une extension de la forme scolaire (Thin, 1994) comme ont pu le mettre en évidence plusieurs chercheurs, ou doit-on évoquer plus largement un processus de dé-spécification des espaces éducatifs qui impliquerait le passage d'une « forme scolaire » à une « forme éducative » (Bier, Chambon & Queiroz, 2010) ? Loin de pouvoir épuiser ces questions, il s'agira plutôt ici de proposer quelques pistes de questionnements à partir d'une mise en perspective historique et des observations menées sur plusieurs territoires de mise en œuvre des PEdT et des Projets Educatifs Locaux (PEL).

L' « ouverture » de l'école, une histoire ancienne

Loin d'être nouvelle, la question de l'« ouverture » de l'école accompagne, en France, différentes étapes de l'histoire de l'institution scolaire (Derouet, 2004 : 141-159)¹. Plus largement et au delà de la notion « d'ouverture de l'école », il faut souligner le caractère instituant de la recherche de mise en œuvre d' « activités complémentaires » de l'école dans le cadre du modèle de l'école républicaine de Ferry. Que l'on évoque les revendications portées par les militants laïcs ou confessionnels, syndicalistes ou partisans aux devants de la massification scolaire, le soutien à la construction et au maintien des écoles sur les territoires s'est souvent manifesté par des actions visant à compléter le temps des apprentissages scolaires par des activités afférentes, menées dans la plupart des cas par les enseignants eux-mêmes, figures centrales de la vie villageoise ou de quartier. L'introduction d'activités complémentaires de l'école, sur certains territoires, est d'ailleurs à mettre directement en lien avec la concurrence entre les écoles privées et les écoles publiques et les luttes intestines menées entre militants laïcs et confessionnels. La qualification des temps d'accueil de l'enfant en dehors de l'école, qu'elle soit emprunte d'une visée charitable, d'une volonté de prise en considération des besoins de l'enfant ou d'une recherche de plus grande adéquation du système scolaire aux besoins de

¹ Marie-Claude Derouet-Besson dans un article sur l'ouverture de l'école (2004) utilise la métaphore journalistique du marronnier pour évoquer l'idée que cette question « revient régulièrement au premier plan de l'actualité, comme la floraison des arbres au printemps ». L'ouverture de l'école, explique-t-elle, « est un de ces marronniers sur le terrain de l'éducation en France » (p. 141).

la société, a peu à peu conduit à ce que différents acteurs mobilisent la notion d'« éducation globale ». Les instructions officielles sur l'école républicaine, dès la fin du 19^{ème} siècle, font mention d'une « éducation globale », visant une approche éducative « complète » par le développement « intellectuel, physique et moral » (Monnin, 1997) de l'enfant. Mais c'est dans l'entre-deux guerres et après-guerre que cette notion va être plus largement et plus spécifiquement mobilisée, autant par les enseignants en charge des activités « périscolaires », par les militants laïques ou confessionnels, que par certains représentants institutionnels. Les mouvements de jeunesse, à qui vont d'abord être confiées les actions éducatives « hors scolaires », vont plus largement s'appuyer sur cette notion, en en faisant d'ailleurs le cadre de leurs revendications. L'éducation globale est alors revendiquée dans une visée humaniste, certainement très emprunte des principes du catholicisme social, dans un contexte social de reconstruction faisant consensus sur la nécessité d'éducation de la jeunesse pour (re) construire l'avenir du pays². Les mouvements d'éducation populaire reconnus complémentaire de l'école vont s'appuyer sur le développement des recherches en psychologie de l'enfant dans leurs activités. Au sein du monde scolaire, une voix de l'éducation nouvelle fait entendre la nécessité d'une organisation plus démocratique, insistant sur l'exercice de la prise de décision, la participation à l'organisation de la vie scolaire, visant l'éducation d'individus autonomes et responsables.

Les critiques développées à l'encontre de l'institution scolaire, qui se cristallisent dans les années 1960, vont marquer une phase nouvelle dans la mobilisation de la notion d'« ouverture de l'école », sous un angle plus

² Via les mouvements de jeunesse, l'Etat va intervenir très largement dans le domaine des loisirs et des sports, dans une perspective d'abord principalement sanitaire et morale. Avec le Front populaire, « l'Etat planificateur » va intervenir dans de nombreux domaines de la vie économique, sociale et culturelle. Il met en place une politique d'hygiène sociale et s'intéresse au problème de santé publique, qu'il applique aux domaines des loisirs et de l'éducation. Le sport, les activités de plein air et l'éducation physique y joue un rôle non négligeable en amenant la population à prendre soin de son corps. [...] Les loisirs sportifs étant considérés comme un gage de santé : en 1936, deux sous-secrétariats sont créés « aux sports et aux loisirs » dirigé par Léo Lagrange et « à l'éducation physique » dirigé par Paul Dezarnaud, tous deux sous l'égide du ministère de la santé publique. Ces deux organismes sont regroupés en 1937 au sein d'un « sous secrétariat à l'éducation physique, du sport et des loisirs » confié à Léo Lagrange, au sein de l'Education Nationale. Alors que sont votés (suite aux accords de Matignon) la semaine de 40 heures et les 12 jours de congés payés, une campagne d'information est menée sur la « politique des loisirs », qui apparaît fondamentalement hygiéniste » (Yves Travaillot, Histoire de l'Education Physique de 1940 à nos jours, 2014).

foncièrement pédagogique, de remise en cause de certains aspects de la « forme scolaire »³ (notamment la relation pédagogique) et de revendication d'une pédagogie « ouverte sur la vie ». Le caractère générique de la notion, comme celle d'éducation globale, contribue à canaliser autour d'elle un ensemble de justifications diverses. Qu'il s'agisse, comme le souligne Marie-Claude Derouet,

[d'une] critique d'une bureaucratie desséchée et du corporatisme des fonctionnaires, la critique de savoirs coupés de la vie, la critique de l'ignorance de ce qu'est l'enfant, des besoins de son corps, de son affectivité, des ressources de sa créativité, la revendication du droit des familles, etc. (Derouet, 2004)

Cet ensemble soutient l'action et permet de développer des mobilisations (Derouet-Besson, 2004 : 14). Les années 1960-70 semblent à ce titre marquer un mouvement de convergence autour de l'idée de « communauté scolaire », rassemblant des acteurs multiples « autour de la nécessité de moderniser [...] la pédagogie » (Forestier, 2010), dénonçant une école fermée sur elle-même, à l'image d'un système bureaucratique, incapable de valoriser les potentiels de chaque enfant et de considérer leur individualité. Un certain nombre de ces argumentaires, justifiant la recherche « d'ouverture » de l'école sur des formes pédagogiques nouvelles⁴, vont trouver des terrains de concrétisation et d'expérimentation au local, avec l'appui d'associations d'éducation populaire. Les Francas vont notamment formuler, à la fin des années 1960, un projet de structure matérialisant le principe de ce qui a été appelée « l'école ouverte »⁵ à l'éducation globale, revendiquée comme un « cadre institutionnel, architectural, symbole

³ La « forme scolaire » d'éducation est l'organisation d'un enseignement systématisé comme point de passage obligé dans un lieu et un temps spécifiques, qui instaure un mode de socialisation durable dans une configuration historique donnée (G. Vincent, 1994).

⁴ Les classes nouvelles, appliquées à la suite du plan de réforme de l'enseignement dit Langevin-Wallon (1947) permettent une ouverture aux pédagogies du péricolaire.

⁵ Au début des années 1970 une école ouverte expérimentale est ouverte à St Fons, dans la banlieue lyonnaise, à l'initiative d'un partenariat entre l'Education nationale, les FFC et le Syndicat National des Instituteurs. L'école ouverte est défini comme une structure « qui comprend une maison de l'enfance, un centre socio-éducatif où l'enfant trouverait, outre les locaux réservés à l'enseignement, le cadre favorable à son épanouissement harmonieux comme à l'apprentissage de la vie sociale à travers le temps de loisirs », in Camaraderie, n° spécial 126, janvier 1969, « de l'école à l'éducation globale ».

d'une nouvelle conception de l'éducation qui doit permettre à l'enfant de faire l'apprentissage de la responsabilité et d'être acteur de son avenir »⁶ (Monin, 1997). L'éducation globale se voit ici rattachée à une visée de modernisation de l'action éducative, présentée comme un enjeu sociétal, politique et pédagogique. Elle prend appui sur une visée d'adaptation pédagogique, de capacitation individuelle et d'approfondissement de la vie démocratique à l'école. Dans les années 1980, les Francas, à partir des expériences réalisées, proposent un référentiel de conceptualisation du rapport école-loisirs, basé sur les notions de complémentarité et d'éducation globale, qui ne cesseront de servir de référence aux militants des associations⁷, mais aussi aux partisans de gauche, et qui se trouveront reprises dans diverses réformes éducatives.

Le système éducatif doit intégrer l'ensemble des propositions éducatives faites aux enfants et aux jeunes, de telle sorte que puisse se construire une réelle complémentarité entre l'action éducative du temps de vie scolaire-obligatoire- et celle du temps de loisirs (Enfance Loisirs, 1983).

L'enjeu de la relation école-loisirs, formulé par des militants Francas, dans les années 1980, est d'« amener l'enfant à une nouvelle forme d'éducation, relancer à l'intérieur des écoles une vie plus intense, en faire de véritables lieux de vie ».

[C'est] créer un mode éducatif nouveau, faire en sorte que l'acte éducatif devienne différent et soit plus responsabilisant pour chaque partenaire avec démultiplication de la responsabilité des uns par rapport aux autres. Il n'y a plus de contrôle par un seul organisme, chacun est responsable devant les autres (Camaraderie, mars 1984).

Au-delà, ce projet expérimenté par plusieurs municipalités avant les lois de décentralisation, permet de faire converger divers points de vue qui ont nourri les critiques d'une « école fermée sur elle-même » dans les années 60-70. Il est évoqué à ce titre, dans de nombreux programmes des partis de gauche, dès les années 1970-80.

⁶ C'est aux journées pédagogiques de Versailles en 1968 que la création des écoles ouvertes est proposée par les Francas.

⁷ Cet argumentaire sera d'autant plus structurant dans l'action des Francas qu'il fera l'objet d'un projet formalisé « pour l'éducation de demain ».

Devant mettre en œuvre une pédagogie du vécu et du devenir de l'enfant, l'école ouverte correspond à une volonté d'accueil et de découverte. L'ouverture élargit, dans le temps et l'espace, les limites traditionnelles de l'école. Elle permet d'enrichir la réflexion, l'expérience, de renouveler les méthodes. Mais il faut avant tout une extrême attention à l'enfant, à chaque enfant. La diversité des approches devrait permettre de répondre à des besoins forcément différents, de créer, au sein d'un même groupe les meilleures conditions d'épanouissement et chacun. Le discours scolaire traditionnel est inconsciemment destiné à un écolier de référence, disciple attentif, élève modèle. Le projet implicite de reproduction sociale repose sur le lien privilégié, presque fatalement noué entre cet élève et son maître. Aucune mesure extérieure à l'école, si nécessaire soit-elle ne suffira à rompre cette logique, si chaque maître ne parvient aussi à fonder sa pratique sur la réalité, la diversité du groupe de ses élèves. [...] On peut croire et espérer que la confiance, l'attention accordée à chaque enfant, surtout les plus démunis, sont de nature à améliorer les chances. On peut penser que la pédagogie de l'ouverture est le meilleur moyen de traduire cette confiance (Franchi, A-M., n°10, « Vers l'école ouverte », Ecole et Socialisme, juin 1978).

Si le projet de l'école ouverte n'a finalement pu se déployer qu'à titre expérimental sans pouvoir être institutionnalisé dans l'ensemble de ses principes, plusieurs éléments ont néanmoins été intégrés au système scolaire et plus largement à sa « périphérie ». On peut évoquer notamment la mise en place du tiers temps pédagogique et la législation relative aux CLAE dans les années 1970, l'introduction des activités d'éveil que l'on retrouve par exemple dans le projet des ZEP dans les années 1980 et dans les différentes circulaires sur l'aménagement des rythmes scolaires (ARVEJ, Contrats Temps Libre, etc.) ou, plus tard, le projet d'école présenté, par la loi Jospin de 1989 comme « instrument de cohérence tant à l'intérieur de l'école et du réseau éducatif local que dans la relation avec les différents partenaires ».

Quels principes d'« ouverture » dans les nouvelles dynamiques de territorialisation de l'action éducative ?

Dans les années 1980, les logiques de complémentarité éducative vont s'inscrire et se développer au travers des différentes dynamiques de territorialisation de l'action éducative. C'est d'abord l'entrée en vigueur des

zones d'éducation prioritaire, le développement des projets d'accompagnement scolaire qui convoquent l'idée d'une complémentarité vis à vis de l'école mais aussi les projets d'aménagement des rythmes de l'enfant⁸ qui insistent plus globalement sur la recherche d'une plus grande coordination entre les acteurs, « autour de l'enfant », pour une meilleure « cohérence » et « globalité » de l'action éducative. La Loi Chevènement-Calmat est souvent présentée comme initiatrice de cette dynamique de prise en considération institutionnelle de la question des « rythmes de l'enfant ». A travers elle se trouvent réinterrogées la notion de complémentarité éducative, prenant en considération les données scientifiques (notamment des chronobiologistes) et visant aussi une plus grande adéquation avec les « besoins » des publics. Le temps scolaire est conçu comme enchâssé dans le temps de vie des enfants.

Dans le cadre de la territorialisation de l'action publique, on observe aussi une montée en puissance, dans divers domaines de l'action publique, des démarches de partenariat, visant à la fois une rationalisation de l'action et une recherche de plus grande « cohérence ». Dans le champ éducatif qui nous intéresse ici, la notion de partenariat se trouve notamment au cœur de la Politique de la ville, avec la recherche d'une action globale et transversale, mais aussi du projet des Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Pour certaines associations d'éducation populaire investies pour le loisir des jeunes, les ZEP sont d'ailleurs perçues comme pouvant être un « champ d'application de la relation école/loisirs » (Camaraderie, 1983)⁹. Plus largement, les années 1980 marquent le développement des responsabilités des collectivités locales, notamment dans le champ éducatif. Les communes vont être de plus en plus nombreuses à mettre en œuvre des projets pour l'enfance et la jeunesse sur leur territoire. Si elles

⁸ Les dynamiques de décentralisation font plus foncièrement émerger le concept de rythme de vie de l'enfant, qui conduira à différentes réformes marquant l'histoire de l'aménagement des temps de l'enfant. La circulaire Chevènement-Calmat vise une liaison forte entre temps scolaire et hors scolaire, liaison qui sera minimisée avec les « contrats bleus » portant sur l'aménagement des rythmes extrascolaires, sans lien avec les écoles. Les CEL, revenant sur cette liaison vont centrer le pilotage autour de l'école, mais intègrent la participation du ministère de la Culture.

⁹ Dans la mesure où elles concernent la population scolaire d'un territoire géographique déterminé, dans la mesure où elles intéressent aussi bien les milieux ruraux que les milieux urbains, dans la mesure où elles supposent qu'un projet éducatif soit élaboré pour tous les co-éducateurs, dans la mesure enfin où elles invitent les enseignants, les animateurs professionnels et bénévoles, les parents et les élus locaux à collaborer, les ZEP constituent un champ d'application particulièrement intéressant » (Camaraderie, 1983).

se voient attribuées la responsabilité de la gestion des écoles, assez rapidement, elles s'engagent plus largement dans la mise en œuvre de projets communaux pour l'enfance et la jeunesse, sous l'impulsion de l'Etat. Cette époque marque à cet effet une étape importante de redéfinition des rapports entre les pouvoirs locaux et le pouvoir central dans les logiques de restructuration de l'Etat. Le territoire local devient non seulement le champ d'expérimentations qui seront, pour certaines, généralisées à l'échelle nationale, mais il est aussi convoqué directement dans la définition des enjeux publics eux-mêmes. Si, comme le rappelle Renaud Epstein (2004), il existait déjà avant la décentralisation, de nombreux arrangements entre représentants de l'Etat et les élus locaux il s'agissait davantage à travers eux d'adapter marginalement l'action publique en fonction de jeux locaux plutôt que d'une différenciation nette des politiques en fonction d'enjeux territoriaux ou de projets portés par les acteurs locaux¹⁰. La logique de gestion locale des moyens laisse place à une redéfinition implicite puis explicite des fins (Charlot, 1994). Les années 1990 et 2000, notamment avec le deuxième volet de la décentralisation, voient le développement d'initiatives plus fortes de certaines municipalités en même temps qu'elles contribuent à l'affirmation du territoire comme espace de développement et espace du « bien vivre ». Le champ des politiques éducatives locales se structure, à ces dates, autour de différents réseaux d'acteurs et d'influences misant sur le concept de « ville éducatrice »¹¹. La ville est alors considérée, à travers ces réseaux et avec la progressive mise en place de projets éducatifs locaux, comme un agent éducatif à part entière, pouvant intervenir « en complément » de l'école pour une visée éducative plus large que la réussite scolaire. Le territoire local est perçu comme un cadre privilégié pour la mise en œuvre d'une politique communale pour l'enfance et la jeunesse, dans une logique, à la fois de proximité, de rationalisation de l'action publique et de démocratie locale. Les dynamiques de territorialisation de l'action publique éducative et ses modalités partenariales vont en effet de pair avec une perte de légitimité institutionnelle, accordant à la coopération entre les acteurs éducatifs la capacité de régénérer un engagement pour la « cause éducative ». Au titre des logiques de coopération, se développent de nombreux contrats dans le champ scolaire, des loisirs et de la jeunesse : le Contrat Enfance (1988), le Contrat temps libres (2000)

¹⁰ Cité dans Labadie Francine, « Politiques locales de jeunesse et territorialisation de l'action publique », *Agora débats/jeunesses* 1/2007 (N° 43), p. 30-43.

