

Parcours de vie et accompagnement

Tome 2 :
secteurs des politiques éducatives et sociales



Cahier des PEP

Revue de la Fédération Générale des PEP • 5-7, rue Georges Enesco • 94026 Créteil Cedex • Tél : 01 41 78 92 60 • Email : accueil@lespep.org • Directeur de la publication : Jean-Pierre Villain • Responsable de la rédaction : Agnès Bathiany • Comité de rédaction : Jean-Michel Sandon, Jean-Michel Charles, Jean-Claude Clerc, Dominique Quinchon • Conseil éditorial du numéro 3 : Gilles Lechevallier, Fernand Vanobberghen, Isabelle Monforte • Coordination : Malika Haddag • Création, édition, impression : Obea Communication • ISSN : 2495-446 • Commission paritaire : En cours.

Sommaire

ÉDITO Jean-Pierre Villain	4	VARIA	72
PARCOURS DE VIE ET ACCOMPAGNEMENT	6	> La pratique bénévole comme pouvoir d'agir sur le parcours professionnel et personnel, Saskia Weber Guisan	73
> Présentation des contributions, Jean-Michel Sandon - Comité de rédaction	7	PARTENAIRES	78
> La mixité sociale se construit dans <i>l'allant vers...</i> tous les enfants, Sylviane Giampino	20	> Parcours de vie, loisirs et handicaps : une recherche-action, Melaine Cervera	79
> Jeunesses et parcours de vie : comment prendre place dans la société française ? Véronique Bordes	30	LIRE	90
> Parcours éducatifs ? Des cheminements complexes, Luc Greffier	40	> Théorie du parcours de vie, Jean-Michel Sandon	91
POINTS DE VUE DU RÉSEAU PEP	50	> Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014 ; sous la direction de Francine Labadie, Jean-Claude Clerc	94
> PEP 28 : Les Centres Sociaux des PEP 28 : • Des lieux-clés dans les parcours des usagers • Une démarche pour une société plus inclusive. Julie Bourgeot	51	> Jeunesses sans parole, Jeunesses en paroles. Numéro coordonné par Marie-Madeleine Gurnade et Cédric Ait-Ali, Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs », Université de Toulouse 2 - Jean Jaurès. Collection Pratiques en Formation, L'Harmattan, Jean-Claude Clerc	96
> PEP 53 : Les colonies de vacances, l'innovation du choix, Simon Delabouglise	60	> Société française et passions scolaires, L'égalité des chances en question ; sous la direction de Aziz JELLAB, Gilles Lechevallier	100
> PEP 87 : La complémentarité entre les deux secteurs historiques, DEL et SMS, un partage d'expérience dans la mise en œuvre des politiques de parcours, Marie-Caroline Bellon	66	> Le parcours de vie, producteur de social, Fernand Vanobberghen	101

Édito

Jean-Pierre Villain

Président des PEP

Le développement des politiques éducatives et sociales de proximité et celui des politiques éducatives de vacances de loisirs et de la culture sont révélateurs des mutations en cours ; il confirme la nécessité de poursuivre à l'intérieur de notre mouvement le travail entrepris autour de la notion de parcours.

Nous sommes des vecteurs incontournables de lien social.

Prévenir et agir contre les inégalités éducatives et sociales

Nous cherchons à lutter contre toutes les exclusions et ainsi réduire les inégalités entre les individus sur un territoire, tout en développant de nouvelles solidarités.

Il est essentiel de promouvoir l'inclusion et les solidarités au niveau territorial avec une attention particulière aux territoires prioritaires de la ville, aux zones rurales ainsi qu'aux familles les plus éloignées de l'école et des institutions.

Ainsi chaque année, des centaines de milliers d'enfants, d'adolescents et d'adultes fréquentent des structures et utilisent des dispositifs à caractère social comme ceux offerts à tout citoyen : à savoir crèches, halte-garderies, ateliers de parentalité, centres sociaux, maisons d'adolescents, dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, lutte contre l'illettrisme, implication dans l'accueil de migrants.

Permettre l'accès à l'éducation, aux vacances, aux loisirs, à la culture et aux sports pour tous

L'émancipation, l'enrichissement et l'épanouissement de la personne passent par le développement d'offres culturelles, sportives et de loisirs pour tous les publics. Un séjour collectif scolaire ou de vacances permet de vivre des expériences et des découvertes favorisant le vivre ensemble et la mixité sociale. Nos équipes pluridisciplinaires agissent en synergie pour amener les personnes à effectuer des choix de projet pour les différents moments de la vie ordinaire de chacun.

Nos métiers évoluent pour construire avec les participants des programmes d'activités répondant le plus possible à l'éveil du désir d'agir ou de choisir pour chaque personne prise individuellement ou pour des groupes constitués.