¹¹ Le Réseau français des villes éducatrices (RFVE) s'est créé en 1991. Dans le même mouvement s'est constituée une Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev) (B. Bier, 2010).

le Contrat Enfance Jeunesse (2006), le Contrat d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), les Contrats Locaux de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (CLSPD), etc. En quelques années se sont multipliés les dispositifs territorialisés dont certaines collectivités locales se sont emparées pour mener de véritables politiques territoriales, au-delà de leurs obligations légales. Cette embolie des dispositifs va cependant être questionnée sous l'angle de l'efficacité de l'action publique. Les Projets Educatifs Locaux initiés par le gouvernement de Lionel Jospin, se veulent, à ce titre, un outil de simplification, face à ce qui apparaît comme un « millefeuille administratif », symbole à la fois d'une bureaucratie dépassée, trop « éloignée de la réalité de la vie des enfants et des jeunes » et vecteur d'inefficacité :

L'objectif est d'aller, en matière de politique éducative locale, vers une seule instance rassemblant l'ensemble des partenaires éducatifs agissant sur un même territoire, s'adressant aux mêmes publics, avec des objectifs convergents et aujourd'hui impliqués dans l'un ou l'autre des contrats actuels (Instruction du 29.10.2003 sur les PEL).

Projets interministériels¹², les PEL renforcent la logique partenariale autour de l'idée d'une « éducation partagée », devant associer la commune, les écoles et les associations dans la formulation d'un projet commun.

A travers une logique de contrats (contrats temps libre, Contrats Educatifs Locaux) puis de « projets »¹³ (PEL, PEdT), l'Etat, dans un cadre normatif très souple, « incite » plus qu'il ne contraint les collectivités locales à les mettre en œuvre. On parle alors d'une logique « procédurale » (Thoenig & Duran, 1996) dans le sens où c'est au niveau local, à travers une démarche partenariale, de définir les enjeux éducatifs à investir. Cette logique s'articule avec des modalités de gouvernements

¹² En référence à la Circulaire Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Ville, du 9 juillet 1998 arrêtant le CEL.

¹³ L'objet de cet article ne portant pas sur l'historique des contrats et projets éducatifs locaux, nous renvoyons ici aux travaux, conséquents, de l'INJEP à ce sujet. Voir : B. Bier (2006) Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux. V. Laforêts (2006) Projets éducatifs locaux, l'enjeu de la coordination ; ou encore les travaux de D. Glasman (2005), « La lente émergence des politiques éducatives locales ».

visant la « circulation croisée »¹⁴ (Epstein, Pinson & Béal, 2015) des pratiques et des expériences où des acteurs « intermédiaires » vont jouer un rôle important, notamment dans la diffusion de la notion « d'éducation globale ». La circulaire de généralisation des PEdT (2014) faisant état d'une logique incitative plus forte par rapport à celle des PEL, dans l'idée d'une couverture territoriale plus importante, va d'autant plus prendre appui sur ces logiques de « circulation croisée ». On retrouve également dans les directives concernant ces projets et en référence à cette même logique « procédurale », la délimitation d'un cadre précis de coordination institutionnelle et administrative devant se matérialiser au niveau local (EPCI compétent) et des étapes de mise en œuvre. Des Groupes d'Appui Départementaux¹⁵ (GAD) sont mis en place sur les territoires et sont chargés d'« aider les communes à concevoir, formaliser et mettre en œuvre leur projet éducatif » (id. 2014). Plusieurs formaliseront des référentiels d'accompagnement¹⁶, pour certains diffusés à l'échelle nationale. D'autres acteurs interviennent dans l'appui pour la mise en œuvre de la réforme gouvernementale, comme les réseaux précédemment cités, mais aussi les Fédérations d'Education Populaires, à différentes échelles. Fortes de leurs expériences dans le domaine éducatif, dans le champ des politiques jeunesse et des loisirs et de leur expertise en matière de politique éducative locale, les associations d'éducation populaire complémentaires de l'école publique vont, sur certains territoires, accompagner les niveaux de collectivités locales compétentes dans la mise en œuvre de leur projet pour l'enfance et la jeunesse. Elles deviennent à ce titre, et à côté de l'Etat au niveau local (DDCS, DSDEN) un acteur intermédiaire du développement

¹⁴ Béal, V., Epstein, R. & Pinson, G. (2015), en prenant appui sur le Programme de Rénovation Urbaine et du plan Ville Durable expliquent que la « circulation croisée » des pratiques, des expériences doivent être comprises au regard de la restructuration de l'Etat et de son intervention territoriale. Le concept de « circulation croisée » renvoie à « *une explosion des phénomènes de circulation des savoirs, d'expertises, d'expériences, d'instruments, de pratiques et de modèles procédant d'échanges bilatéraux entre villes et/ou de la médiation d'acteurs ou d'organisations tiers* ». Dans cette circulation, certaines expériences sont érigées en « modèles », « labels » dont l'Etat se ferait le promoteur à travers la diffusion des « bonnes pratiques » sur les territoires.

¹⁵ Ces Groupes sont à l'initiative du préfet de département (DDCS/DDCSPP) et de la direction des services départementaux de l'Education Nationale (DSDEN) et associent en règles générales les acteurs de la réforme des rythmes éducatifs, des services de l'Etat, la CAF, le Conseil Général, des Associations d'Education Populaire.

¹⁶ On peut évoquer ici, par exemple, les référentiels d'évaluation des Projets Educatifs locaux, que certains GAD ont précisés dans leurs démarches d'accompagnement des collectivités locales, et qui ont été diffusés auprès d'autres territoires.

de ces politiques éducatives sur les territoires.

Les PEdT s'inscrivent dans ces dynamiques de territorialisation qui font tout autant référence à une logique de rationalisation de l'action publique, de recherche d'une plus grande efficacité des dispositifs et d'une logique plus « communautaire » de mobilisation collective pour un projet à la fois « de » et « pour » le territoire. Ils se veulent aussi une politique prenant davantage appui sur le local, dans une perspective ascendante. Au regard des pratiques, on parlerait davantage de « circulation croisée » impliquant des processus d'appropriation et de traduction locale des expériences en circulation pour lesquels on observe une faible redéfinition locale des enjeux éducatifs. L'étonnante proximité des projets publicisés par les villes laisse finalement peu de prises aux pourvoyeurs de l'idée d'un délitement des logiques nationales et républicaines au profit d'un développement local particulariste. Quant à la question de la complémentarité éducative, circulant en tant que dominante sémantique et s'inscrivant de manière différenciée dans les pratiques¹⁷, elle renvoie surtout jusque là à une approche à forte teneur fonctionnaliste visant les modalités de mises en œuvre du partenariat plus qu'à une réflexion sur les contenus éducatifs. En référence à une intervention de D. Glasman (2003), on pourrait se poser la question des limites du flou d'une approche procédurale

[qui] a la vertu de rendre possibles bien des initiatives et laisse place à la création collective, mais qui sera réellement positif seulement si les questions essentielles sont affrontées, organisationnelles ou institutionnelles, mais aussi concernant le fond même de l'éducation¹⁸.

Les PEdT : quelles recompositions des espaces éducatifs ?

Dans cette dernière partie, nous souhaiterions proposer quelques éléments d'analyse concernant l'hypothèse d'une nouvelle relation, entre école et loisirs, dans les dynamiques de territorialisation de l'action publique éducative sur lesquels nous venons de revenir. L'histoire de la relation entre l'école et les loisirs est particulièrement intéressante à mettre en perspective dans l'analyse des dynamiques contemporaines de recompositions des

¹⁷ Comme la question de l' « ouverture » la complémentarité éducative permet d'intégrer une diversité de justifications, qui, on le verra, sont relativement différentes de celles soulevées en début d'article.

¹⁸ Glasman, D., Grain de CEL, « Guide d'accompagnement méthodologique à l'élaboration et au suivi d'un projet éducatif global » n°14, avril-juin 2003.

espaces éducatifs. Empreint des méthodes du scoutisme et plus largement des méthodes actives d'encadrement, le « secteur des loisirs » se construit, dans les années 1960-70, sur la mémoire des patronages, laïcs ou confessionnels (Lebon, 2005). La construction du secteur des loisirs est aussi marquée par son autonomisation du « secteur culturel » (plus précisément par les échecs d'une politique globale d'éducation populaire intégrant la culture), porté par le Ministère de la Culture. Avec les processus de professionnalisation et l'apparition du métier d'animateur, le loisir des enfants et des jeunes devient un secteur à part entière d'intervention publique, « à côté » de l'école, sous la responsabilité réglementaire du Ministère de la Jeunesse et des Sports. De la même manière, les temps périscolaires, auparavant pris en charge par les enseignants eux-mêmes, commencent à apparaître comme des temps spécifiques auxquels va être adossée une valeur éducative propre. A travers les différents aménagements des temps de l'enfant, ces temps périscolaires vont faire l'objet de préoccupations éducatives croissantes, dans une double optique : celle du respect du rythme de l'enfant et de préparation du retour en classe¹⁹. L'engagement des communes dans des projets pour l'enfance va notamment se matérialiser par des actions de qualification de ces temps périscolaires, en opposition aux garderies scolaires. Les associations d'éducation populaire vont notamment jouer un rôle dans l'élaboration et la diffusion de référentiels concernant la « qualité » des temps éducatifs²⁰, qu'il s'agisse des temps périscolaires ou des accueils de loisirs. Enjeux de légitimation face aux acteurs de l'institution scolaire et de structuration d'une action éducative municipale, ces dynamiques d'institutionnalisation sont aussi un vecteur de pédagogisation croissante de l'espace des loisirs organisés. Le centre de vacances et de loisirs est-il prisonnier de la forme scolaire ? (Houssaye, 1998). La légitimation du centre de loisirs comme espace éducatif a-t-elle une chance de se faire sur d'autres bases que celle de l'extension de la forme scolaire ? Ici se joue bien un enjeu de taille face au risque de voir les projets éducatifs locaux se transformer en « un projet d'école pour le quartier » plutôt qu'en « un projet de quartier au sein duquel fonctionne un projet de zone et des projets d'établissement » (Charlot, 1994), avec les dérives qui peuvent y être adossées (scolarisation de la vie sociale

¹⁹ On peut citer à ce titre les propositions d'aménagement des temps de restauration et d'interclasses qui ont été formalisées sous le nom des « restaurants d'enfants et de jeunes » par la Ligue de l'enseignement dans les années 1960-70, actions qui ont été largement reprises au moment des CEL dans les années 2000.

²⁰ Des « chartes de qualité » des centres de loisirs se développent par exemple sur certains territoires, en lien avec les CAF.

selon les valeurs des classes moyennes et symétriquement oublié des fonctions d'apprentissage spécifiques de l'école).

Au travers des observations faites sur plusieurs territoires de réalisation des PEdT, nous posons l'hypothèse que, si les notions de « complémentarité éducative » et de « globalité éducative » font l'objet de logiques plurielles suivant les territoires²¹ (Rancon, 2016), les dynamiques à l'œuvre tendent vers des processus de spécification des temps « périscolaires » à travers les « nouveaux temps » introduits par la réforme des rythmes de 2013. D'abord facteur de cristallisation des tensions entre acteurs, l'organisation de ces activités adossées à l'école a surtout conduit à considérer les demandes parentales et les possibilités techniques de mise en œuvre, sans que soient toujours considérés les différents intérêts en jeu et les contenus éducatifs à valoriser. Les tensions à la mise en place de la réforme, si elles font échos aux logiques politiques qui lui sont liées, renvoient aussi à l'importance croissante prise par l'éducation dans nos sociétés et la diversification des modèles de justification (Derouet, 1992). La complexification des enjeux attribués à la fois à l'école, au périscolaire et aux loisirs organisés, rend compte, plus largement, d'une montée en puissance de l'éducatif comme cadre interprétatif dominant des questions de société. Cette complexification conduit à des logiques de dés-spécification et de re-spécification des espaces éducatifs, dont une tendance est à l'opacification des enjeux des différents espaces. A ce titre, les enjeux du périscolaire sont souvent justifiés par la négative, consistant à ne pas empiéter sur le domaine scolaire ni sur les activités des associations, réifiant la visée de « découverte », qui, sous l'angle d'une neutralité apparente, tend à rejoindre une considération spontanéiste de l'enfant et que l'on sait plus proche des modes de socialisation des classes moyennes et supérieures. A la surenchère d'activités, certains acteurs revendiquent pour l'enfant « le droit de ne rien faire » mais un consensus semble faire loi : un véritable projet éducatif ne peut maintenir la logique des « garderies d'enfants » et doit viser, à travers la qualification des temps péri et extrascolaires, une réponse aux « besoins » des enfants (des parents ?) et une responsabilisation de l'enfant (des parents ?), tout autant qu'ils doivent favoriser une ouverture de l'enfant (de l'école ?) sur son environnement et « sur la vie ». Pour nombre d'élus locaux, les projets à mettre en œuvre doivent viser la

²¹ Nous ne détaillerons pas ici ces « logiques plurielles de la complémentarité éducative » développées par ailleurs dans le n°183 de *Diversité* (2016), dans lequel nous mettons en évidence le fait que la complémentarité souhaitée dans le cadre des PEdT a intégré des préoccupations diverses : développement territorial, compensation scolaire, mimétisme scolaire, actions éducatives envers les parents, ect

mobilisation collective autour d'objectifs partagés, favorisant la qualité de vie sur les territoires et le « bien vivre ». Beaucoup entendent répondre aux enjeux de cohésion sociale en faisant des projets un moyen de renégociation locale du lien social, où l'ouverture de l'école sur le monde devient un facteur d'intégration. Ces logiques plurielles de complémentarité éducative mettent donc particulièrement en jeu la relation entre « enjeux éducatifs » et « enjeux territoriaux » (développement territorial, attractivité du territoire, mise en visibilité des actions municipales). La mise en œuvre d'actions éducatives municipales permet d'ouvrir de nouveaux questionnements sur la place des enfants dans la ville, et conduit à une reconnaissance de nouvelles formes de culture pratiquées par les jeunes. Elle soulève néanmoins des questionnements sur les catégories d'analyse mobilisées dans les démarches partenariales valorisées. Cette relation, dans les logiques de recomposition des espaces éducatifs, pose plus largement des questions liées à la tension entre intégration sociale et émancipation²², notamment dans la manière de situer les spécificités de d'intervention éducative des centres de loisirs, de l'école et du périscolaire. Le centre de loisirs doit-il s'adosser au projet de l'école et au périscolaire ou doit-il renforcer les dynamiques socio-éducatives de quartier par l'intermédiaire des maisons de quartier ou des centres sociaux ? Les projets éducatifs des municipalités permettent-ils réellement de renouer avec une politique globale (qui a échoué au niveau central) ou conduisent-ils à une nouvelle spécification des espaces sociaux, reproduisant certaines formes bureaucratiques ? N'existe-t-il pas un risque de croissante dissociation, dans la complémentarité recherchée entre l'école et le périscolaire, entre une « socialisation cognitive » et « socialisation sociale » là où était visée une transformation de la forme et du fonctionnement scolaire ? Dans quelles mesures les considérations organisationnelles sont-elles à même de contribuer à une redéfinition des cadres d'interprétation des questions éducatives, d'infléchir les pratiques et de dépasser les logiques de

²² On fait ici référence aux droits pédagogiques développés par Bernstein qu'il renvoie à la tension entre la considération des conditions d'intégration et de participation des enfants à la chose commune (être inclus, rappelle Bernstein, ne signifie pas pour autant être absorbé) mais aussi de développement des singularités et des capacités singulières. Pour Bernstein, *l'enhancement* met en jeu la possibilité de « vivre les frontières, qu'elles soient sociales, intellectuelles ou personnelles, non comme des prisons, des stéréotypes, mais comme des points de tension condensant le passé et ouvrant sur des futurs possibles. [...] L'amélioration n'est pas seulement le droit d'être plus personnellement, plus intellectuellement, plus socialement, plus matériellement, c'est le droit d'avoir les moyens d'acquérir une compréhension critique et de nouvelles possibilités ». (Bernstein, 2007 : 14).

compensation à l'œuvre dans de nombreux dispositifs ?

Les dynamiques de territorialisation de l'action éducative, adossées à des démarches procédurales et participatives conduisent à une réification des notions d'« ouverture partenariale » et de « globalité éducative » dont on a vu l'occurrence à plusieurs reprises dans l'histoire du système éducatif. Ses principes justificatifs semblent renvoyer majoritairement à une critique de la forme institutionnelle d'administration des usagers, à une recherche de transversalité des acteurs éducatifs et parfois, à des principes pédagogiques valorisant une plus grande horizontalité des rapports maîtres-enseignants, dans une double référence au modèle « domestique » et « communautaire »²³ (Derouet, 2005). Pour les défenseurs d'une éducation globale, devant prendre en compte la totalité de la personne et non la découper en différents domaines de spécialité, la question de la coordination entre les acteurs est primordiale pour sa mise en œuvre. La question de l'« ouverture » de l'école (sur son environnement, sur des modalités d'intervention partenariale, etc) pour valorisable qu'elle soit, dissimule une variété d'enjeux qu'il paraît important de pouvoir clarifier de manière à ce que les « procédures » ne s'assimilent pas à un simple « laisser faire » pouvant ouvrir la voie à un renforcement des logiques ségrégatives et inégalitaires.

Bibliographie

- Beal, V., Epstein, R. & Pinson, G. « La circulation croisée. Modèles, labels et bonnes pratiques dans les rapports centre-périphérie », *Gouvernement et action publique* 3/2015 (N° 3), p. 103-127.
- Bier, B., Chambon, A. & Queiroz, J-M. (2010): *Mutations territoriales et éducation, de la forme scolaire vers la forme éducative ?*, ESF éditeur.

²³ J-L. Derouet (1992) évoque différents principes de justification à l'œuvre dans les politiques éducatives. Il mobilise à ce titre plusieurs « modèles ». Le modèle communautaire, par exemple, se différencie du modèle de l'intérêt général dans le sens où ce n'est plus le savoir qui se trouve au centre des justifications mais la personne, en insistant à la fois sur la globalité et sur son insertion dans un milieu. « La logique communautaire ne vise pas à sortir l'enfant de son milieu ; elle cherche au contraire à l'y intégrer, à l'y adapter. L'adapter d'une façon dynamique et positive, en lui apportant un épanouissement individuel, indépendant des positions sociales ».

- Bongrand, P., *La scolarisation des mœurs, sociohistoire de deux politiques de scolarisation en France depuis la Libération*, thèse de doctorat en sciences politiques, soutenue le 26 juin 2009, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Charlot, B., *La territorialisation des politiques éducatives : enjeux sociaux* ; in : Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, 3-4-5 octobre 1997.
- Derouet, J-L. (1992) : *Ecole et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Editions Métailié, Paris.
- Derouet-Besson, M-C., « Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », *Education et sociétés* 1/2004 (no 13), p. 141-159.
- Ferhat, I., « La décentralisation éducative en France. Une histoire complexe », in : *Diversité*, n°181, Troisième trimestre 2015.
- Forestier, Y., « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation* 1/2010 (n° 29), p. 181-196.
- Lebon, F. (2005) : *Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan. Paris.
- Monin, N., « Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes » in : *Revue française de pédagogie*, volume 118, 1997. *L'école élémentaire*. pp. 81-94.
- Pinson, G., « Gouvernance et sociologie de l'action organisée. Action publique, coordination et théorie de l'État », in : *L'Année Sociologique*, 2015/2 (vol 65), p. 483-516.
- Thoenig, J-C. & Duran, P., « L'État et la gestion publique territoriale » in : *Revue française de science politique*, 46e année, n°4, 1996. pp. 580-623.
- Vincent, G. (dir) (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

II. La place des jeunes dans l'éducation non formelle, quels enseignements pour le travail de jeunesse ?

Marius Harring

1 L'accès à l'apprentissage informel dans le contexte des mondes de loisirs des jeunes – la signification du capital social, culturel et économique

Introduction

Les loisirs passés avec d'autres pairs constituent pour les jeunes probablement le domaine le plus important de la vie quotidienne. Ils sont en effet indicateurs de bien-être, de qualité de vie et de satisfaction, tout en ouvrant la voie, à différents niveaux, à des processus éducatifs informels différenciés. À partir d'un certain âge, les jeunes créent, par l'intermédiaire et au sein des relations très diverses qu'ils entretiennent avec leurs pairs, des espaces de contexte de loisirs dans le cadre desquels ils peuvent, au-delà de la portée du contexte familial, négocier, intérioriser de manière co-constructive des normes et des valeurs, ou encore les adapter à des conditions subculturelles et sociétales. Fréquenter un monde de loisirs et choisir celui auquel on souhaite adhérer dépend essentiellement des ressources sociales, culturelles et économiques de chaque acteur. Elles constituent un facteur déterminant dans les options de choix des contenus d'activités de loisirs et des personnes avec qui les pratiquer, ou pouvoir les pratiquer. Par conséquent, il est indéniable qu'il existe entre les différents types de capital une relation d'interdépendance.

Nous nous proposons dans ce chapitre d'analyser le rôle du capital économique vis-à-vis des mondes de loisirs des jeunes, ainsi que celui des interdépendances avec le capital social et culturel, à la fois sur un plan théorique en nous appuyant sur la théorie de la pratique sociale de Bourdieu, en particulier sur sa notion du capital, et sur un plan empirique sous la forme d'une analyse quantitative.

La notion de capital chez Bourdieu, fondement théorique de l'analyse

La théorie sociologique de Pierre Bourdieu sur la société et son « ordre proprement culturel » (Bourdieu, 1966 : 212) repose sur un système de classes et sur une classification inhérente, consciente ou inconsciente, implicite ou explicite, et relative aux distinctions des membres d'une société (Vester, 2010 : 142). Dans sa théorie de la pratique sociale (voir par exemple Bourdieu, 1972), il propose une analyse des structures sociales subjectives et objectives, des réalités culturelles et des mécanismes qui régissent une société.

L'une des particularités qui fait toute la force de sa théorie réside indubitablement dans la portée des explications qu'elle livre : tandis que Bourdieu, dans ses postulats de base, s'appuie principalement sur l'analyse et l'observation de la société française, ses conclusions présentent un caractère universel qui permet d'en transposer les thèses centrales à toutes les sociétés occidentales industrialisées ou à leurs sous-groupes (Abels, 2009 : 309).

Sa théorie s'articule autour de trois éléments clefs interdépendants qui se différencient tout au plus au niveau analytique : *l'habitus*, *le champ* et *le capital*, qui constituent trois catégories se conditionnant réciproquement et structurant les actions et les acteurs (Jäger & Weinzierl, 2007 : 23). Les trois catégories sont étroitement liées entre elles – plus encore, elles sont corrélatives (Kramer, 2011 : 36).

Le *capital* est l'élément qui les relie. Cela signifie : le champ social que l'on fréquente et « l'habitus que l'on adopte dépendent du capital dont on dispose et que l'on a accumulé » (Treibel, 2006 : 228). La différenciation sociale et la hiérarchisation se font finalement sur la base du capital. Vester (2010) le considère, comme Bourdieu, en tant qu'élément ou moyen élémentaire de « distinction », d'accès à certaines options d'action et au pouvoir (Vester, 2010 : 142).

Pour Bourdieu, le capital représente bien plus que le seul aspect économique des ressources et son implication financière. Il se distancie ainsi nettement de la connotation exclusivement économique de la notion de capital, comme Marx la définissait (Kajetzke, 2008 : 57). Par capital, il entend donc le travail accumulé sous forme matérielle ou sous forme incorporée (Bourdieu, 1992 : 49). Ces propos viennent souligner le caractère pluridimensionnel de la notion de capital dans la construction théorique de Bourdieu. C'est seulement à l'aide des différents types de capital que le sujet, en fonction du champ social dont il est issu, devient un individu à

même d'agir (Fuchs-Heinritz & König, 2005 : 158 *sq.*). Pour notre analyse dans le présent chapitre, nous nous appuyerons sur ces fondements théoriques transposés au contexte des loisirs pour nous concentrer sur les trois formes de capital : social, culturel et économique.

Capital social

Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe (Bourdieu, 1980b : 2).

La base de cette forme de capital est constituée par des réseaux de relations sociales qui peuvent prendre des formes différenciées : en font partie à la fois les relations étroites d'amitié que les appartenances informelles à certains groupes ou les affiliations gérées par des tiers à une structure établie qui a une base traditionnelle et classique, souvent à caractère contractuel et est soumise à un rituel d'admission. Ces différentes formes sociales de communauté remplissent des fonctions différentes pour chaque individu et sont étroitement liées à moyen ou à long terme à un profit direct pour cette personne (*op. cit.*, p. 3).

Ce profit se traduit par exemple dans la pratique par toutes sortes de « services », entraides, soutien, échange d'informations. Basé sur la reconnaissance et l'estime réciproque, les membres d'une communauté proposent en cas de besoin un soutien ou peuvent demander de l'aide, en fonction de la nature des relations, ce qui ouvre au sujet agissant de nouvelles options d'action (Fuchs-Heinritz & König, 2005 : 166), et fait du capital social en général un multiplicateur de capital culturel et économique (Schwingel, 2009 : 92).

Cependant, il est important d'ajouter ici que le capital social, comparé aux deux autres formes de capital, est hétéronome : le fait que ce capital remplisse son but et dans quelle mesure il le fait, dépend principalement d'autres acteurs (Baier & Nauck, 2006 : 52) et il est donc pour cette raison plus difficilement calculable (Fuchs-Heinritz & König, 2005 : 168). Le capital social, par conséquent, et malgré toute la collectivité des relations sociales qu'il implique, demeure toujours un « bien individuel » (Abeling & Ziegler, 2004 : 279), une ressource dont chacun exploite le caractère fonctionnel de manière personnelle et individuelle (Abels, 2009 : 311 ; Fuchs-Heinritz & König, 2005 : 166).

Capital culturel

Le capital culturel repose sur le savoir et les qualifications (scolaires et professionnelles), mais parallèlement aussi sur des options d'action, de comportements et de formes d'attitudes qui ont été acquises et incorporées lors de nombreux contextes socialisants (Abels, 2006 : 16). Dans le contexte de cette forme de capital, Bourdieu parle aussi de capital éducatif (Bourdieu, 1979a : 3 ; voir également Kraiss, 1983 : 199 sq.). Il en distingue trois états (Bourdieu, 1979b : 3-6) :

- (a) le capital culturel incorporé,
- (b) le capital culturel objectivé,
- (c) le capital culturel institutionnalisé.

Dans son état incorporé, le capital culturel est composé par les capacités, les aptitudes, les connaissances et les compétences d'une personne (Fuchs-Heinritz & König, 2005 : 162 sq.), donc, de tout ce qui a trait à l'éducation d'un point de vue global, et non limité à l'apprentissage scolaire ou l'acquisition de savoir. Il s'agit plutôt ici d'une forme de compétence culturelle que l'individu a incorporée, et qui, en définitive, constitue une partie de la personnalité ou de l'identité d'un acteur (Schwingel, 2009 : 89). L'éducation est explicitement dissociée de tout intérêt de qualification directement lié au côté professionnel, et est, à l'inverse, étroitement liée à des stratégies inconscientes de reproduction de statuts, au sens du concept d'habitus (Kramer, 2011 : 14 sq.). L'origine sociale, en particulier transmise sous forme d'éducation familiale et de socialisation spécifique à un milieu, a une profonde influence sur l'étendue et la manière dont le capital culturel, c'est-à-dire l'acquisition d'aptitudes et de compétences, est incorporé (Fuchs-Heinritz & König, 2005 : 163 ; Bourdieu & Passeron, 1970).

La deuxième forme de capital culturel est, selon Bourdieu, celle « objectivée », car elle s'exprime par la possession de biens culturels matériels comme par exemple « tableaux, livres, dictionnaires, instruments ou machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques » (Bourdieu, 1979b : 3). Dans son état objectivé, le capital culturel est étroitement lié au capital économique et peut facilement être converti en capital économique puisque il existe de manière objective et en lien avec son objet, et parce qu'en même temps, il représente la seule forme de capital culturel que l'on peut transmettre

par héritage de génération en génération. Indépendamment de sa valeur matérielle, le profit ou le bénéfice de cet objet ne peut être exploité, d'un point de vue culturel, que grâce au capital culturel incorporé (*op. cit.*, p. 3). Parallèlement, et vu depuis la perspective inverse de processus de transfert, grandir dans un milieu offrant un important capital culturel objectivé contribue à amplifier l'acquisition de capital culturel incorporé (Kuhlmann, 2008 : 307).

Le capital culturel dans son état institutionnalisé correspond surtout aux certificats qui sont délivrés par les institutions éducatives ou acquis. Cette forme de capital culturel n'est donc tributaire ni d'une transmission directe par la famille d'origine, ni d'un « héritage social », mais au contraire résulte exclusivement des efforts et du travail fourni par une personne, de manière individuelle et autonome, gratifiés par des diplômes scolaires et académiques, des titres ou encore une qualification professionnelle (Kuhlmann, 2008 : 307 ; Bourdieu, 1979 : 3). Posséder ces preuves légitimantes permet à l'individu, une fois ces certificats acquis, de convertir presque directement son capital culturel institutionnalisé en capital économique, en l'occurrence un revenu mensuel fixe (Schwingel, 2009 : 91). Inversement, Bourdieu souligne aussi que le capital économique de la famille d'origine est nécessaire si l'individu veut atteindre les certificats scolaires, professionnels et éducatifs qui revêtent une certaine importance dans la société (Bourdieu, 1979b : 3).

Capital économique

Par capital économique, Bourdieu entend la possession de biens matériels et d'options de transferts financiers sous la forme d'argent. Ce type de capital constitue, même pour Bourdieu et malgré la critique qu'il a formulée à l'encontre de la théorie du capital de Marx (par exemple Bourdieu, 1992 : 84 *sq.*), une ressource centrale créatrice d'options d'action réelles pour les individus. Cela signifie qu'au-delà de sa fin en soi et de sa valeur symbolique, il sert de capital de transfert dans la mesure où il permet d'acquérir d'autres types de capital (Bourdieu, 1979b : 4). Dans ce sens, Kramer (2011 : 44), en s'appuyant sur Bourdieu, attire l'attention sur le fait que le capital économique est à la base de tous les autres types de capital.

Opérationnalisation du capital dans le contexte des loisirs

Au centre de la ligne d'argumentation développée par Bourdieu, on retrouve la thèse disant que « la position d'une personne ou d'un groupe dans l'espace social détermine d'une part son prestige et sa réussite sociale, mais permet d'autre part de prédire avec une certaine précision ses habitudes de vie, sa manière de s'habiller ainsi que son mode d'alimentation, les styles de musique et d'art qu'elle préfère, ses hobbies et comment il occupe ses loisirs » (Koller, 2004 : 149).

Pour Bourdieu, la manière dont un jeune occupe ses loisirs ne résulte pas tant de ses décisions personnelles, mais est plutôt à considérer comme la conséquence de son placement dans un champ social, c'est-à-dire de sa socialisation (*ibid.*) ou, pour reprendre les termes de Bourdieu, d'un « héritage social » (par exemple Bourdieu, 1992 : 57). L'accès aux activités de loisirs et aux processus d'apprentissage informels explicitement possibles dans un champ social particulier est finalement déterminé par le capital social, culturel et économique dont on dispose et des liens réciproques qui les façonnent.

Les trois formes de capital présentées ici vont être transposées dans le cadre de notre étude au champ social analysé, c'est-à-dire au micromilieu des loisirs, et analysées depuis la perspective des jeunes. On part de trois présupposés :

Premièrement, les trois types de capitaux ne sont soumis à aucune structure globale objective, mais sont plutôt perçus de manière individuelle en fonction de chaque acteur, ce qui montre qu'ils sont subjectifs. Cette hypothèse présuppose que les individus dont il est question, dans notre cas le groupe des jeunes, soient considérés comme experts de leurs mondes de vie. En effet, ils sont les seuls à pouvoir évaluer leur environnement social proche et les conditions qui le régissent et qui est vu d'une perspective subjective qui leur est latente et de manière pertinente par rapport au comportement momentané et futur et à la manière de percevoir des options d'action, et sont les seuls à exprimer au mieux leurs points de vue, attitudes et schémas d'interprétation.

Deuxièmement, pour chaque champ social, chacun des trois capitaux doit être analysé séparément. Nous en tiendrons compte dans notre analyse en opérationnalisant la notion de capital de Bourdieu, en l'appliquant aux mondes des loisirs des jeunes, et le capital social, culturel et économique que l'on y rencontre.

Troisièmement, on présuppose que les rapports entre le capital social, culturel et économique ne sont pas fondés sur des processus conscients,

mais bien principalement sur des processus de transfert inconscients entre les différentes formes de capital. L'accumulation d'une forme de capital a donc un effet direct sur les autres, les différents types de capitaux entretenant entre eux un rapport d'interdépendance.

Il en résulte une image du capital social, culturel et économique qui s'appuie sur un fondement théorique, s'aligne sur les besoins des jeunes et a été dessinée depuis leur perspective.

En ce qui concerne le *capital social*, et pour des raisons méthodiques et pragmatiques influant sur nos recherches, on s'est concentré d'une part sur une sélection de réseaux sociaux ; d'autre part, nous avons élargi la compréhension du concept de base. Nous ne tiendrons compte que des relations sociales aux pairs (en fonction de chaque combinaison) et des schémas d'interaction au sein de la famille. Le profit que l'on peut attendre dans le contexte de ces deux réseaux sociaux ne se réduit pas uniquement, comme l'écrit Bourdieu, à la « re-connaissance » (Bourdieu, 1980b : 2), à des « services » (*ibid.*, p. 3) et à des bénéfices symboliques, donc à des liaisons utiles qui peuvent procurer des profits matériels ou symboliques (*ibid.*), mais s'applique plus largement à des aspects non visibles immédiatement que nous présenterons dans le cadre de notre analyse.

Il s'agit principalement d'avantages non commerciaux qui ne sont pas directement convertibles en autres types de capital et que l'on obtient via les relations sociales (voir également Coleman, 1988). La transmission de compétences sociales joue ici un rôle important. Elles concernent en outre d'autres fonctions qui peuvent émaner des réseaux sociaux et qui impliquent pour les individus un profit social à moyen ou à long terme. Il peut s'agir de fonctions qui apportent à l'individu une certaine stabilité psychique, car elles apportent des preuves d'affection et de reconnaissance, et la possibilité de discuter avec d'autres de problèmes et de les régler communément (Gestring *et al.*, 2006 : 33).

Le *capital culturel* est pris en compte sous deux formes : premièrement sous la forme d'un état institutionnalisé, exprimé par le type d'établissement scolaire fréquenté par les jeunes interrogés, et deuxièmement sous la forme d'un capital culturel incorporé. Pour Bourdieu (1979a, 1979b, 1980b), celui-ci va de pair avec des dispositions spécifiques et exige un certain intérêt pour la culture concernée. Par conséquent, la culture, dans cette deuxième forme, est comprise comme un « répertoire d'actions » (Ebrecht & Hillebrandt, 2004 : 10) qui se reflète entre autres dans les activités de loisir, mais aussi dans les options temporelles dont les jeunes disposent.