Aujourd'hui émergent de nouveaux métiers, depuis les chefs de projets de la politique de la ville aux médiateurs ou aux coordonnateurs (ZEP, PEL, Réussite éducative) qui se construisent et se légitiment au fur et à mesure de l'action. Le local est devenu le lieu des régulations, des impulsions, des innovations.

De nouveaux enjeux nous obligent à dépasser une approche de l'éducation réduite à sa forme scolaire, ils nous conduisent à nous inscrire dans une logique d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Ce cahier illustre parfaitement notre volonté de nous inscrire dans les politiques publiques qu'elles soient liées au développement local ou aux politiques

familiales de lutte contre les exclusions, propos fort justement soulignés dans notre projet fédéral.

« Au-delà de la lutte nécessaire contre toutes les formes d'inégalité et d'injustice, une société inclusive vise, dans un égal respect et une égale attention à tous les citoyens, à ce que les attentes et les projets de vie des personnes soient toujours au cœur des décisions qui peuvent être prises les concernant. »

Parcours de vie **et accompagnement**

Présentation des contributions

Jean-Michel Sandon

Comité de rédaction

Deuxième tome du Cahier des PEP que nous consacrons au « parcours de vie et à l'accompagnement », ce **numéro 3** de la revue se pense d'une part comme un approfondissement du concept que nous utilisons souvent sans toujours en connaître ni l'origine, ni les développements complexes ni les actuelles insuffisances et d'autre part comme une exploration élargie et critique des pratiques qui s'en réclament.

L'urgence d'agir pour une société inclusive qui s'imposait dans le numéro précédent du Cahier des PEP ne se retrouve pas dans celui-ci au même degré dans tous les secteurs abordés. Bénéficiaires, familles et encadrements s'y rencontrent avec parfois des attentes très divergentes qu'il faut pouvoir analyser pour mieux les articuler. Un apport spécifique sur la notion de parcours de vie semble donc nécessaire pour mieux appréhender les conséquences des évolutions sociétales que nous vivons actuellement.

Depuis longtemps déjà, les politiques publiques placent leurs bénéficiaires au cœur de leurs dispositifs et inscrivent leurs actions dans un modèle linéaire. Finalités et buts peuvent s'y décliner en objectifs hiérarchisés que permettent d'atteindre des méthodes aux progressions justifiées.

Modèle correspondant à un système de valeurs qui se souciait autant de la personne humaine que nous prétendons le faire actuellement sur d'autres bases, ce modèle correspondait à une période où de telles pratiques ouvraient sur des trajectoires personnelles et professionnelles le plus souvent rectilignes. Dans un tel cadre, les familles elles-mêmes se constituaient leur propre stabilité et limitaient autant que possible leur mobilité.

Désormais les trajectoires varient et la mobilité, voire l'instabilité, s'installe dans la plupart des parcours de vie.

Le monde social dans la plupart de ses composantes ne suit plus le modèle rassurant où tout semblait écrit. Les institutions mais aussi le monde associatif, lorsqu'ils ne font que poursuivre leur souci d'affiner des pratiques aux progressions justifiées *a priori*, peinent de plus en plus à travailler pour des individus dont l'avenir est, pour l'essentiel, imprévisible.

Les résultats ne sont plus au rendez-vous pour un nombre croissant d'individus qu'on accompagne dans ces cadres institutionnels alors que les professionnels s'y investissent toujours plus.

Dans le même temps, à l'intérieur des familles, parmi les enfants, des recherches plus individuelles de sens émergent là où les parents, soucieux de l'avenir, favorisaient naguère une inscription sociale en tenant compte de leurs propres carrières, de leurs observations des cursus de réussite qui leur semblaient prometteurs, quitte à créer des tensions qu'il fallait –et qu'ils savaient le plus souvent– gérer.

Ces actuelles recherches individuelles de sens provoquent une imprévisibilité de l'avenir, source d'insécurité personnelle qui suppose qu'on accompagne au plus près de tels moments.



Les cadres institutionnels, malgré toute l'expérience accumulée et analysée, ont la plus grande difficulté à s'adapter à ces parcours de vie qui deviennent de plus en plus complexes. Ils sont également de plus en plus démunis devant des revendications de parcours faites au nom de l'autonomie de chacun et d'une volonté affirmée de construction de soi que, dans l'absolu, ils ne peuvent qu'approuver. Les familles elles-mêmes n'ont pas toujours les moyens d'accompagner humainement, intellectuellement et financièrement de telles expériences de construction identitaire.

Il n'est donc pas étonnant que le monde associatif ne puisse échapper lui-même aux doutes qui rongent familles et institutions dans leur volonté d'aider sans contraindre. Face à ce doute, tenter à nouveaux frais de reprendre la réflexion sur les pratiques et l'ensemble des conduites des acteurs de ce monde, loin d'être une perte de temps, s'impose comme une nécessité de l'engagement de chacun.