Pour finir, le *capital économique* a également été soumis à une trans-

formation interne pour être transposé au contexte des acteurs. Dans la présente analyse, le capital économique désigne la ressource mesurée par rapport à la possession matérielle, par exemple d'équipements techniques de divertissement, ou encore les dispositions monétaires, mesurées en fonction de la somme d'argent dont les jeunes disposent par mois (argent de poche). Dans les calculs suivants, c'est surtout ce second aspect qui sera pris en compte.

Approche méthodologique

Tandis que les potentiels d'apprentissage émanant des loisirs chez les jeunes sont partiellement bien documentés, du moins de manière empirique (voir par exemple Neuber, 2010 ; Wahler *et al.*, 2008 ; Rauschenbach *et al.*, 2007 ; pour une vue d'ensemble voir Harring, 2016), la question des facteurs qui influencent ces potentiels reste largement sans réponse. Notre travail empirique et quantitatif se donne ainsi pour objectif d'analyser les processus d'apprentissage informels observés dans les différents mondes de loisirs, ainsi que la manière et les modalités de leur accès.

L'analyse repose sur l'idée que, dans le sens de la notion d'*habitus* de Bourdieu et de la théorie de la pratique sociale, le capital social et économique, suivant les tendances de leurs effets réciproques, exercent une nette influence sur la constellation des loisirs et, de ce fait, sur les processus d'apprentissage que l'on peut y faire. Les trois types de capital sont considérés depuis la *perspective* des jeunes et en tenant compte des *configurations relatives au contexte des loisirs*. Concrètement, l'objectif est de savoir comment le capital culturel et le capital économique se présentent dans le contexte des mondes de loisirs des jeunes observés.

Dans le contexte de l'enquête, un total de 520 élèves âgés de 10 à 22 ans, fréquentant toutes les formes scolaires classiques et issus de deux quartiers voisins défavorisés de la ville allemande de Brême, ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire standardisé sur leurs habitudes pendant les loisirs à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et sur les processus d'apprentissage y étant liés. Sur la base des résultats de l'enquête, nous avons analysé si leurs activités de loisirs présentaient une éventuelle hétérogénéité, et de quels biens de capital ils disposent, en utilisant l'analyse de clusters multivariée.

Cette étape de l'analyse présuppose qu'il est possible de se servir des différents types de loisir pour former des groupes d'activités hétérogènes

qui parallèlement disposent d'accès différents au capital social, culturel et économique. Dans une seconde étape, nous avons donc analysé l'interdépendance entre le capital social, culturel et économique dans ces mondes de loisirs, depuis la perspective des jeunes. Nous nous sommes demandés ici : (a) quel rapport entretiennent les trois types de capital les uns par rapport aux autres, (b) à quels effets réciproques sont-ils exposés et (c) quels phénomènes d'interdépendance entre les trois types peut-on reconnaître explicitement dans le contexte des loisirs et des apprentissages informels qui y sont liés.

L'évaluation statistique des interférences a été réalisée en deux étapes intermédiaires. Dans une première étape, on a choisi la procédure de classification ascendante hiérarchique. La méthode de fusionnement choisie fut celle de liaison de Ward et on a utilisé comme mesure de proximité (mesure de distance ou de similarité) l'écart quadratique euclidien. Dans une seconde étape, on a ainsi pu déterminer le nombre optimal de clusters, qui ont été définis aussi bien sur la base de critères de contenu que de critères formels et statistiques. Dans l'étape suivante, on a procédé à un *scree test* inversé afin d'obtenir une première sélection du nombre de clusters par observation de l'évolution de la mesure d'hétérogénéité et du critère du coude (Backhaus *et al.*, 2008 : 430 *sq.*). En outre, on a vérifié la plausibilité, l'efficacité et la pertinence du contenu des différents clusters ainsi obtenus. À partir des résultats, cinq clusters stables aux profils suffisamment différenciés ont pu être définis.

Afin d'améliorer la prévisibilité des types de capital, on a testé dans une étape suivante, grâce à différents modèles de régression graduelle, comment le capital social et économique agissent sur le capital culturel, en relation avec les cinq clusters formés et les différents attributs sociodémographiques (statut migratoire, âge, sexe, type d'établissement scolaire fréquenté). Pour cela, les capitaux ont été préalablement mis à l'échelle.¹

¹ Conformément aux réflexions théoriques préliminaires, un total de 20 items concernant les activités et lieux de loisirs favorisés ont été classés dans l'échelle « capital culturel » (coefficient alpha de Cronbach = 0,636). Pour réduire la complexité, on s'est explicitement concentré sur les relations entre pairs au moment de calculer l'échelle du « capital social », c'est-à-dire que le capital social basé sur les relations familiales a été sciemment ignoré. Ici, deux items (« Fréquence du temps libre passé avec ma meilleure amie/mon meilleur ami » et « Laquelle de ces activités fais-tu régulièrement pendant ton temps libre ? – Retrouver mes amis ») sont venus se rajouter (coefficient alpha de Cronbach = 0,851). Le capital économique se base sur la somme d'argent de poche qu'ils reçoivent, auquel correspond l'item : « De combien d'argent disposes-tu par semaine pour tes loisirs et tes besoins personnels ? »

Résultats

Résultats de l'analyse de clusters

L'analyse descriptive réalisée aussi bien au niveau univarié que bivarié des activités de loisir des jeunes inclus dans l'échantillon vient confirmer les différences qui se dessinaient déjà en fonction des caractéristiques sociodémographiques (voir par exemple Deutsche Shell, 2015 ; Calmbach *et al.*, 2012). Autant l'étendue des activités de loisir que les préférences en la matière varient en fonction du sexe, du niveau d'éducation, de l'âge et de la situation migratoire des adolescents interrogés. Cependant, toute la complexité et l'hétérogénéité des habitudes de loisir ne sont visibles dans leur globalité qu'à l'aide de l'analyse multivariée des clusters.

Les résultats font état de cinq types de jeunes qui fréquentent chacun des mondes de loisirs hétérogènes aux attributs différents :

Les polyvalents orientés vers leurs pairs

Avec 28,7 %, ils représentent le cluster le plus important. Les jeunes de ce sous-groupe se distinguent par le très large éventail des activités de loisirs qu'ils pratiquent régulièrement. Pour cela, ils procèdent de manière très flexible, évoluent dans plusieurs contextes de loisirs en même temps, tout en évitant les associations et les fédérations. Dans ce groupe, les loisirs sont principalement organisés *dans* et *avec* le groupe de pairs. Les formes de communications et d'interactions qu'ils utilisent sont très hétérogènes et permettent en même temps des options d'apprentissage variées au sein desquelles les adolescents expérimentent, travaillent leur identité et se distinguent des autres en groupe.

Les grands consommateurs de médias à l'attitude passive

À l'inverse, les jeunes du cluster *des grands consommateurs de médias à l'attitude passive* (25,4 %) ne côtoient presque que des mondes de loisirs dominés par les médias. Comparés aux jeunes appartenant aux autres sous-groupes, ces jeunes ont une avance considérable en matière de connaissances des nouveaux médias d'information et de divertissement, connaissances qu'ils ne transmettent cependant pas à leurs pairs.

En général, ils n'entretiennent que de rares relations sociales avec d'autres jeunes de leur âge – et dans ce cas, uniquement envers des jeunes du même sexe et d'éthnie et de nationalité identiques à la leur.

Les utilisateurs des loisirs proposés dans le contexte scolaire

Le troisième cluster des *utilisateurs des loisirs proposés dans le contexte scolaire* (27,1 %) se compose de jeunes qui fréquentent des écoles qui pratiquent la journée continue², et passent donc une grande partie de leur temps libre dans le contexte scolaire, et profitent donc des offres faites. Mais comme la structure des activités proposées aux élèves ne correspond pas toujours à leurs besoins, les jeunes ne considèrent pas ce temps comme un temps à leur entière disposition, et se plaignent de la situation, par rapport à d'autres jeunes.

Les jeunes aux loisirs éducatifs élitaires

Avec 35 personnes, les *jeunes aux loisirs éducatifs élitaires* (6,7 %) constituent un groupe restreint de jeunes sortant du lot qui se distingue par des préférences ciblées et sélectionnées de lieux d'apprentissage et de loisirs, qui consulte principalement la presse écrite et utilise les nouveaux médias (par exemple les ordinateurs) essentiellement pour travailler et comme outil pour approfondir son éducation, et rarement comme média de divertissement. En outre, les jeunes faisant partie de ce groupe jouent régulièrement d'au moins un instrument.

Les jeunes organisés

Quant au cinquième cluster, le groupe des *jeunes organisés* (12,1 %), il rassemble des jeunes qui disposent d'un important rayon d'action organisé et structuré au sein d'associations, de groupes confessionnels et de fédérations de jeunes, et qui sont extrêmement sportifs. Ils pratiquent au moins une discipline sportive et témoignent en même temps d'un intérêt prononcé pour l'éducation politique.

² Voir l'entrée *Ganztagsschule* dans le glossaire du travail de jeunesse en Allemagne (en Annexe).

D'une manière générale, on constate que l'immersion dans différents mondes de loisirs et le contact avec des contextes de vie très variés font que les jeunes vont avoir différentes options d'apprentissage, qui débouchent à leur tour sur des processus d'apprentissage complexes, mais qui restent liées à des conditions de départ déterminées. L'accès à un certain domaine de loisirs est donc réglementé par un système de « cartes d'entrée ».

Pour résumer ces résultats, on peut dire que ces cinq groupes hétérogènes de jeunes formés sur la base de leurs activités de loisirs ont différents accès au capital social et culturel. Ces accès peuvent être définis comme « très larges et variables », comme par exemple auprès *des polyvalents orientés vers leurs pairs*, ou encore « ciblés et concentrés », par exemple dans le cluster *des jeunes aux loisirs éducatifs élitaires*, et enfin être « limités », comme dans le cluster *des grands consommateurs de médias à l'attitude passive*.

Par rapport au capital social, toutes les analyses, qu'elles soient internes ou externes, ou qu'elles comparent au sein d'un cluster ou entre les clusters, montrent la complexité des relations sociales et des réseaux que les jeunes entretiennent. En particulier, les relations aux pairs entre membres d'un même sous-groupe semblent être très diversifiées, parfois aussi unilatérales ; mais en général, même dans la comparaison au sein d'un même cluster, elles ne se limitaient que rarement à une seule forme d'interaction. En outre, bien que les différentes formes de contacts entre pairs soient également très hétérogènes, certaines caractéristiques spécifiques à chaque cluster les font paraître uniques par rapport aux autres sous-groupes. Également au niveau des biens culturels et du capital culturel, les jeunes des différents clusters ne disposent pas des mêmes ressources. Le rayon d'action de chacun se traduit, en fonction de l'appartenance au groupe, par un répertoire, allant de large à réduit, d'options de loisirs et de choix de lieux où pratiquer une activité.

Dans tous les cas de figure, et comme l'ont montré en détails les analyses internes réalisées à l'intérieur de chacun des cinq sous-groupes, on constate un rapport de réciprocité entre le capital social et le capital culturel, que l'on peut présenter sous une forme horizontale et verticale :

Interdépendance verticale

Par interdépendance verticale, on entend la possession ou l'absence de biens (de capital social et culturel) au sens bourdieusien qui semble avoir

une influence directe sur le « capital éducatif », et donc aussi sur les processus d'apprentissage informels. Par conséquent, la question de la structure des processus d'apprentissage informels est toujours une question des ressources dont une personne dispose, moins d'un point de vue économique que social et culturel. L'étendue et le type de processus d'apprentissage informels dépendront essentiellement des structures d'opportunités, des champs d'action et des formes et espaces d'interaction qui s'offrent à un individu ou lui sont offerts, mais parallèlement aussi de leur perception ou non par la personne, au sens de traitement productif de la réalité (voir Hurrelmann & Bauer, 2015), indépendamment du fait, dans un premier temps du moins, que cela ait lieu consciemment ou pas.

En effet, les processus d'apprentissage qui ont lieu inconsciemment peuvent tout autant déclencher des apprentissages qui influent ou peuvent influencer sur le comportement de la personne sans que les acteurs concernés, et encore moins l'apprenant lui-même, ne soient en mesure de les saisir.

Cela signifie donc que l'apprentissage informel est indissociable du capital social et du capital culturel d'une personne, ou autrement dit : ce sont le capital social et le capital culturel dont une personne dispose, dans leur accumulation individuelle, leur subjectivité et leur caractère interpersonnel, qui constituent le terreau fertile sur lequel les processus d'apprentissage informels peuvent s'épanouir.

Interdépendance horizontale

Concernant l'interdépendance horizontale, les données mettent en relief qu'il existe une réciprocité entre les différents niveaux des capitaux analysés. Ainsi, il est impossible de dissocier des autres domaines l'intégration des jeunes des différents clusters dans les différents réseaux, ou encore, de l'autre côté, les déficits d'inclusion sociale que l'on peut observer chez certains. C'est plutôt le contraire qui se vérifie.

La possession d'un capital social est en lien direct avec le capital culturel. Les types de capital social et culturel que les jeunes accumulent dans leurs mondes de loisirs se stimulent ou s'amointrissent mutuellement, et sont donc dans un rapport de réciprocité l'un envers l'autre.

Il est cependant difficile de réduire cette réciprocité entre le capital social et culturel à cette simple formule : « Plus l'un des capitaux est élevé et plus l'autre l'est aussi. » En général, il s'agit moins de la question de la quantité que de la qualité, donc moins de la question de leur multiplication

ou réduction, mais plutôt de leurs effets. Au final, ce que les résultats nous montrent est qu'aussi bien l'intégration au sein de réseaux sociaux que la marge de manœuvre culturelle des jeunes interrogés ont une action réciproque l'une sur l'autre sans qu'il soit pour autant possible au niveau empirique, dans la plupart des cas, de nommer ou d'identifier clairement le mécanisme de déclenchement, ni de déterminer le type de capital qui serait le déclencheur, ou le moteur ou le multiplicateur dans chaque « habitus » de cluster, et sans dans ce contexte vouloir ou pouvoir en établir un jugement normatif et donner un contour positif ou négatif.

Concernant le capital économique, on constate que les ressources monétaires des membres de chaque cluster demeurent relativement stables et ont dans tous les clusters un niveau comparable (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Moyenne structurelle et mesures de dispersion du capital économique selon les cinq clusters

	Argent de poche par semaine				
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
Moyenne (M) / écart standard (SD)	M=21,7/ SD=25,2	M=17,7/ SD=36,4	M=19,5/ SD=22,9	M=20,4/ SD=21,2	M=16,2/ SD=15,3
Médiane	15,00	10,00	10,00	12,25	11,00
Mode	20,00	10,00	10,00	10,00	5,00
Min. / max.	0,00/200,00	0,00/350,00	1,30/150,00	3,50/100,00	0,00/80,00
n (%)	134 (28,8 %)	115 (24,7 %)	127 (27,2 %)	32 (6,9 %)	58 (12,4 %)

Source : calcul personnels.

Seuls les accès varient d'un sous-groupe à l'autre. Lorsque le capital économique est plus important, ce n'est pas toujours parce que les parents accordent des sommes d'argent de poche plus importantes. Au contraire, les dispositions financières de ces jeunes dépendent surtout des petits boulots qu'ils exercent. Cela revient à dire, avec prudence, que lorsque les jeunes n'ont pas de revenus, cela peut avoir un impact direct sur le pouvoir d'achat général des jeunes de chaque cluster. Avoir une activité rémunérée a donc un effet compensatoire. Pour les jeunes du sous-groupe « jeunes organisés », cela signifie par exemple que tous, ou un jeune sur deux, dépendent des revenus d'un petit boulot pour atteindre le niveau financier de jeunes d'autres sous-groupes, et il en va de même dans la comparaison à l'intérieur du cluster.

En général, il semble cependant que dans le microcosme des « loisirs », il n'existe pas de lien direct de dépendance entre d'un côté le capital social et culturel, et de l'autre le capital économique. On observe certes certaines tendances et de légères différences entre les ressources financières dont disposent les jeunes, et on constate aussi que certains exercent un petit boulot, mais rien ne semble indiquer un lien de réciprocité envers le capital social et culturel. De cette manière, les membres des différents clusters ne se distinguent pas les uns des autres de façon décisive dans les points essentiels de comparaison au niveau du capital économique, aussi bien en ce qui concerne la moyenne de tous les jeunes interrogés que la comparaison avec tous les autres sous-groupes.

Nous allons dans la partie suivante vérifier au moyen d'autres analyses multivariées dans quelle mesure ces relations entre les différents types de capital et le rôle spécifique du capital économique peuvent s'expliquer par l'homogénéisation qui a eu lieu dans les clusters.

Résultats de l'analyse de régression

L'analyse suivante a pour but de tester le rapport entre les trois types de capital, comme ils ont été opérationnalisés pour cette étude sur les mondes de loisirs des jeunes, et d'en présenter une modélisation, en tenant compte des appartenances au cluster et des principales caractéristiques sociodémographiques. Le capital culturel représente la variable dépendante. Nous allons vérifier en cinq étapes la pertinence statistique de modèles au niveau global.