Certes, les valeurs qui sous-tendent les actions du monde associatif ont toujours mis l'individu-acteur au centre de leurs préoccupations et ont toujours permis une interprétation volontariste des politiques publiques en matière d'émancipation de l'individu et de construction d'une citoyenneté pleine et entière. Pour autant, le monde associatif comme tout lieu d'activité, n'a pu totalement s'exonérer du poids de l'environnement économique et social. Il n'a pas non plus échappé à la réalité de l'action en situation dont nous savons d'expérience que les caractéristiques propres sont toujours en retrait par rapport à la force affichée du discours de conviction que nous proférons pour susciter la mise en œuvre de l'action.

Comment dès lors s'étonner qu'à certains moments, dans un cadre investi par l'entreprise commerciale, l'action pour l'action, l'activité pour elle-même ont pu prendre le pas sur le souci de développer l'humain ? Comment s'étonner encore de l'existence de nombre de dérives ? Il est simple de les stigmatiser *a posteriori* mais toutes étaient, à l'origine, des actions respectant des valeurs affichées.

Citons-en quelques-unes parmi les plus connues :

- l'introduction de démarches ouvertes,
- le souci de rendre une activité progressive plutôt que de l'enfermer dans une progression conçue *a priori*,
- la volonté obstinée de mettre en place des pédagogies de projet qui ne soient ni les seuls projets des structures, ni même ceux d'une équipe éducative mais de véritables projets de vie de chacun,
- le choix, lourd de conséquences organisationnelles, de sortir d'une logique des structures, qu'on les appelle spécialisées ou adaptées, pour aller vers des dispositifs souples, modulables, éphémères mais toujours en phase avec des droits et des besoins recensés,
- l'évolution qu'a connue le sens du mot « accompagnement » pour que soient progressivement gommés les aspects de mise sous tutelle qu'il pouvait encore contenir,
- le choix, qui semble s'apparenter à un jeu sur les mots, de passer d'une prise en charge à une prise en compte mais qui, de fait, engage chaque éducateur au contact des usagers dans une longue remise en cause de pratiques préalablement maîtrisées,
- etc.,

La réflexion désormais ouverte autour de la notion de **parcours de vie** n'échappera pas aux mêmes aléas dont nous verrons qu'ils sont d'ailleurs, à part entière, des composantes du concept lui-même.

Dans le tome précédent du Cahier des PEP, « **Parcours de vie et accompagnement dans le domaine médico-social** », nous avons pu saisir à chaud des pratiques en construction. Le contexte social, composante essentielle de toute réflexion sur les parcours, exerçait une pression pour que se concrétise un haut niveau de prise en compte des personnes en situation de handicap. Nombre d'acteurs du secteur médico-social avaient déjà anticipé cette nécessité. Il en va autrement pour les secteurs qui prennent en charge

des usagers en difficulté sociale ou qui organisent des activités d'éducation et de loisirs. Quand pressions du contexte social il y a, celles-ci sont ou moins pressantes ou d'une tout autre nature. Nombre des évolutions que nous avons évoquées précédemment ont émergé par la seule réflexion des professionnels eux-mêmes dans un cadre de valeurs toujours réassuré par la politique associative. Bien souvent, le contexte social, –limité d'ailleurs souvent à certaines couches sociales dont sont issues des familles qui placent leurs enfants dans des centres de loisirs ou dans des séjours de vacances–, se révèle plus influencé par les tendances qui sont dominantes dans la société qu'il ne se pose en réformateur. Les familles attendent surtout qu'on joue tout particulièrement sur la diversification de l'offre d'activités. Cette diversification est pour elles un facteur de développement personnel essentiel alors que les animateurs placent souvent au cœur du projet de séjour des valeurs bien différentes.

Pour autant, ces secteurs de l'activité associative ne peuvent se tenir à l'écart du rôle que peut jouer la réflexion autour de la notion de parcours de vie telle qu'elle se développe en ce moment. C'est une notion qui, pour complexes que soient les interactions entre ses composantes, n'en demeure pas moins l'outil actuellement le mieux adapté à ce niveau de prise en compte que nécessite l'imprévisibilité des cheminements des plus vulnérables des usagers, très jeunes ou moins jeunes, que nous accueillons pour des séjours de plus ou moins longue durée.

En effet, reconnu depuis les années 1970 à la suite des publications de Matilda White Riley (1968 puis 1979) et de Glen Elder (1974)¹, ce concept a modifié d'abord profondément la manière d'aborder scientifiquement les phénomènes sociaux.

¹ Pour alléger la lecture de cette présentation, on ne reprendra pas ici en notes les références bibliographiques que l'on pourra trouver soit dans les articles soit dans l'ouvrage québécois analysé dans la première fiche de lecture de la rubrique « LIRE ».

Progressivement ensuite, et au-delà de la recherche fondamentale, il a contribué à faire que l'approche de la connaissance du réel par le truchement des entités devienne une approche centrée sur les processus. Il a alors conduit les décideurs et les acteurs de terrain d'une pratique d'amélioration continue des structures à une conception dynamique des cheminements individuels.

On peut donc dire en parcourant –trop rapidement sans doute– les vingt années qui ont suivi, que lorsque l'approche par les parcours de vie a rencontré le paradigme dit du développement humain (Amartya Sen, 1999), les politiques publiques ont commencé à proposer de nouvelles manières d'aborder les questions d'éducation, de santé, d'emploi, de famille, de réseaux sociaux.

Dans le même temps, les acteurs de terrain, associatifs en particulier, ont mis l'accent sur un faisceau de faits convergents qu'il est essentiel de toujours rappeler :

- la réalité quotidienne préforme les trajectoires de vie,
- tous les univers qu'un individu rencontre sur son chemin sont interconnectés,
- le réseau social de chaque individu affecte tout autant cet individu qu'il affecte les autres,
- les parcours de vie de chacun sont tributaires de réalités locales, régionales, nationales et internationales qui, en retour, subissent les influences individuelles multipliées.

Autrement dit, et c'est loin d'être une remarque anodine pour un grand réseau associatif comme le nôtre, il est d'ores et déjà possible de dire que les quatre grands principes sur lesquels se fonde l'approche par les parcours de vie sont d'emblée susceptibles d'être posés comme outils d'évaluation des politiques publiques (McDaniel et Bernard, 2011; Gaudet, 2013).

- *la vie se déroule dans le temps : on y prend des décisions (pouvoir d'agir).*

- *la vie est faite de multiples aspects intégrés.*
- *les vies sont interreliées.*
- *les vies se déroulent dans des milieux socialement construits.*

Et pour tenter d'évoquer cela un peu plus philosophiquement, on peut dire que ni **l'individu ni la société ne sont** des *substances*. Ils font partie de chaînes d'interdépendances et pour mieux les comprendre et agir en leur faveur, le raisonnement que l'on conduit doit être relationnel et l'action doit prendre en compte l'existence de ces chaînes d'interdépendances que l'on vient d'évoquer sous le double éclairage du concept de parcours de vie et de l'évaluation des politiques publiques.

Pour importante que soit cette notion dans l'évolution de la prise en compte des individus dans le cadre d'activité que prend en charge une fédération comme la nôtre, la réflexion à conduire ne doit cependant pas négliger la part d'ombre qui peut encore exister dans ce champ de recherche en plein développement.

L'interdisciplinarité que suppose l'approche théorique du parcours de vie en particulier présente une ambivalence qu'on ne peut ignorer. Sous l'angle positif, elle enrichit considérablement la compréhension des situations que les acteurs de terrain peuvent rencontrer ; *a contrario* la terminologie, issue de nombreuses disciplines différentes, n'est pas sans causer de la confusion sinon toujours chez les chercheurs, à tout le moins chez les praticiens.

En recherche, on constate que la théorie du parcours de vie présente un nombre important de niveaux d'analyse qu'il est délicat d'articuler dans une même perspective. Or ce serait pourtant une nécessité pour qui veut en éprouver le bien-fondé au plan épistémique. Ainsi, le terme « transition » est-il synonyme d'« événement » en démographie alors qu'en sociologie il équivaut au terme de « changement ».

Plus directement préoccupant pour les acteurs de terrain, des notions comme celles de « bifurcations », de « points tournants » confondues ou non avec ce que d'autres nomment « alternation » ou « transitions statutaires » nécessitent une finesse dans l'analyse qui n'est pas sans risquer de nuire à la clarté et qui, du point de vue pragmatique, introduit un doute préjudiciable à toute prise de décision rassurante.

Sans vouloir chercher à épuiser le sujet, notons encore pour nos activités associatives, que celles qui sont à objectif à court terme et à vocation immédiate très pratique semblent difficilement susceptibles de se prêter à une telle approche. En effet, nous l'avons vu, les parcours ont des dimensions temporelle, processuelle et contextuelle qui sont elles-mêmes interdépendantes ; la capacité d'action des individus et les contraintes qu'imposent l'environnement et les interactions qu'elles engendrent de même que les univers de référence de chaque individu interagissent simultanément et l'intérêt de la théorie pour qu'elle serve la pratique est de préserver cette approche écosystémique. Or, il semble bien difficile de mettre en œuvre dans des cadres temporels limités – ceux que supposent certaines de nos activités associatives –, une pratique qui ne peut qu'être longue et complexe.