Conformément aux attentes, le modèle 1 confirme l'influence significative du capital social sur le capital culturel, qui se dessinait déjà dans l'analyse de cluster. En outre, le modèle 2 montre que le capital économique – mesuré ici par rapport à l'argent de poche à disposition pour les activités de loisirs, constitue un prédicteur statistique supplémentaire pertinent. Autrement dit : le capital économique des jeunes détermine les accès sociaux et culturels qui s'offrent à eux. Des résultats similaires semblent se profiler dans le modèle 3, cependant sans qu'ici, les variables sociodémographiques exploitées dans ce modèle ne puissent révéler de force d'impact dans une quelconque direction, ce qui semble indiquer que l'interrelation entre les trois types de capital existe au-delà de appartenances ethnoculturelles, du sexe, de l'âge et du type d'école fréquenté, et ne peut être en aucun cas réduit à des phénomènes spécifiques à un

milieu. Au contraire, il semble qu'appliqués au champ social des loisirs, les rapports tels que postulés par Bourdieu s'appliquent à l'ensemble des jeunes interrogés, sans se limiter à certains sous-groupes.

Le modèle 4 sert à vérifier dans un premier temps l'appartenance à deux types de loisirs. La sélection réalisée en amont a été faite sur la base de critères de contenu. Ainsi, le cluster 1 regroupe tout l'éventail d'activités culturelles de ces jeunes, tandis que le cluster 4 concentre les formes de loisirs éducatifs élitaires. La valeur correspondant au quatrième cluster est alors négative. Parallèlement, on remarque nettement que la pertinence du capital économique reste quasi inchangée (voir Tableau 2).

D'un point de vue statistique, ce n'est que dans le cinquième et dernier modèle que le capital économique perd sa valeur explicative. Lorsque l'on prend en compte l'appartenance des jeunes à chaque cluster, le capital culturel semble agir de manière indépendante du capital économique. Cette conclusion vient recouper exactement les résultats de l'analyse des clusters, ce qui s'explique par le fait qu'apparemment, la catégorisation par types de loisirs et leurs accès culturels spécifiques viennent affaiblir l'effet du capital économique. Qu'un jeune appartienne à tel ou tel cluster dépend par conséquent moins de la somme d'argent de poche dont il dispose, ce qui, cependant, ne permet pas nécessairement d'en déduire l'absence de pertinence du capital économique. Au contraire : il semblerait ici que le niveau de catégorisation directement supérieur ait une importance centrale, du fait que le pouvoir d'achat des jeunes n'est pas forcément pertinent, mais que le contexte économique et social de la famille d'origine paraît être le facteur essentiel influant sur l'appartenance au groupe. Du moins, les données complémentaires nous livrent également des indices allant dans ce sens, quoique sous un angle limité.

Tableau 2 : Modèle de régression servant à expliquer le rôle du capital culturel dans les loisirs des jeunes, en tenant compte du capital social et économique, et d'autres attributs

VD : Capital culturel (M=55,83/SD=6,14)	Coefficient de régression				
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
Constante	51,08	50,44	50,53	50,85	58,82
Capital social_Pairs ¹	1,367***	1,400***	1,416***	1,385***	0,985***
Capital économique ²		1,877*	2,015*	1,927*	n.s.
Statut de migration ²			n.s.	n.s.	n.s.
Âge ²			n.s.	n.s.	n.s.
Sexe ²			n.s.	n.s.	-1,143+
Type d'école ²			n.s.	n.s.	n.s.
Cluster ²³ :					
Cluster 1				n.s.	-5,306***
Cluster 4				-2,475+	-6,288***
Cluster 2					-7,365***
Cluster 5					-8,386***
R ²	.084	.101	.094	.100	.335

Remarque : signification : ***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05; +p<0,1 signification marginale ; n.s. = non significatif

¹ Échelle, score standardisé.

² Dichotomisé : capital économique 1=plus de 20,00 euros d'argent de poche par semaine, 0=moins de 20,00 euros d'argent de poche par semaine ; statut de migration 1=personnes issues de la migration, 0=personnes non issues de la migration ; âge 1=15-22 ans, 0=10-14 ans ; sexe 1=féminin, 0=masculin ; type d'école 1=collège/lycée général, 0=toutes autres filières (professionnelles, spécialisées) ; cluster 1=appartenance au cluster i, 0=appartenance à l'un des autres clusters.

³ Variable exclue : cluster 3 1=appartenance au cluster 3, 0=appartenance à l'un des autres clusters.

Source : calculs personnels.

Discussion

Cette analyse montre que l'accès aux ressources ou les ressources en elles-mêmes, en particulier sociales, culturelles et économiques, constituent des facteurs essentiels dans le choix des contenus de loisirs que l'on pratique ou peut pratiquer. En outre, les différents types de capital entretiennent entre eux un rapport d'interdépendance ; par conséquent, ils ne peuvent pas être considérés isolément les uns des autres dans le cadre d'analyses sociales, mais toujours ensemble. D'autre part, les activités de loisirs fréquentées sont toujours à mettre en relation aux groupes de pairs dans lesquelles les jeunes évoluent. À l'inverse, les lieux où les jeunes préfèrent passer leur temps libre sont toujours des espaces dans lesquels ils peuvent nouer de nouveaux contacts avec d'autres jeunes de leur âge.

Cette constatation implique aussi que l'intégration dans des réseaux sociaux et la marge de manœuvre culturelle dans sa forme de loisirs s'influencent réciproquement. Il faut ici tenir compte du fait que le capital économique sous forme de ressources financières et matérielles, comme par exemple le fait de posséder un véhicule, exerce un effet tout aussi important sur les possibilités d'organiser ses loisirs, et donc qu'il a un rôle déterminant sur le capital culturel. Dans ce contexte, les conditions structurelles initiales, par exemple sous la forme de capital économique de la famille d'origine, revêtent alors une grande importance et constituent fréquemment le point de départ de l'inclusion et de l'exclusion. Or, cela signifie également qu'une part de la jeune génération doit fournir de plus grands efforts pour compenser les disparités et combler certaines situations de désavantage. En dernière conséquence, l'absence de certaines ressources peut même faire en sorte que ces jeunes n'aient pas accès à certains settings de loisirs, sans même que cela soit manifeste.

Il convient donc, à l'avenir, d'accorder une plus grande attention à ces relations de réciprocité dans les travaux de recherche et, au niveau de la méthodologie, de relever le défi de l'opérationnalisation des types de capitaux dans les études sur le secteur des loisirs chez les jeunes si l'on veut saisir dans son intégralité la complexité des problématiques d'accès aux loisirs et des possibilités de pratiquer des activités, ainsi que celle des différents processus d'apprentissage informel qui sont inhérents à chaque type d'activités.

Bibliographie

- Abels, H. (2006): Identität. Wiesbaden.
- Abels, H. (2009): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden.
- Abeling, M. & Ziegler, H. (2004): Governance des sozialen Raums. Räumlichkeit und soziales Kapital in der Sozialen Arbeit. In: Kessl, F. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin.
- Baier, D. & Nauck, B. (2006): Soziales Kapital – Konzeptionelle Überlegungen und Anwendungen in der Jugendforschung. In: Ittel, A. & Merkens, H. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden. Wiesbaden, S. 49-71.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt/ Sonderband 2). Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M., S. 95-249.
- Calmbach, M., Thomas, P. M., Borchard, I. & Flaig, B. (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94 Supplement, S. 95-120.

- Deutsche Shell (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.
- Ebrecht, J. & Hillebrandt, F. (2004): Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis. In: Ebrecht, J. & Hillebrandt, F. (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft - Anwendung - Perspektiven. Wiesbaden, S. 7-16.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz.
- Gestring, N., Janßen, A. & Polat, A. (2006): Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation. Wiesbaden.
- Harring, M. (2016): Freizeit und informelles Lernen. In: Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Weinheim/München, S. 416-438.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim und Basel.
- Jäger, W. & Weinzierl, U. (2007): Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel. Wiesbaden.
- Kajetzke, L. (2008): Wissen im Diskurs. Ein Theorievergleich von Bourdieu und Foucault. Wiesbaden.
- Koller, H.-C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Krais, B. (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur? In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt/Sonderband 2). Göttingen, S. 199-220.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Kuhlmann, C. (2008): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, E.-U., Boeckh, J. & Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 301-319.
- Neuber, N. (Hrsg.) (2010): Informelles Lernen und Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden.
- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.) (2007): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München.
- Schwingel, M. (2009): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg.
- Treibel, A. (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Einführungskurs Soziologie. Band 3. Wiesbaden.

- Vester, H.-G. (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden.
- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (2008): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden.

Aurélie Maurin

2 Vers une conceptualisation de la notion d'informel

Cet article a pour principal objectif de dégager de la notion d'informel, régulièrement convoquée en sciences humaines et en particulier en sciences de l'éducation, une approche originale, que mes travaux de recherches d'orientation psychanalytique ont contribué à constituer depuis 2007. C'est en effet à partir de plusieurs recherches menées pour la plupart entre 2007 et 2014¹ que j'appuierai le propos ci-après. Néanmoins, le présent texte ne mettra pas en avant la dimension résolument clinique de mes travaux² mais plutôt ses étayages et innovations théoriques.

¹ Thèse de doctorat intitulé « Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents », sous la direction de Laurence Gavarini, soutenue le 30 novembre 2010 ; Recherche-action « les autres et moi », projet pilote de remédiation et d'accompagnement de collégiens en situation de poly-exclusion, en partenariat avec le collège Mme de Sévigné de Gagny ; Etude évaluation du programme *Odyssée Jeune*, financeur de voyages scolaires dans les collèges de Seine-Saint-Denis, en partenariat avec la fondation BNP-Paribas, l'Académie de Créteil et le conseil général de la Seine-Saint Denis.

² Je renvoie ici le lecteur intéressé par cet aspect aux articles suivant : Maurin A. (2014). « Espaces d'enfants, espaces d'adolescents : de la domus à l'agora ? Ou la nécessaire (re)création d'un espace commun », in *Les cahiers de l'infantile*. n°9. p.223-242 ; Maurin A. (2014). « Figures de l'altérité, rencontres par corps », in *Adolescence*, n°2014, 32, 4. p.757-769 ; Maurin. A (2012). « Du jeu pour penser, des enjeux pour apprendre », in *Cahiers Pédagogiques*, n°500. p.47-50 ; Maurin. A (2012). De l'effet panoptique aux espaces-temps informels : les institutions éducatives entre construction d'un soi et intime et d'un soi social. *Les figures de l'enfance : un regard sociologique*, sous la dir. de Louise Hamelin Brabant et André Turmel, Québec : Presses Inter Universitaires, p.173-190 ; Maurin A. (2010). Le passage adolescents: habiter les interstices, *Le Télémaque*, n°38, p.129-142 ; Maurin A. (2010). Un espace potentiel au collège. Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesses*, n°55, p.83-95.

Les apprentissages informels : un usage spécifique en Sciences de l'éducation

Dans le vaste champ des Sciences de l'éducation, certains auteurs français (en particulier Poizat, 2003 ; Brougère & Bezille et al., 2007), se sont attaché à faire vivre la distinction entre l'éducation informelle et l'éducation formelle, d'une part, et non-formelle, d'autre part, en lien avec les problématiques de l'apprenant et les processus d'apprentissage.

Pour commenter ici cette approche de la notion d'informel, je m'appuierai essentiellement sur la lecture attentive de la « Note de synthèse » sur l'éducation informelle écrite par Brougère et Bezille, parue en 2007 dans le numéro 158 de la *Revue française de pédagogie*, et sur le dossier intitulé « les jeux du formel et de l'informel », composé de sept articles de chercheurs internationaux, paru dans le numéro 160 de la même revue, édités quelques mois plus tard, la même année, et coordonnés par (le même) Gilles Brougère. Mention sera également faite de l'ouvrage relevant aussi du domaine des Sciences de l'éducation édité par une équipe de chercheurs de l'université de Genève et coordonné par Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (2005).

De la nuance entre le formel, l'informel et le non-formel

L'objectif de ces chercheurs se référant à la différenciation entre éducation formelle, non-formelle et informelle, déjà décrite comme de moins en moins prégnante dans le rapport dirigé par Faure pour l'UNESCO en 1972, est de rendre visible la diversité des « formes sociales d'apprentissage », au-delà des « formes éducatives instituées ».

Trois domaines, qui correspondent à ceux édictés par l'UNESCO, sont principalement visés : l'éducation dans les pays du Sud, qui ont recours à des modèles d'enseignement non canoniques aux yeux de nos sociétés occidentales, la psychologie culturelle des apprentissages, qui aborde ces derniers sous l'angle des interactions interindividuelles et environnementales, et l'éducation tout au long de la vie, comprenant la formation des adultes et la validation des acquis de l'expérience, permettant d'introduire le délicat problème de la validation des apprentissages informels par des modes d'évaluation issus des structures formelles.

L'UNESCO (site web, 2004) distingue trois formes d'éducation, que je reprends de Maulini et Montandon (2005). L'éducation formelle, en premier

lieu, qui correspond aux enseignements dispensés dans le système des écoles, lycées, collèges, universités. Cela concerne donc des élèves, âgés en moyenne de 5 à 25 ans. L'éducation non formelle, en second lieu, qui peut prendre place aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'enseignement, et peut

selon les contextes nationaux, comprendre des programmes éducatifs destinés à alphabétiser des adultes, à dispenser l'éducation de base à des enfants non scolarisés, ou à transmettre des connaissances utiles, des compétences professionnelles et une culture générale.

Enfin, en dernier lieu, l'apprentissage informel – notons ici la nuance entre éducation et apprentissage qui n'est cependant pas relevée par les auteurs – qui correspond aux connaissances acquises autrement que par des études formelles à l'extérieur des établissements d'enseignement formels. Cela concernerait particulièrement les adultes.

Maulini et Montandon tirent la conclusion logique que « si un apprentissage peut être informel, c'est que le même apprentissage peut être formel par contraste, par inversion, par négation de la négation. L'opposition des deux termes contribue à leur définition ». En écrivant cela, ils postulent que certains savoirs sont transmis alors que d'autres sont acquis.

Ils rappellent en outre que le débat n'est pas nouveau et que la critique des « systèmes rigides et normatifs s'inscrit dans une triple tradition : la pédagogie alternative (Célestin Freinet), l'émancipation par l'éducation mutuelle (Paulo Freire), la redistribution des pouvoirs par la déscolarisation (Ivan Illich) ».

Ils posent enfin la question « Qu'est-ce que la forme scolaire d'éducation ? » et y répondent en citant les travaux, au demeurant classiques de Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994 : 39) :

[elle se caractérise] par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autre fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles.

A cela il faudrait ajouter que la prépondérance de ce modèle est à présent internationalement répandue et que son hégémonie signe son autonomie et sa survivance.

L'informel : notion ou concept ?

Dans l'introduction de leur « Note de synthèse », Brougère et Bezille commencent par dénoncer la « multiplication des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». Selon eux, un usage abusif contribue à « l'opacification de ce qui est désigné ou qualifié par ce terme aux connotations diverses, valorisées ou décriées » (p.117). Ils ajoutent néanmoins que « derrière ces notions peut-être trop vagues se profile la question de l'apprentissage dans les situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n'ont pas ou n'avaient pas pour objectif l'apprentissage » et qu'il est donc nécessaire de ne pas évacuer trop rapidement la notion, toute insatisfaisante qu'elle soit, au risque de sacrifier avec elle les questions fondamentales qu'elle pointe et soulève. Nulle conceptualisation du terme informel ne sera développée et les auteurs parleront d'« expression » ou de « notion » pour qualifier l'apprentissage informel ou l'éducation informelle, d'ailleurs assez peu rigoureusement définis dans leurs acceptions singulières. L'apprentissage n'est en effet pas réellement différencié de l'éducation, à l'exception faite de Daniel Shugurenky (in Brougère, 2007) qui voit dans l'éducation informelle un mode d'organisation de l'expérience qui doit devenir porteuse d'apprentissages non nécessairement visés comme tels.

A la lecture de cette Note, mais encore des sept articles qui nourrissent le dossier qui lui succède, on ne peut véritablement concevoir l'informel en dehors de son articulation au formel. C'est en effet la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994), ici considérée comme une norme, qui permet de définir ce qui lui serait extérieure, sans pour autant s'y opposer dialectiquement.

C'est ainsi que le non-formel est abordé, dans cette Note de synthèse, comme méritant bien mal son nom, puisqu'il constitue, selon eux, « un véritable champ de formalisation de l'informel ». Introduisant donc ici le troisième terme de la dialectique – formel-informel, formalisation - telle que j'ai pu la proposer également³. Les auteurs se bornent cependant à maintenir prédominante l'idée d'un continuum entre ces termes, mis au service de la compréhension des liens inextricables qui unissent le formel et l'informel. Ils insistent pourtant sur le fait que « parler d'éducation ou d'apprentissage informel serait le premier moment de la mise en

³ Voir thèse de doctorat intitulé « Les couloirs de l'adolescence. Les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents », sous la direction de Laurence Gavarini, soutenue le 30 novembre 2010.

forme éducative, avec une valorisation de la situation mise en évidence» (p.145), et, en se référant à Ivan Illich (1971, 2004), ils mettent en avant la valeur formative de la vie quotidienne et la « contre-productivité » des institutions. Ce serait l'appropriation, à travers la participation, qui correspondrait au processus par lequel les individus transformeraient leur compréhension et qui spécifierait les apprentissages informels.

Apprentissages informels vs espaces-temps informels

En amont de ces synthèses, l'on doit à Poizat (2003) d'avoir tenté une première différenciation entre l'éducation formelle, informelle et non-formelle. L'éducation formelle renverrait exclusivement au scolaire, le non-formel au hors-scolaire, tel que se positionnent les centres de loisirs, et l'informel à tout le reste, c'est-à-dire au « bain environnemental », ce dans quoi l'on est immergé. C'est ce *bouillon* qui me semble rendre compte assez bien de l'idée de Culture : l'informel pourrait être ce lieu dans lequel on se transmet, à son su et à son insu, des représentations, des pratiques, auxquelles on confère du sens. Ainsi les apprentissages informels, tels que les désigne Schugurensky (in Brougère, 2007), se trouveraient pris dans le maillage complexe d'un savoir transmis ou acquis consciemment et d'un savoir transmis ou acquis en dehors de toute intentionnalité.

Pour Abraham Pain (1989 et 1990), c'est encore l'absence d'intentionnalité qui définit l'informel, mais pour d'autres comme Allen Tough (1971), c'est plutôt l'absence d'institutionnalisation qui en serait le propre, alors que la notion connaît une extension maximale de sens quand l'informel s'applique au domaine du hors-scolaire, à tout ce qui n'est pas scolaire. Pour autant, chez ces auteurs, il n'est pas question de la relation éducative, en ce qu'elle met en lien des sujets singuliers, pris dans le nœud complexe de leurs représentations, désirs et affects (Castoriadis, 1999) mais uniquement de l'objectif de cette situation éducative informelle, qui n'est guère éloigné de celui de l'éducation formelle : apprendre quelque chose, de soi ou d'un autre, d'un objet, d'une situation, et ce en toutes circonstances.

Brougère et Bézille distinguent trois types d'apprentissages informels : le premier est dit « auto-dirigé », c'est-à-dire intentionnel et conscient, le second est qualifié de « fortuit », en tant qu'il est non intentionnel *mais* conscient, et le dernier est dit de « socialisation », puisque *ni* intentionnel *ni* conscient, il est au-delà de l'éducatif sans pour autant être autre chose

que de l'apprentissage. Brougère s'appuie sur l'exemple du civisme et de la citoyenneté, qui relèveraient, selon lui, d'un insu de la part des apprenants, et peut-être aussi du point de vue des éducateurs. Cependant, ce que cet auteur entend par inconscient est très éloigné de l'inconscient freudien, aux prises avec la conflictualisation psychique, mais correspond plutôt au non-conscient des cognitivistes et à l'insu ou à l'involontaire des comportementalistes. La dimension subjective du « rapport au savoir », du rapport à l'acte même d'apprentissage et la relation qu'il suppose n'est aucunement envisagée depuis cette conception, par ailleurs amplement étudiée par des chercheurs français appartenant aussi aux Sciences de l'éducation, tel que Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi, mais également dans un registre moins favorable à la psychanalyse par Bernard Charlot. Avec Blanchard-Laville (1996 : 24), nous pouvons postuler que l'activité de connaître, tel que Wilfried Bion (1967) l'a théorisée, se distingue du fait d'acquérir, dans le but de posséder quoique toujours partiellement et provisoirement, des connaissances. Or, c'est bien de l'acquisition de savoirs plutôt que du travail de la pensée que traitent les auteurs s'attelant à la conceptualisation des apprentissages informels, sans plus de considération pour le désir de savoir et l'activité de penser. Ainsi, il n'est pas possible de distinguer dans cette catégorisation des apprentissages informels comme auto-dirigés, fortuits ou de socialisation, quel est le véritable sujet de la démarche de connaissance. Est-ce l'enfant ou l'adolescent ou bien encore l'adulte animé d'une pulsion épistémophilique⁴ ? Ou est-ce un autre, dans une relation dissymétrique, ou non, qui impose son désir de transmettre ?

C'est effectivement la question des apprentissages qui est essentielle et centrale sous la plume de ces auteurs. Schugurensky (in Brougère, 2007) s'efforce d'ailleurs de considérer « l'apprentissage informel comme un processus qui peut se dérouler en tous lieux, y compris ceux de l'éducation formelle ». Cette position est bien différente, quoique complémentaire, de celle que j'ai tenue dans ma thèse puisque je propose de lier au contraire l'informel et la question de l'espace, à ce qui semble relever d'un processus en soi, à rapprocher peut-être de la déterritorialisation (Deleuze & Guattari, 1980), comprenant d'autres processus, à la manière du cadre en psychanalyse (José Bleger, in Kaës, 1979/1987). Or, s'il est ici question de l'apprentissage en tant qu'acquisition et qu'appropriation de connaissances et de savoirs, les processus de socialisation qui sont cités comme relevant des apprentissages informels, sont de l'ordre des savoirs, savoir-être et savoir-faire sociaux, tels qu'enseignés dans les cours

⁴ Klein M. *Envie et gratitude : et autres essais*. Paris : Gallimard, 1968.

d'éducation civique, mais que les élèves s'approprient en dehors de ceux-ci, dans l'informel éducatif.

Du fait que ces processus d'apprentissage puissent aussi participer à la construction identitaire des sujets, il n'est jamais question chez ces chercheurs en Sciences de l'éducation. Ni la dimension subjective, ni la dimension affective et encore moins la dimension pulsionnelle ne sont considérées dans ces travaux dédiés à l'éducation informelle.

Or, du point de vue de la thèse ici défendue, l'informel ne se situe pas simplement du côté de l'apprentissage en tant qu'acquisition mais aussi du côté de la relation intersubjective, de la transitionnalité, c'est-à-dire du jeu, au sens que Winnicott (1971) donne à ce terme. Poursuivons justement avec le jeu qui nous permet de pointer une différence importante sur la question de l'informel.

Le « jeu » de l'informel

La langue française ne possède qu'un seul mot pour qualifier le jeu avec des règles établies, le *game*, et le jeu sans règles établies mais non dénué de sens, le *play*. Encore faut-il ajouter à cette distinction, la nuance entre le *play* et le *playing*. Ce dernier terme introduit l'idée de mouvement, d'expérience et de devenir, autrement dit de processus. Nathalie Roucoux, (in Brougère, 2007), également chercheuse en Sciences de l'éducation, dans son article « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », ne mentionne pas son emprunt à Winnicott, y compris lorsqu'elle fait usage du concept « d'espace potentiel », et ce même si elle dénonce

cette représentation dominante de l'enfant à éduquer qui conduit à imposer une prise en charge, voire prise en main, à tous les instants et dans tous les espaces. [...] Dans ces conditions le jeu et le loisir sont largement mis à mal par cette forme d'intervention qui se développe dans le champ de l'animation

écrit-elle. Le paradoxe de la ludothèque, comme reconnaissant « ces dimensions éducatives sous-jacentes au jeu et au loisir est de chercher à les développer, mais tout en leur préservant leur informel », n'est certes pas passé sous silence, mais bien soumis à la tentative d'une résolution impossible.

La proposition de Roucoux consiste « à construire un subtil équilibre entre organisation, réglementation d'une part, et liberté, autonomie

d'action d'autre part pour conserver au jeu et au loisir leurs caractéristiques qui en font un espace potentiel d'apprentissage ». Il me semble qu'il conviendrait ici de parler plutôt d'espace d'apprentissage potentiel. L'idée de l'auteur étant de « favoriser de l'informel » ; or l'informel ça ne se décrète pas, sans quoi il n'est plus informel mais bien formel, et c'est bien là que les choses se complexifient. Car ces auteurs semblent effectivement voir dans l'informel le nouvel eldorado de l'apprentissage mais c'est bien d'un savoir formel, constitué, qu'ils attendent l'effectivité. Il s'agit de savoir et de connaître par tous les moyens, le jeu en est un, la promenade en forêt ou en ville un autre, et ce que l'on y apprend c'est bel et bien ce qui est au programme de mathématiques ou de Sciences et vie de la terre... à moins qu'il ne s'agisse de culture générale. Il n'est pas ici question d'apprendre à vivre ou d'apprendre à être vivant, c'est-à-dire de *devenir*, pour reprendre encore une idée développée par Bion, mais d'apprendre tout court.

Il apparaît que le modèle sous-jacent à ces considérations à propos de l'éducation informelle en Sciences de l'éducation soit un modèle développemental, associé partiellement à un modèle comportemental et cognitif, malgré la référence à la psychologie culturelle, censée prendre en considération les interactions. Enfin, ce modèle, s'appuyant principalement sur l'éducation dans les pays dits du Sud ou dans la formation des adultes, tout au long de la vie, ne s'intéresse guère à la vie scolaire, telle que nous la connaissons, pour y avoir été élèves, surveillants ou enseignants, et telle que je l'ai redécouverte au fil de mes observations et interventions dans les collèges et les lycées.

Dans l'élaboration conceptuelle que je m'efforce de construire, il faut envisager l'informel non comme une modalité d'apprentissage mais bien comme la qualité spécifique d'espace et de temps articulés, c'est-à-dire d'espace-temps, susceptibles de comprendre, de permettre et de favoriser des processus, pouvant certes inclure ceux de l'apprentissage, et plus particulièrement le désir de savoir et la capacité de penser, mais relevant, avant cela, des constructions identitaires subjectives et sociales.

De l'adjectif au substantif : des apprentissages informels à l'informel des institutions éducatives

Ce que j'ai essayé de décrire à partir d'un repérage de l'informel, des espaces, des lieux et des temps que je qualifie ainsi, et d'une identification des processus qui s'y inscrivent, prend sa source et se développe à

l'intérieur des trois instances décrites par Lapassade en 1965: l'institution, ici l'institution scolaire, l'organisation, c'est à dire les établissements, et le groupe, le groupe de pairs adolescents mais aussi le groupe des enseignants et les groupes-classes. J'ajoute une quatrième instance : le sujet, qui éprouve, agit et habite de manière singulière ces espaces et ces temps.

Des espaces pour jouer : informel et intersubjectivité

Les institutions échouent toujours (au moins partiellement) dans leur projet de normalisation et de modélisation des individus qui s'engouffrent dans les brèches, quand ils ne les construisent pas, pour y ménager et y aménager des zones de liberté où la transversalité est admise.

En 1942, Winnicott posait déjà la question : « pourquoi les enfants jouent-ils ? » dans un article au titre éponyme (in Winnicott, 1957/1982 : 131-137). Il répondait en conférant sept raisons principales, et complémentaires, à l'activité de jouer : l'enfant (et aussi l'adolescent et l'adulte) joue d'abord par plaisir, qu'il tire particulièrement, selon l'auteur, de l'activité d'invention. Dans le jeu s'exprime aussi de manière « constructive » les pulsions agressives présentes dans la « structure » de l'enfant. Jouer donne encore la possibilité de « maîtriser l'angoisse », mais c'est aussi l'occasion d'« accroître l'expérience », le jeu est un enrichissement qui ouvre sur « la richesse du monde extérieur », tout en favorisant « l'intégration de la personnalité ». Le jeu fournit également « un cadre pour le début des relations affectives et permet donc aux contacts sociaux de se développer », et avec eux c'est la « communication avec les autres » qui est rendue possible.

Dans les espaces et les temps informels des institutions, dans les interstices et les entre-deux, dans les espaces vides, c'est de ce jeu-là qu'il est question. Les sujets adolescents jouent. Ils jouent avec des objets, c'est-à-dire des jeux manifestes, des *game* dirons-nous avec Winnicott, mais ils jouent encore à jouer et à inventer l'espace dans lequel ils se trouvent et se retrouvent. Ce sont les sujets qui trouvent-crésent les espaces et les temps qu'ils habitent, et plus encore peut-être, ceux que je qualifie d'informels en ce que sans la présence des sujets, ils ne seraient que des couloirs, que seule la force d'inventions traduites en pratiques et en actes, mais aussi en investissements libidinaux, peut faire advenir comme membranes, c'est-à-dire comme une peau partiellement poreuse recouvrant des membres. Ils trouvent ces espaces parce que toujours les

institutions préexistent, mais ainsi que Castoriadis (1975) le postule, les institutions doivent aussi être sans cesse réinventées.

Il y a donc du jeu dans les espaces et les temps informels, c'est-à-dire du mouvement, de l'inventivité, de la créativité, de la spontanéité, mais aussi de la symbolisation et de l'intériorisation des règles du jeu, ici du jeu subjectif et intersubjectif. Et, si l'on s'accorde, avec Winnicott, sur le fait que l'activité de jouer (*playing*) est essentielle à la construction de Soi et à la possibilité de rencontre avec un autre, on doit s'interroger sur les conditions préalables à l'accès au jeu.

René Roussillon (2008a : 78) conçoit que c'est l'expérience du « lâcher prise, qui préside à la possibilité de remettre en jeu l'expérience subjective ». C'est-à-dire qu'il n'y a pas de jeu sans « l'éprouvé subjectif d'une certaine forme de liberté ». La liberté est à la fois la donne première et l'horizon du jeu, son enjeu essentiel. Selon l'auteur, c'est ce qui justifie, et ce qui impose, que ce qu'il nomme « espaces de symbolisation et d'appropriation véritable » comprennent et établissent cette liberté dans leur fonctionnement même, jusqu'aux règles qu'ils posent (association libre, dessin libre etc.). En cela, il ne considère pas que les systèmes éducatifs soient des espaces de symbolisation et d'appropriation véritable puisqu'ils « contiennent toujours peu ou prou une forme de contrainte ». Castoriadis (1999) aurait dit que la contrainte ici dévoilée est une contrainte à la liberté, c'est le paradoxe qu'il met en lumière dans son commentaire de la célèbre remarque de Freud sur les trois métiers impossibles d'enseigner, de gouverner et de soigner, et auquel semble se joindre Roussillon lorsque dans un autre ouvrage publié la même année (2008b : 15), après avoir évoqué les espaces de « libre parole » qui sont organisés dans les institutions de soin, il revient sur le paradoxe des dispositifs de soin qui organisent le spontané et prescrivent la liberté. Or, dans le même passage, il pointe que dans les espaces interstitiels, les espaces de parole-libre, et j'ajoute d'activité libre, s'organisent spontanément.

C'est cette spontanéité que fait selon moi une des caractéristiques essentielles de ce que je tente de définir par informel, et c'est déjà ce que je mettais en avant dans mon commentaire sur les apprentissages informels, en affirmant que l'informel, pas plus que le jeu, ne se décrète. Cette spontanéité que j'ai encore traduite par « activité libre » (en comprenant l'activité de langage) est reprise au modèle de « l'activité libre spontanée » décrite par la pédiatre hongroise Emmi Pikler comme auto-thérapeutique. Selon Roussillon, l'activité libre spontanée telle que décrite par Pikler « reste dépendante d'un lieu et de conditions d'environnement spécifiques », il postule néanmoins que le « transfert symbolique » de celle-ci dans un

objet adéquat, rend cette activité « portative ». Cependant, il apparaît que les conditions suffisantes doivent d'abord être portées par l'environnement avant de pouvoir être introjectées et intériorisées. C'est sur cette base que l'organisation de l'espace est pensée à Loczy (pouponnière de Pikler) : les enfants, sous le regard des adultes, y sont à la fois libres et protégés, par un système de barrières ajustables, qui ne les entravent pas dans leurs mouvements mais ne les livrent pas non plus aux dangers environnants.

Pour Winnicott, comme pour nombre de penseurs avant et après lui, l'être humain existe dans la relation à un autre. Cet autre est évidemment d'abord le parent, en premier lieu la mère, mais ne tarde pas à devenir le père et les pairs. C'est de la relation à l'environnement qu'il s'agit lorsque nous parlons d'intersubjectivité. Nous ne nous référerons pas ici au sujet mais bien au sujet parmi les sujets, pris dans le maillage relationnel : c'est parce qu'il y a un « tu » que le « je » peut advenir (Aulagnier, 1975). Encore faut-il que ce « tu », ou ce « vous », trouve à se rencontrer, dans la spatialité auquel il est réductible. Cette spatialité comprend plusieurs niveaux. Il a été suggéré qu'elle en comprend trois : l'espace privé, l'espace commun et l'espace public (Tassin, 1991). Cependant, ces espaces, pour être discriminés comme différents les uns des autres, doivent être reliés et séparés les uns des autres. Les espaces et les temps informels, en particulier ceux qui s'immiscent au cœur des institutions très formalisées telles que l'Éducation Nationale, sont les lieux de l'entre-deux et du passage mais aussi les lieux de l'informe au sens de « ce qui attend de prendre forme ». Pris dans une acception proche de celle de Winnicott (1971), nous pourrions dire que les espaces et les temps informels seraient la matérialisation d'un « espace potentiel », une « aire infinie de séparation » qui seule permet qu'un lien véritable, un lien à l'autre en tant qu'autre, puisse se tisser. Les interstices fournissent la possibilité de reprendre son souffle dans un holding plus adéquat puisque à la fois intérieur à l'établissement mais suffisamment souple pour y circuler librement. Ils sont encore capables d'accueillir l'ennui, qui, tel que le dit si bien Dominique Ottavi (2005 : 54), « demeure l'expérience extrême à partir de laquelle on peut recommencer à penser ».

Des espaces pour penser : informel et subjectivité

C'est de l'ennui que naît la pensée, c'est de l'informe (*formlessness*) que naît la recherche, dit encore Winnicott (1971 : 126) :

la recherche ne peut naître que d'un fonctionnement informe et décousu ou peut-être d'un jeu rudimentaire qui interviendrait dans une zone neutre. C'est seulement là, dans cet état non intégré de la personnalité, que peut apparaître ce que nous entendons par créatif.

C'est à partir de cette hypothèse que Winnicott va entreprendre ce qu'après lui, les psychanalystes contemporains s'accorderont à nommer l'« analyse transitionnelle » (Anzieu, Kaës, Roussillon). « Il faut donner une chance à l'expérience informe, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu », affirme Winnicott. C'est également valable pour la situation d'éducation et d'apprentissage.