Ce tome 2 de « *parcours de vie et accompagnement* » limitera donc son ambition à tenter de rendre plus clair l'intérêt de cette notion et à montrer comment elle permet déjà de faire évoluer des pratiques qui, sans ces apports, n'auraient pas pu prendre de nouveaux cheminements plus prometteurs en matière de prise en compte des usagers.

Bien des composantes de nos secteurs de l'éducation, des loisirs, des politiques éducatives de proximité, des champs du social ne seront encore pas ici représentées, non que leur évolution interne n'ait pas commencé mais parce qu'entre le moment où

l'on engage une transition et le moment où l'on est capable d'écrire sur son résultat des pages qui peuvent servir à d'autres, bien des mois doivent s'écouler si l'on veut être irréprochable du point de vue déontologique. Mais toutes limitées que soient ces avancées, nous voudrions ici montrer que le travail autour de la notion encore souvent polysémique de « parcours » a permis des clarifications utiles aux praticiens, qu'elle peut déjà constituer un excellent outil d'analyse des politiques publiques et de dialogue avec les décideurs, que de nouveaux instruments ont vu le jour qui permettent de mieux comprendre les problèmes sociaux, les inégalités et les choix politiques qui permettraient de les réduire. La pauvreté, la dynamique interne aux rapports entre aidants et usagers, les trajectoires éducatives, la crise de la participation sociale dans la jeunesse, les solidarités familiales, les projets personnels contrariés ou non... sont déjà au cœur de la réflexion en cours quand on fait évoluer celle-ci de la méthodologie de projet vers la théorie des parcours de vie et c'est ce que nous allons essayer de montrer à travers les contributions que nous allons maintenant présenter.

L'interview de Sylviane Giampino qui ouvre les contributions au thème central du Cahier des PEP n° 3 débute par une question portant sur le rapport *“Développement de l'enfant, modes d'accueil et formation des professionnels”* remis en 2016 à Mme Laurence Rossignol alors Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. C'est la mixité sociale, centrale dans ce rapport et objet d'un nombre important de préconisations, qui lance –presque naturellement pourrions-nous dire pour un numéro de revue qui traite des parcours de vie–, l'échange entre le Cahier des PEP et Sylviane Giampino.

Comme le souligne très vite d'ailleurs la réponse apportée par l'auteure du rapport, il faut voir notamment dans cette volonté affichée de réaliser la mixité sociale la manifestation d'une intuition

socialement partagée qui fait écho à la notion de vies inter-reliées que l'on trouve dans la théorie des parcours de vie. Pour les concepteurs des préconisations de ce rapport, c'est bien la diversité des origines qui est un facteur d'enrichissement des enfants tout au cours de leur développement et qui justifie le consensus sur cette question de la mixité si elle ne conduit pas aussi vite à sa réalisation. L'auteure analyse alors méthodiquement, en réponse à la question des Cahiers, l'ensemble des obstacles à la réalisation de cette mixité. Pour les acteurs du monde associatif, cette analyse s'avère particulièrement éclairante pour la compréhension fine d'un phénomène de résistance souvent déploré et pour la conception des actions à conduire, certaines, quoique généreuses dans leur esprit, étant particulièrement analysées comme contre-productives. Sur la base de cette analyse sans concession –et qui revient toujours aux fondamentaux pour juger des solutions qui tentent de donner une réalité à cette notion–, se construit ce que l'auteure appelle « un chantier jonché d'obstacles ». Et là encore, les lecteurs de cette revue vont entendre comme un écho au deuxième terme du thème de ce numéro, celui « *d'accompagnement* » et tirer grand profit d'une injonction posée comme fondamentale et très clairement analysée dans l'ensemble des dispositifs à créer : « aller au-devant... ». Laissons quelques instants la parole à Sylviane Giampino. Chacun pourra y puiser des pistes de réflexion et de conception de pratiques : « **L'aller au-devant** est donc un projet et une posture mais, pour qu'il devienne un outil ou une méthode de travail, il reste à le forger, le pratiquer, l'institutionnaliser et l'incarner par des acteurs informés, motivés, soutenus et clairement identifiés comme des partenaires du lien horizontal. C'est-à-dire qui ne se vivent ni comme autres, ni au-dessus, ni, par conséquent, condescendants ou mieux pensants ».

Le reste de l'interview est tout aussi riche que ce qui précède sur des thèmes adjacents et couvrant la période de 3 à 6 ans pour une partie des réponses apportées au Cahier des PEP.

Il ouvre encore, autour des termes de « personne de référence », de « témoin tutélaire », « d'autrui extérieur », des perspectives complémentaires de pratiques. Elles sont toutes dirigées vers un but plusieurs fois rappelé et finement analysé, celui de la « bonne rencontre sociale » : « Une bonne rencontre sociale pour tout enfant, c'est une rencontre qui lui permet d'aller plus loin dans ses capacités, expériences, découvertes. Et, au passage, de gagner en reconnaissance, en valeur de soi et en humanité. »

Autant dire que, pour tous les acteurs du monde associatif que nous sommes et qui partageons le système de valeurs posé ici, cet interview constitue un outil d'analyse indispensable et une réserve inépuisable de matériaux destinés à construire et à accompagner les parcours de chacun.

Avec Véronique Bordes, nous quittons le monde de l'enfance qui était au cœur du rapport évoqué précédemment pour entrer dans celui de la jeunesse mais la mixité sociale reste toujours présente au centre du propos et le lecteur qui reprendra sa lecture par cet article y entendra nombre d'échos aux propos tenus lors de l'interview précédente. « Peut-on encore aujourd'hui imposer leur parcours aux jeunes sans prendre le temps de les entendre ? Faut-il dédier ou attribuer une place aux jeunes sans leur laisser le loisir de choisir ? Ne peut-on pas enfin envisager d'accompagner la jeunesse à prendre place ? » écrit Véronique Bordes d'entrée de jeu et c'est bien autour de ces questions, fondamentales elles aussi, que se construisent ses recherches sur les parcours des jeunes dans une société en crise.

L'approche initiale est historique en même temps que sociologique et cerne d'emblée les traits dominants d'une évolution sociale qui pèse plus que jamais sur la jeunesse ; l'axe de la réflexion se déplace de la « socialisation primaire », celle de l'enfance à la « socialisation secondaire », celle des jeunes ; la question de l'autonomie qui permet à chacun de « quitter l'enfance » devient centrale mais, au cœur des parcours qui vont être analysés ce sont

bien les éléments du devenir adulte dans une société donnée qui font, là encore, l'objet de la recherche.

Et chaque lecteur qui est aussi un acteur associatif retrouvera là, analysées, les dimensions déjà rappelées en début de propos sur la notion de parcours et qui le guideront dans sa réflexion sur l'évolution des pratiques en cours actuellement. Le parcours comme processus ; l'autonomie comme produit résultant de contacts sociaux multiples ; l'identité de chacun en émergence au sein d'une relation complexe et toujours renouvelée entre l'individu et la société ; plus précisément encore, le conflit lui aussi toujours renaissant entre l'identité héritée et l'identité construite. C'est tout cela qui est au centre du premier développement qu'ouvre cet article en traitant de la construction identitaire dans le parcours de vie, de l'enfance à l'âge adulte.

Cette complexité ainsi mise en évidence n'est pas sans donner aux agents des institutions en charge de la jeunesse l'impression qu'ils sont manipulés intentionnellement par ceux qui devraient bénéficier de leurs services. L'analyse qui est conduite en regard de ce rappel met en évidence, avec un grand souci de rassurer les professionnels, qu'il s'agit là, dans une société autrement plus complexe que celle de l'immédiat après-guerre, des classiques « jeux de positionnement, de conflit, de négociation, de rencontre qui permettent les relations nécessaires au processus constituant le parcours de chacun ».

C'est encore sur la base de ce rappel du concret souvent délicat des situations que doit assumer tout accompagnant que Véronique Bordes aborde la question de la place du jeune dans la société, « L'idée [...] étant de savoir ce qui relève du choix, du dédié ou de l'attribué » écrit-elle. L'analyse développée dans chaque cas permet, sur la base d'une exploration méthodique des relations entre jeunes et institutions, de mieux comprendre comment se forment des échelles de « prise de place » dans diverses configurations relationnelles. Développant l'étude tant en institution fermée qu'en institution semi-ouverte, Véronique Bordes aide par là-même

les adultes encadrant, souvent pris par l'urgence des tâches à assumer, à mieux percevoir l'existence et bien sûr l'importance de telles échelles et donc à se donner le temps de porter une plus grande attention institutionnelle à la jeunesse.

L'article qui se termine par un retour sur des travaux antérieurs sur la visibilité et l'invisibilité sociales permet de montrer comment cette réflexion sur la place dans la société se trouve avoir partie liée à ces deux concepts déjà anciens. La visibilité étant posée comme une étape dans le processus de reconnaissance de l'individu, la place serait une des conséquences concrètes du processus dans son entier. Partant, et l'on rejoint là autrement la question du parcours de vie et de l'accompagnement, « *prendre place* » devient une notion en définitive posée du côté du jeune comme possibilité de participer au projet de la communauté dans laquelle il s'insère et « *faire place* », consiste à concevoir un accompagnement du processus de socialisation du jeune qui serait tel que celui-ci ne puisse pas le percevoir comme une pure activité dépourvue de sens. Quand ce positionnement relatif des deux notions est réussi, la boucle est bouclée et l'activité initiée participe à la construction identitaire que le jeune réalise dans le temps même où on lui donne l'occasion de prendre part à la vie de la cité.