Roussillon propose à son tour de considérer qu'une expérience subjective essentielle à l'appropriation subjective et à l'auto-subjectivation « est celle de s'éprouver indéterminé face à sa pulsion en présence de l'objet » (2008a : 85-86 ; 2008b : 83-99).

Je postule quant à moi que cette expérience est possible, dans le cadre de l'institution scolaire. A condition que l'institution soit en mesure de supporter et donc de contenir qu'« être indéterminé c'est encore être informe, incertain, face à l'inconnu de soi à découvrir, à produire, c'est être « libre » de ce qui va pouvoir advenir mais n'est pas encore là, inconnu mais non chaotique, non terrifiant ». L'état d'indétermination « est celui de l'éprouvé d'une liberté, certes « objectivement » illusoire, mais sur l'illusion de laquelle la subjectivation potentielle se fonde : c'est un temps, un moment essentiel pour définir la potentialité qui caractérise la transitionnalité ».

En outre, Roussillon (2008a : 85-86) suppose qu'il existe « des états psychiques informes, indéterminés », et qu'ils requièrent des « objets » analogues, c'est-à-dire adéquats en ce qu'ils « invitent à l'exploration de leur déformation/trans-formation ».

Seuls les « objets informes permettent non seulement au joueur de re-présenter et transformer l'expérience subjective, mais en plus ils lui permettent de « réfléchir » sa propre activité de joueur, ils rendent possible un jeu qui porte sur le fait de jouer lui-même ».

Nicole Mosconi (in Beillerot et al., 1996 : 84) fait l'hypothèse que le savoir se déploie dans l'aire intermédiaire et qu'il présente des caractères semblables à l'objet transitionnel et à la culture. Il se situe entre le jeu

et le travail. « Le travail est précisément une expérience de contrôle des objets réels, il est de l'ordre du faire, et non simplement du penser ou du rêver » écrit-elle, mais il implique une pensée et une activité créative lorsqu'il s'agit de créer un savoir nouveau, sur soi-même, sur les autres, à partir de soi-même, à partir des autres.

En associant le Savoir au travail et au jeu, c'est-à-dire au transitionnel, c'est le « rapport au savoir » tel que définit par Beillerot et ses successeurs qui prend corps. Cependant, s'il est devenu fondamental de concevoir le rapport au savoir comme support du lien éducatif entre enseignant et enseigné, ce travail du savoir se joue essentiellement dans la salle de classe. Je formulerais en contrepoint, dans un souci de complémentarité, que ce qui est à l'œuvre dans l'informel relève plutôt du « rapport au penser », qui serait à la capacité de penser ce que le rapport au savoir est à la capacité de connaître. Blanchard-Laville, comme théoricienne et clinicienne du rapport au savoir (1996 : 23), distingue d'ailleurs chez Bion (1965) deux capacités distinctes d'apprentissages et de penser. La capacité de penser suppose le jeu c'est-à-dire un espace continu-discontinu, or l'adolescence, période de la vie privilégiée dans mes recherche car paradigmatique de l'informel, correspond au moment où ce qui fonde le rapport au savoir vient à se dénouer alors même que le rapport au penser est relancé.

Nous l'avons vu, l'informel a à voir avec le transformationnel et le travail de liaison, autrement dit l'informel a à voir avec la concaténation, elle-même organisatrice de la capacité de penser qui se trouve encore aux sources de la capacité de connaître.

Pour conclure provisoirement sur l'informel

Plutôt que de définir l'informel uniquement par opposition au formel et au non-formel, j'ai souhaité mettre l'accent sur la dimension plus subjective de son champ d'application. L'informel peut être pensé comme le réceptacle possible de ce que ne peut aisément comprendre le formel : les sensations, leur expression, les corps en mouvement, l'espace-temps de la rencontre avec soi-même et avec un autre, dans sa ressemblance et dans sa différence, le jeu, la créativité...

Cependant, j'insiste sur le fait qu'il s'agit là d'une dialectique à trois termes : l'informel en se formalisant devient le formel, qui donne naissance à un nouvel informel...

Les espaces et les temps informels, en particulier ceux qui s'immiscent

au cœur des institutions très formalisées telle que l'Education Nationale, sont les lieux de l'entre-deux et du passage mais aussi les lieux de l'informel au sens de « ce qui attend de prendre forme ». Ils sont donc propices à l'acte de création, c'est-à-dire au jeu. J'ai avancé que les espaces et les temps informels seraient la matérialisation d'un « espace potentiel », une « aire infinie de séparation » qui seule permet qu'un lien véritable, un lien à l'autre en tant qu'autre, puisse se tisser.

Cette vacance – laissée à et constituée par l'informel institutionnel – n'est donc pas vacuité puisque les adolescents, ceux que j'ai observés, savent s'emparer de ces lieux et de ces moments pour se rencontrer, se re-trouver et se construire dans un déjà-là institué toujours à transformer. Aussi faut-il tenter de suivre le programme suggéré par Alain Vulbeau (2001 : 14) et « s'intéresser à la question du normatif sous le double aspect de l'invention normative et de la socialisation, plus ou moins problématique, de cette invention ; puis réfléchir aux pratiques des jeunes, non comme des pratiques « indigènes » et/ou « sauvageonnes », mais comme des processus de socialisation secondaires et de rencontres potentielles avec les institutions ». Ce serait là la gageure d'une transmission transitionnalisée plutôt que ritualisée, mais toujours ancrée dans un espace-temps social partageable et partagé.

Bibliographie

- Aulagnier P. *La Violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : Presses universitaires de France, 1975.
- Beillerot J, Blanchard-Laville C, Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : Éd. l'Harmattan, 2000.
- Bion W R. (1965). *Transformations : Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris : Presses universitaires de France, 1982.
- Bion W R. (1967). *Réflexion faite*. Paris : Presses universitaires de France, 2002.
- Brogère G, (dir.) « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue Française de Pédagogie*, 2007.
- Brogère G, Bezille H. «De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, 2007, n°158 p.117-160.
- Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éd du Seuil, 1999.

- Castoriadis C. *Figures du pensable*. Paris : Ed du Seuil, 1999.
- Deleuze G, Guattari F. *Mille plateaux*. Paris : les Ed de Minuit, 1980.
- Illich I. *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil, 1971.
- Kaës R. et al. *L'Institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris : Dunod, 1987.
- Klein M. *Envie et gratitude : et autres essais*. Paris : Gallimard, 1968.
- Lapassade G. (1965). *Groupes, organisations et institutions*. Paris : Economica, 2006.
- Maulini O, Montandon C. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles: De Boeck, 2005.
- Ottavi D. « Enfance et ennui contemporain ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. 2005, Vol. 60, n°2, p 49-54.
- Pain A. *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : Éditions l'Harmattan, 1990.
- Pain A. *Réaliser un projet de formation : une démarche d'ingénierie et ses enjeux*. Paris : Éd d'Organisation, 1989.
- Poizat D. *L'éducation non-formelle*, Paris : L'Harmattan, 2003.
- Roussillon R. *Le jeu et l'entre-je(u)*. Paris : Presses Universitaires de France, 2008a.
- Roussillon R. *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod, 2008b.
- Tassin E. « Espace commun ou espace public ? », *Hermès*, 1991, n°10, p. 23-37.
- Tough A. *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adulte learning*. Toronto : University of Toronto Ontario Institut in Studies in Education. 1971.
- Vincent G, et al. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994.
- Vulbeau A. *La jeunesse comme ressource : expérimentations et expériences dans l'espace public*. Saint-Denis : OBVIES-Université Paris 8, 2001.
- Winnicott D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.
- Winnicott D. W. (1982). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris : Payot, 2001.

Annexe

Glossaire du travail de jeunesse en Allemagne

Formale, non-formale und informelle Bildung (Éducation formelle, non-formelle et informelle) : L'éducation formelle se pratique en particulier dans les lieux d'apprentissage où le degré de formalisation est très élevé – à l'instar des écoles, des entreprises ou encore des établissements universitaires. Les offres d'éducation non-formelle s'inscrivent par exemple dans le travail de jeunesse, dans l'action des fédérations de jeunesse, dans la formation des adultes et dans l'engagement bénévole. L'éducation informelle n'est pas préalablement structurée et peut se rencontrer partout, par exemple au sein d'un groupe d'amis ou dans les initiatives de jeunes.

Ganztagschulen (Écoles en journée continue) : Le développement de ces écoles qui accueillent les enfants tout au long de la journée est, pour les institutions publiques, une manière de relever les défis en matière de politique éducative et de pédagogie. Jusqu'à présent, l'Allemagne, où l'école en journée continue n'est pas la règle, ne décrochait qu'une place moyenne dans le classement établi par l'enquête PISA. L'ouverture des écoles toute la journée doit permettre une meilleure conciliation entre vie familiale et professionnelle et réduire les inégalités actuelles. Les écoles en journée continue proposent des modalités d'accueil adaptées ainsi qu'un soutien éducatif. Leur organisation n'est pas réglementée à l'échelle nationale mais est décidée au niveau des Länder (cf. **Kulturhoheit der Länder**). Une école de ce type est en principe ouverte au minimum jusqu'à 16h environ, trois à quatre après-midis par semaine. Elle propose par exemple aux élèves de l'aide aux devoirs, un accompagnement individuel et des activités de loisir.

Jugendamt (Service Jeunesse) : Ce service de l'administration communale exerce, en concertation avec les opérateurs indépendants, les missions dévolues à l'institution publique. Il s'agit de l'autorité administrative spécialisée dans l'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse. La particularité d'un service Jeunesse allemand réside dans ses deux branches : commission d'aide sociale aux jeunes et gestion du service Jeunesse. Les institutions publiques et les organismes indépendants (cf. **Öffentliche/Freie Träger**) sont impliqués dans le processus de décision de manière paritaire.

Jugendarbeit (Travail de jeunesse) : Le travail de jeunesse est assuré par des acteurs publics ou indépendants (cf. **Öffentliche/Freie Träger**). Il a pour but de permettre à chaque jeune de jouir de l'ensemble des droits qui lui sont conférés par la loi allemande relative à la réorganisation de l'aide aux enfants et aux jeunes (cf. **KJHG**).

Jugendhilfeausschuss (Commission d'aide aux jeunes) : Cette instance est rattachée au service Jeunesse (cf. **Jugendamt**) et s'adresse aux enfants et aux jeunes avec une entrée thématique. Elle est composée de membres issus du monde politique, du travail de jeunesse et de l'aide sociale à l'enfance qui ont tous le droit de vote. Elle intervient sur les questions d'aide aux jeunes à l'échelle communale et a une fonction consultative auprès du conseil municipal.

Jugendbildungsstätten (Lieux de formation des jeunes) : Ces institutions indépendantes d'éducation populaire et de travail de jeunesse sont des espaces éducatifs qui dépassent le niveau local et développent des offres de formation ainsi que des formes innovantes d'éducation à la citoyenneté hors du cadre scolaire. Ces espaces se consacrent principalement à l'éducation des jeunes, à la formation continue ainsi qu'à l'éducation à l'international et à l'interculturel. D'autres organismes de formation peuvent en outre collaborer avec eux pour proposer des sessions de formation avec possibilité d'hébergement et de restauration.

Jugendhilfe und Sozialer Wandel (Aide aux jeunes et Transformation sociale) : Dans le cadre de ce projet, le DJI collecte et analyse depuis 1992 des données relatives à l'évolution de l'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse. Grâce à ces données, les conditions structurelles de l'aide sociale – publique et indépendante (cf. **Öffentliche/freie Träger**) – apportée aux enfants et aux jeunes sont analysées puis évaluées dans ce qu'elles signifient techniquement pour la poursuite du développement de ce champ.

Jugendring (Conseil pour la Jeunesse) : Ces conseils rassemblent des acteurs du travail de jeunesse et exercent les fonctions qui incombent à l'institution intercommunale chargée de l'aide publique aux jeunes. Ils défendent les intérêts du travail de jeunesse à l'échelle politique pertinente, dans la sphère publique ainsi qu'au sein de leur administration respective. Leurs instances dirigeantes sont élues par des organisations de jeunesse et constituées à l'échelle locale, suprarégionale et fédérale.

Jugendverbandsarbeit (Travail fédératif de jeunesse) : Il existe en Allemagne plus de 200 fédérations et organisations de jeunesse. Les jeunes les considèrent comme un moyen de défendre leurs intérêts et de s'organiser de manière autonome. Elles constituent une offre extrascolaire de formation et d'éducation, et suscitent un engagement bénévole et volontaire – à travers, par exemple, l'encadrement de groupes par des jeunes. Les structures sportives, paroissiales et syndicales sont celles qui comptent le plus de membres.

Jugendzentren (Centres de jeunes) : Les centres de jeunes sont des lieux ouverts localement aux jeunes, auxquels ils offrent un espace pour leurs idées et pour la réalisation de leurs projets. Ces structures peuvent être autogérées ou portées par un organisme public ou indépendant.

KJHG (Loi allemande relative à la Réorganisation de l'Aide sociale à l'enfance et à la jeunesse) : Ce texte législatif (dans son libellé du huitième Code de l'Action sociale qui mentionne principes et grandes orientations, SGB VIII) est la base juridique de l'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse. Il détermine le droit des enfants et des jeunes à être soutenus dans leur développement et éduqués pour se forger une personnalité autonome et apte à vivre en société. Il a valeur d'instrument de prévention, d'assistance et de protection des enfants et des jeunes.

Kommunales Bildungsmanagement (Gestion communale de l'éducation) : La gestion communale de l'éducation part d'une conception holistique de l'éducation qui comprend trois facettes – l'éducation formelle, non-formelle et informelle. Elle s'appuie sur des activités éducatives et sur des offres de formation dans le secteur formel mais aussi non-formel, à l'échelle locale (commune, canton etc.) ; elle a pour but d'harmoniser les offres disponibles localement de manière durable, en réponse aux besoins et, le cas échéant, à les faire évoluer dans ce sens.

Kommunale Jugendarbeit (Travail de jeunesse à l'échelle communale) : La commune est le cadre de vie immédiat des jeunes. Les jeunes y grandissent, y sont scolarisés, s'impliquent dans des associations et des fédérations et font partie intégrante de la vie publique. Le travail de jeunesse à l'échelle communale, c'est-à-dire le travail de jeunesse dans les villes et les communes, ouvre de multiples espaces d'engagement qui se différencient suivant la forme et le degré des modes de participation possibles.

Kulturhoheit der Länder (Souveraineté des Länder en matière culturelle) : Il s'agit d'une spécificité du système scolaire allemand (cf. **Schulsystem**). Chacun des 16 Länder allemands dispose de son propre ministère de l'éducation qui prend les décisions relatives à l'enseignement scolaire, sur la forme comme sur le fond.

Lokale Bildungslandschaft (Paysage éducatif local) : Cette notion décrit le maillage serré et la coordination visée entre les structures présentes sur une commune dans les champs de la formation, de l'éducation et de l'animation, et que l'on cherche à instaurer à travers la gestion communale de l'éducation (ex. l'agence bavaroise Transferagentur qui accompagne les territoires en la matière). Via la coordination et le pilotage des offres en matière d'éducation, les communes essaient d'allouer les ressources de manière efficace et de réduire les inégalités dans le champ éducatif.

Lokales Bildungsmanagement (Gestion locale de l'éducation, ici à l'exemple de Munich) : Il s'agit d'une forme particulière de gestion communale de l'éducation développée par la Ville de Munich afin de promouvoir l'égalité en la matière dans les quartiers marqués par les inégalités sociales et présentant un besoin particulier de se développer et d'atténuer les facteurs liés à l'origine entraînant des inégalités dans le champ éducatif. Cela exige d'accroître les possibilités qu'ont les enfants, les jeunes et les adultes de participer à la vie sociale, et de développer des paysages d'apprentissage et de formation localement intégrés comme autant de « communautés de responsabilité ».

Offene Jugendarbeit (Travail de jeunesse ouvert) : Ces modalités du travail de jeunesse, à l'instar des terrains d'aventure ou des centres de jeunes (cf. **Jugendzentren**), sont accessibles à tous les jeunes. Elles se caractérisent par la participation entièrement facultative, la liberté d'organisation et la co-construction avec les jeunes, et s'adaptent à leurs besoins.

Öffentliche/freie Träger (Institutions publiques / organismes indépendants) : Les institutions publiques (*öffentliche Träger*) relèvent des pouvoirs publics (Etat Fédéral, Länder, communes, cantons) et sont entièrement financées par des fonds publics. Les organismes indépendants (*freie Träger*) sont des institutions indépendantes (des organisations d'action sociale, des églises, des syndicats, des associations, des initiatives) qui, pour leur action dans le cadre de d'aide à la jeunesse et conformément

au principe de subsidiarité (cf. **Subsidiaritätsprinzip**), sont largement financées par l'État. Elles peuvent ainsi mettre en place des offres dans le domaine social, employer du personnel et mettre à disposition des structures afin de répondre à l'obligation légale prévue par la législation sociale ou suite à une décision politique.

Peer-Learning (Apprentissage entre pairs) : Le principe de ce mode d'apprentissage ouvert consiste, pour des personnes de même niveau ou des jeunes du même âge, à enseigner les unes aux autres et à apprendre les unes des autres. Chez les jeunes, le peer-learning fait référence à l'acquisition de compétences sociales telles que la capacité à négocier sur un pied d'égalité, l'aptitude au conflit, etc. C'est une opportunité d'échange d'expériences et d'idées, mais aussi d'apprentissage mutuel.

Ring politischer Jugend (Comité de la jeunesse politisée) : Les mouvements de jeunesse des principaux partis politiques allemands se sont regroupés afin de promouvoir de concert la formation politique des jeunes. Ces organisations de jeunesse se sont donné pour objectif d'impliquer les jeunes de manière active et responsable dans le travail commun en faveur de la démocratie.