Imaginons un lecteur qui entreprendrait une lecture pas à pas de la revue. Il découvre avec bonheur deux articles qui prennent à bras le corps les difficultés des encadrants, des accompagnants et des institutions dans la mise en œuvre de deux processus parmi les plus pertinents : le processus de construction de la mixité sociale et le processus de construction par chacun de son propre parcours au sein de la communauté à laquelle il participe et sur laquelle il intervient tout en se construisant personnellement. Puis vient **l'article de Luc Greffier**. Cet article arrive à point nommé pour changer de point de vue et pour se rappeler que la notion de parcours de vie, aussi riche soit-elle, est une notion qui interroge et qu'il ne faut pas oublier de continuer d'interroger.

Géographe et randonneur, Luc Greffier n'hésite pas à nous dépayser volontairement dès les premières lignes de son article et c'est tant mieux parce qu'ainsi qu'il le rappelle en citant Bourdieu, en s'éloignant le familier devient étranger (distanciation) et dans l'appropriation individuelle du nouveau, l'étranger devient familier. C'est ainsi que, de métaphore en comparaison, de parole de sociologue en parole de géographe, d'adepte du voyage ou de philosophe, on voit émerger, à l'intérieur des contours flous d'un paysage encore embrumé, la partie vraiment significative du parcours. C'est déjà perceptible quand Luc Greffier cite Nicolas Bouvier et l'on ne peut pas ne pas lire « parcours » là où il écrit « voyage ». Mais c'est totalement limpide quand l'auteur de l'article écrit lui-même : « Cette dimension symbolique du parcours que mobilise le randonneur, trouve son pendant de façon plus large dans l'espace social, dans les parcours personnels, professionnels, d'engagement, etc. qui donnent sens à nos vies complexes ». Ou encore, plus avant et plus précisément encore : « les deux univers social et spatial du parcours semblent paradoxalement se rejoindre sur un même questionnement qui interroge la place du sujet dans le processus engagé. Est-il un acteur libre de ses choix ou agent soumis à une autorité instituée ? Pourquoi en est-il là où il en est ? Comment se positionne-t-il face au parcours et comment son comportement est-il apprécié voire évalué par des tiers qui parfois s'exaspèrent du parcours d'autrui ? »



Pour qui aurait été fasciné, mais presque intimidé aussi, par les analyses si précises et méthodiques qui précédaient, l'approche impressionniste –en apparence– du randonneur géographe porte en elle tout ce qui peut stimuler la compréhension fine du concept que l'on interroge dans ce numéro de la revue.

Il n'est pour s'en convaincre que d'aller plus avant dans l'article et d'y découvrir une autre interprétation du mot « parcours » dans la section qui, poursuivant les jeux sur les mots, quitte les « mots et les monts » pour entreprendre « marches et démarches ». Le parcours pris ici comme « surface » permet à l'auteur de poser comme essentielle à la réflexion sur la notion de parcours ce que nous avons déjà pu lire sous la plume de Véronique Bordes quand elle évoquait les relations à la fois conflictuelles et constructives entre l'individu et la société. Cela devient ici : « Les frontières de la liberté absolue se heurtent donc à la matière et aux techniques de notre quotidien » et le propos ouvre immédiatement sur un paragraphe qui rassemble en quelques lignes toutes les questions que nous avons déjà eu l'occasion de nous poser quant au statut du parcours dans les articles précédents.

Et ces questions ouvrent également sous la plume du chercheur à un étonnement feint et particulièrement bénéfique pour notre réflexion. Il vise les concepteurs institutionnels de parcours qui en font des cheminements contraints, pensés *a priori*, qu'ils les nomment continuum ou ruban pédagogique ou qu'ils leur attribuent encore d'autres noms qui tous justifient les doutes qui naissent ici comme ils apparaissent aussi, plus avant, nous le verrons, dans la contribution des PEP 53.

Mais, heureusement, il n'y a là aucune fatalité et le détour par le Québec en est une preuve dont nous retrouverons les traces dans la première des fiches de lecture (rubrique « LIRE » de la revue) qui évoque précisément le contenu des études conduites à l'Université du Québec en Outaouais. En est aussi une preuve, –et particulièrement détaillée dans la suite de l'article comme le constatera le lecteur–,