Schulsystem (Système scolaire) : En Allemagne, les enfants entrent à six ans à l'école élémentaire où ils passeront quatre ans (six ans à Berlin et dans le Brandebourg). Dans la plupart des Länder, ils entrent ensuite dans le système – souvent décrié du fait de la sélection qu'il opère – dit « des trois filières » : professionnalisante (*Hauptschule*), d'enseignement général et professionnel (*Realschule*) et générale (*Gymnasium*). Le cursus dans les *Hauptschulen* et les *Realschulen* est généralement suivi d'une formation professionnelle, tandis que les bacheliers s'inscrivent à l'issue du *Gymnasium* dans une université ou dans une institution d'enseignement supérieur.

StEG (Étude sur le développement des écoles ouvertes toute la journée) : Cette étude qui s'intéresse au développement des écoles accueillant des élèves tout au long de la journée est menée par quatre instituts de recherche, dont le DJI. Elle doit soutenir les instances et les politiques éducatives ainsi que les écoles vers l'instauration systématique de la journée complète.

Subsidiarität (Subsidiarité) : L'Etat laisse aux organismes indépendants (cf. **Öffentliche/freie Träger**) toute liberté pour concevoir leurs offres, tout particulièrement à ceux chargés de l'aide sociale à l'enfance, et les soutient financièrement. Il n'intervient directement que lorsque des carences apparaissent dans l'offre des organismes indépendants – lacunes que le législateur impose de combler.

Auteurs : Anna Hajek, Wolfgang Gaiser (DJI)

Glossaire du travail de jeunesse en France

Animation socioculturelle : L'animation socioculturelle s'inscrit dans l'héritage de l'éducation populaire et de ses différents courants (chrétien-social, républicain, socialiste) qui partageaient, au-delà de leurs différences, le combat pour l'accès de tous à l'éducation et à la culture et la formation de citoyens engagés, critiques et responsables. Le terme a pris son essor à la fin des années 50 dans un contexte de transformations profondes de la société française, de son urbanisation en particulier et des mutations de la vie quotidienne qui en découlent. L'animation socioculturelle accompagne les individus dans le développement d'une personnalité autonome et les groupes sociaux dans le développement social. Elle est mise en oeuvre dans quatre domaines principaux : l'éducation non-formelle et informelle des jeunes et des adultes / les loisirs et les vacances / la culture / la prévention (santé, délinquance) et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Accompagnement : L'accompagnement est une modalité d'intervention sociale qui s'est développée à la fin du 20^{ème} siècle. Il désigne une relation d'aide dans laquelle la personne accompagnée est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs/compétences au travers de médiations multiples. Il s'inscrit dans une logique d'individualisation, d'autoréalisation et de responsabilisation. L'accompagnement est à l'oeuvre dans une multitude de secteurs (santé, social, emploi, éducation, insertion...). Il prend une multitude de formes : conseil, parrainage, tutorat, compagnonnage. Les pratiques d'accompagnement tendent à supplanter les pratiques d'animation dans le contexte du développement du travail de jeunesse.

Accueil collectif de mineurs (ACM) : Un accueil collectif de mineurs est une structure accueillant les mineurs (de 3 à 17 ans) durant le temps de leurs vacances ou de leurs loisirs « quotidiens » de proximité (périscolaires et extra-scolaires) sur la base d'un projet éducatif. On distingue différents types d'accueil de mineurs : l'accueil de loisirs, l'accueil de jeunes, le sé-

jour de vacances, le séjour court (1 à 3 nuits), le séjour spécifique (thématique), le séjour de vacances dans une famille, l'accueil de scoutisme (camps).

Acteur local : Les principaux acteurs des politiques de jeunesse sont, dans le champ des politiques de jeunesse, les collectivités territoriales, les écoles, les associations, les familles, les CAF ou la MSA, les services déconcentrés de l'Etat aujourd'hui intégrés en règle générale dans des pôles de cohésion sociale à l'échelon préfectoral et ... les jeunes.

Activités périscolaires : Théâtre, jeux, sorties scolaires, musique, projet éducatif sur l'environnement, voire yoga, sophrologie ou échecs... Comme les emplois du temps, les activités proposées dans le cadre des « temps d'activités périscolaires » (TAP) liés à la réforme des rythmes scolaires sont très divers. Au printemps 2014, la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf) en collaboration avec l'Association des Maires de France (Amf) a conduit une enquête sur la mise en oeuvre des nouveaux temps périscolaires auprès des communes ayant une école publique, qu'elles aient mis en place la réforme des rythmes scolaires dès 2013 ou non. Les activités sportives les plus communément proposées sont les jeux de ballon et la gymnastique. Dans le domaine culturel, sont très souvent proposées des activités autour du livre, des jeux de société et des arts plastiques. Viennent ensuite la musique, le théâtre, la danse. Une commune sur cinq a opté pour une initiation à la pratique d'une langue étrangère. De nombreuses communes proposent également du journalisme, des activités autour du cinéma ou des médias. Les activités scientifiques les plus populaires sont l'informatique et les ateliers de découverte de la nature. Nombreuses sont les activités originales, comme l'art clownesque, le cerf-volant, les activités en lien avec les spécificités du territoire (ski, pelote, pétanque, culture béarnaise...) ou les activités de sensibilisation faisant intervenir des professionnels, comme le secourisme.

Aide sociale à l'enfance (ASE) : En France, l'aide sociale à l'enfance désigne une politique sociale menée dans le cadre de l'action sociale. Elle s'adresse aux mineurs en danger (maltraitance, violences, carences de soins ...) ou risque de danger. L'ASE est un service du département dont la mission essentielle est de venir en aide aux enfants et à leurs familles par des actions de prévention individuelle ou collective, ainsi que de protection et de lutte contre la maltraitance (code de l'action sociale et des familles).

Caisse d'allocation familiale (CAF) : La branche Famille de la sécurité sociale est un réseau piloté par la Caisse nationale des Allocations familiales, présent sur tout le territoire grâce aux 102 caisses d'Allocations familiales (CAF). Les Caf accompagnent les moments importants de la vie des familles : elles leur versent des prestations sociales (allocations familiales, complément familial, allocation de rentrée scolaire) pour les aider à financer l'éducation de leurs enfants. Elles favorisent aussi l'accès des enfants et des jeunes aux loisirs et aux vacances : elles contribuent au financement des accueils de loisirs sans hébergement (Alsh). Le contrat Enfance Jeunesse est un contrat d'objectifs et de financement passé entre une Caf et une collectivité locale ou un organisme non lucratif, afin de développer et optimiser l'offre d'accueil des enfants et jeunes jusqu'à 17 ans, et de coordonner les politiques enfance et jeunesse.

Coordinateur enfance-jeunesse-éducation : Le développement de politiques locales de jeunesse et/ou de politiques éducatives territoriales fondées sur un projet multi-partenarial a fait émerger un nouveau métier dans le champ de l'animation socio-culturelle : celui de coordinateur. Bien que la coordination ne soit pas synonyme d'accompagnement, toute mission de coordination requiert un degré, plus ou moins élevé, d'accompagnement : de professionnels et d'actions, de politiques et dispositifs, voire de publics. Malgré la diversité de ce métier au plan territorial, quatre fonctions sont souvent identifiées : accompagner les animateurs jeunesse ; proposer des outils d'aide à la décision aux politiques ; animer un réseau autour de la jeunesse dans la diversité de ses besoins ; encourager les actions visant l'ensemble des jeunes.

Conseil d'enfant et de jeunes : Ils participent des logiques de démocratie participative. Ce sont des lieux d'apprentissage de la démocratie à travers son exercice même mais aussi un espace d'expérimentation de la participation à travers la mise en oeuvre d'actions d'intérêt général, de dialogue et d'interpellation des élus et de représentation des enfants et des jeunes dans le but d'une meilleure prise en compte de leur place dans la cité et de leur point de vue.

Éducation formelle, non-formelle, informelle : L'éducation formelle renvoie à la formation dispensée dans un cadre officiel et reconnu. L'éducation formelle est donc l'éducation prise en charge par le système scolaire et l'ensemble des composantes qui le constituent depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. L'éducation non-formelle est un proces-

sus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes formels d'éducation et de formation et qui est volontaire. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage. L'éducation informelle est une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient.

Éducation populaire : Dans le domaine francophone, le terme « éducation populaire » apparaît à la fin du XIXe siècle / au début du XXe siècle. Le mouvement des universités populaires en est contemporain et relève à l'évidence de l'éducation populaire, de même d'ailleurs que les maisons du peuple qui se développent à peu près à la même époque dans toute l'Europe. Le mouvement a connu en France son apogée au moment de la Libération, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Il est même en quelque sorte institué à travers la création à l'époque d'une direction de l'éducation populaire dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale. L'éducation populaire bénéficie aujourd'hui d'un regain d'intérêt incontestable qui vient s'enraciner dans une nouvelle configuration historique à travers la mondialisation culturelle, le développement de nouveaux rapports aux savoirs à travers le développement de la société de la connaissance et de l'information, et de nouvelles formes de développement du lien social qui s'expriment tant sous la forme du développement de mouvements d'habitants qu'à travers l'explosion du phénomène associatif. Il s'enracine aujourd'hui dans l'impasse dans lequel se trouvent les systèmes d'éducation formelle, la place croissante qu'occupe l'éducation tout au long de la vie dans une société de l'information. Deux invariants apparaissent comme constitutifs de l'éducation populaire :

- favoriser l'accès au savoir et à la culture du plus grand nombre et en particulier aux plus démunis
- considérer l'éducation de tous comme la condition de l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie.

Equipements socio-culturels : L'animation socioculturelle offre des lieux où les personnes / les jeunes doivent pouvoir trouver écoute, aide, conseils, et orientation vers les services /dispositifs existants, une offre d'activités culturelles et sportives, d'information, de participation, etc. Ces lieux sont par exemple :

- La maison des jeunes et de la culture (MJC)
- La maison de quartier
- Le centre social ou socioculturel
- Le foyer rural

Jeunesse : Rien n'est moins simple que de donner une définition de la jeunesse. La jeunesse peut, en effet, être considérée comme une classe d'âge, celle-ci étant elle-même découpée en plusieurs sous-groupes (les préados (11-13 ans), les ados (14-17 ans), les jeunes adultes (18-25 ans)). Elle peut aussi être considérée comme une période de transition entre l'enfance et l'entrée dans la vie adulte, marquée tour à tour par ces trois moments que sont l'indépendance financière, la décohabitation et la mise en couple. Enfin, la jeunesse peut être considérée comme une génération qui s'inscrit dans la succession des générations, ce qui renvoie aux rapports entre générations, et à la façon dont, à un moment donné, une société négocie et organise ces rapports entre générations.

Mission locale : Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes se sont développées à partir de 1982, à la suite du rapport de Bertrand Schwartz, par la volonté conjointe des communes et de l'État, puis de celle des régions en 1993, réaffirmée en 2004, pour organiser localement une intervention globale au service des jeunes, de 16 à 25 ans révolus, en quête d'un emploi durable et d'une autonomie sociale. Présentes sur l'ensemble du territoire (450 missions locales et 11 000 professionnels implantés au coeur des bassins d'emploi), les missions locales exercent une mission de service public de proximité afin de permettre à tous les jeunes de 16 à 25 ans de surmonter les difficultés qui font obstacle à leur insertion professionnelle et sociale.

Politique locale de jeunesse : Une politique locale de jeunesse ne peut se résumer ni à des dispositifs ni à des catalogues d'activités. Ces derniers étant des outils et des moyens au service d'une politique globale. Il définit des moyens organisés dans le temps et attribue des financements spécifiques. On agit là plutôt dans une logique descendante, limitée dans le temps. Le plus souvent, quand le dispositif s'arrête, les actions s'arrêtent. Une politique locale de jeunesse suppose un projet, une démarche partenariale et une stratégie territoriale. Le projet est l'expression d'une volonté politique, d'une demande sociale, il doit être fédérateur. En phase avec la conception globale que l'on a de la société et de l'être humain, il définit une ambition, les transformations éducatives ou sociales souhaitées, les influences que l'on veut développer. Au travers d'une démarche de concertation, le projet donne corps à un partenariat le plus souvent avec les acteurs associatifs (associations locales, fédérations d'éducation populaire) mais aussi avec les équipements existants sur le territoire, les organismes sociaux (CAF), d'autres collectivités/acteurs publics le cas échéant. La politique locale de la jeunesse est développée par un service municipal de la jeunesse/de l'éducation. L'étude « villes et jeunesses » réalisée par l'INJEP (2014) montre que quatre axes structurent l'action publique locale en faveur de la jeunesse : une approche transversale, le binôme élu-technicien, une approche multidimensionnelle des territoires, la place conférée aux jeunes.

Projet éducatif territorial (PEdT) : L'objectif du PEdT, mis en place à partir de la rentrée 2013 dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre les projets des écoles et des établissements et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire, et donc d'offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école. Le PEdT est élaboré à l'initiative de la collectivité territoriale. Il formalise l'engagement des différents partenaires de se coordonner pour organiser des activités éducatives et assurer l'articulation de leurs interventions sur l'ensemble des temps de vie des enfants. Les activités éducatives que propose le projet éducatif territorial peuvent donc s'articuler, le cas échéant, avec les projets d'éducation artistique et culturelle mis en oeuvre sur le temps scolaire, de même qu'avec les projets conçus sur le temps extrascolaire notamment en matière d'offre d'activités physiques et sportives (APS). Il n'est pas non plus limité aux seules activités périscolaires des écoles primaires et peut aller jusqu'à s'ouvrir, selon le choix de la ou des collectivités intéressées, à l'ensemble des temps

scolaire, périscolaire et extrascolaire, de l'école maternelle au lycée. Une généralisation des PEdT est en cours. L'Observatoire des politiques éducatives locales et de la réussite éducative (PoLoc-Ifé/ENS de Lyon) mène des travaux d'études sur les PEdT, soutenus par les ministères de l'Education et de Jeunesse et Sports.

Réforme des rythmes scolaires : La réforme des rythmes scolaires lancée en 2013 change l'organisation du temps éducatif pour les écoles primaires publiques. Auparavant, les jours d'école étaient le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi. Désormais, les élèves du primaire iront en plus à l'école soit le mercredi matin, soit le samedi matin. Au lieu d'être regroupés sur une semaine de quatre jours, comme c'était le cas depuis 2008, les 24 heures hebdomadaires d'apprentissage sont étalées sur 4,5 jours, soit 9 demi-journées. La journée de classe est allégée pour enseigner les savoirs fondamentaux, aux heures où les élèves sont les plus concentrés. De 144, le nombre de jours d'école passe à 180 par an. La réforme introduit aussi trois heures d'activités périscolaires, pour les rendre accessibles aux milieux populaires qui n'avaient pas de cours de judo, musique, etc. Durant l'année scolaire 2013/2014, près de 4 000 communes ont mis en place les nouveaux rythmes scolaires pour 1,3 million d'élèves, soit 22 % des effectifs scolarisés. Depuis septembre 2014, l'ensemble des élèves des écoles maternelles et élémentaires sont concernés par la réforme.

Système scolaire français : En France, l'éducation est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans vivant sur le sol français. Mais 90 % des jeunes enfants sont scolarisés dès deux/trois ans dans les écoles maternelles. A partir de 6 ans, les enfants passent en école primaire sur cinq niveaux de classe différents ; à 12 ans a lieu le passage dans le secondaire, au collège, pendant 4 ans, puis, après le collège, les élèves sont répartis sur différents types de lycées : lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels. Le système éducatif français se caractérise par une forte présence de l'Etat dans l'organisation et le financement de l'Éducation. L'État définit dans le détail les programmes d'enseignement à tous les niveaux scolaires ; il recrute les enseignants, assure leur formation continue ; il est le principal financeur du système éducatif public, et subventionne les établissements « privés sous contrat » qui accueillent environ 20 % des élèves de l'enseignement scolaire. Toutefois, depuis le lancement, dans les années 1980, d'un processus de décentralisation des compétences dans l'administration du système éducatif, les collectivités territoriales ont un rôle de plus en plus significatif : d'abord dans la gou-

vernance, en assurant le fonctionnement matériel du système (construction et entretien des bâtiments scolaires, transports scolaires, fourniture du matériel pédagogique ...), ensuite dans la conduite de politiques éducatives territoriales, en dehors du temps scolaire, souvent en partenariat avec l'Etat. La généralisation en cours des PEdT illustre cette tendance.

Travail de jeunesse : La notion se diffuse à la fin des années 2000 sous l'influence des institutions européennes (COE, Union européenne) ; en France elle est aussi contemporaine de l'inscription de l'enjeu de la jeunesse à l'agenda politique à tous les niveaux territoriaux. Le terme n'a cependant pas encore supplanté celui de l'animation socioculturelle. Le travail de jeunesse est généralement défini comme un instrument favorisant le développement personnel, l'intégration sociale et la citoyenneté active des jeunes. C'est un terme générique recouvrant toutes les formes d'activités à caractère social, culturel, éducatif ou politique menées avec, pour et par les jeunes. Il relève du domaine de l'éducation « extrascolaire », plus généralement qualifiée d'éducation non-formelle ou informelle. Le travail de jeunesse a pour principal objectif de donner aux jeunes des possibilités de façonner leur propre avenir.

Travail social : « Le travail social a pour vocation première d'aider à ce qu'une personne, une famille ou un groupe de personnes ait accès aux droits que la société lui confère, et crée ou recrée des liens sociaux ». En France, le travail social est pensé comme distinct du travail de jeunesse.

Auteure : Francine Labadie (INJEP)