tout le développement sur la notion de « trajectoire ». Nous avons déjà évoqué cette notion précédemment dans le cadre de la présentation de la théorie du parcours de vie et nous la retrouverons dans l'article de Melaine Cervera qui présente, dans la rubrique « PARTENAIRES » l'état actuel de la recherche conduite par la FG PEP dans le cadre de son réseau associatif et en partenariat avec la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA). En est enfin une preuve, et ô combien tangible pour tous les professionnels, la fin de l'article de Luc Greffier, très concrète, et présentant les travaux conduits par l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes (OVLEJ) sur le thème de l'accès au départ en vacances. Comme chez Sylviane Giampino, chez Véronique Bordes et plus avant chez Melaine Cervera ainsi que dans les interrogations stimulantes des PEP 53, ce que Luc Greffier reprend sous le terme de trajectoire « résulte de la possibilité bien concrète de l'existence d'une liberté individuelle en permanente tension face aux contraintes sociales ». Gageons que, sur de telles convergences entre des recherches et des pratiques que nous avons eu la chance de pouvoir rassembler dans cette livraison du Cahier des PEP, tous les acteurs associatifs auront, s'ils ne l'ont pas déjà, la volonté de ne pas « participer à l'émergence d'une société constituée seulement de personnes qui, telles des locomotives aveugles, fonceraient sur des rails que d'autres auraient posés devant elles ».

La richesse et la variété des activités du réseau dans les domaines du loisir, de l'éducation et des politiques de proximité sont telles qu'il est délicat d'imposer au lecteur un parcours quel qu'il soit. Encadrer la contribution des PEP 53 dont nous avons déjà évoqué l'intérêt au plan de la réflexion sur les principes par deux articles analysant spécifiquement des pratiques nous a semblé un choix pertinent. Le lecteur peut bien sûr en faire un autre, ici comme dans toute la revue.

La démarche des PEP 28 qui ouvre ce chapitre consiste à partir de circonstances favorables : la reprise de deux centres sociaux et l'existence d'une compétence interne à l'Association Départementale. Les PEP 28 montrent alors que, géré d'une certaine manière, un centre social peut devenir un lieu-clé dans les parcours de vie des usagers et servir plus largement de point d'appui pour une avancée plus grande vers la société inclusive et une émancipation de tous.

Ainsi que nous l'avons montré de manière générale dans notre propos introductif, c'est ici une analyse des limites de l'existant au regard des valeurs défendues par l'association qui permet de poser un nouveau socle pour les actions futures de la structure qu'on intègre.

Cette orientation nouvelle, déstabilisante pour tous, soit relance des professionnels qui s'interrogeaient déjà, soit conduit d'autres à juger que le pas à franchir est trop grand pour qu'ils s'engagent plus avant. Pour tous ceux qui restent, les échanges, les temps de réflexion commune, les analyses mutuellement enrichies mais aussi la formation complémentaire que l'on se donne sont autant de moyens indispensables pour passer d'une conception des actions à partir de l'encadrant qui sait à une conception des actions correspondant aux besoins et au rythme de vie des usagers conçus de manière dynamique.

L'action générale est jugée bénéfique dans le temps quand on constate que la structure support n'est plus qu'une passerelle, une étape dans le parcours de ceux qui s'en sont servi pour aller au-delà de ce qu'ils étaient jusqu'alors.

Dans cet article, la difficulté de la tâche ainsi entreprise n'est pas masquée par les succès obtenus mais analysée comme telle. Nous l'avons déjà vu avec les professionnels qui jugent qu'ils ne pourront pas s'engager dans une telle transformation ; nous le voyons plus avant dans l'évocation de la perpétuelle évolution des conditions de l'action des professionnels et dans la prise en compte, au jour

le jour, de l'ensemble des interactions dont nous avons souligné précédemment l'importance au sein de la théorie du parcours de vie. Mais si rien n'est caché des difficultés de chacun, le lecteur est doublement rassuré au bout du compte par les résultats obtenus et peut-être surtout par les éléments méthodologiques extrêmement précis qui sont mis en avant dans le cœur de l'article. Sans fournir un modèle, ce qui serait contradictoire avec le fond du propos, ils constituent une trame pour des transpositions à des situations qui sont, comme nous le savons tous, toujours renouvelées dans la vraie vie.

L'entrée dans le propos telle que choisie par **les PEP 53** est tout autre et non moins stimulante pour qui s'interroge sur les pratiques que l'on privilégie à telle ou telle période de sa vie d'animateur. Ainsi orienté, l'article ne peut laisser indifférent et notre réflexion actuelle sur les conséquences de l'introduction de la notion de parcours de vie ne peut que s'en trouver enrichie. C'est perceptible dès les premières lignes dans lesquelles on s'interroge sur les éventuelles contradictions entre l'injonction à innover et la recherche de la perfection des pratiques dans les orientations actuelles des politiques publiques. Cela se confirme quand l'injonction à choisir s'adresse à des jeunes qu'on vient de « sortir de leur zone de confort » et qui se trouvent confiés à des inconnus de statut différent afin que cette pratique souvent inhabituelle de leur propre liberté se concrétise.

Ce sont toutes ces contradictions, ces difficultés qui naissent de la rencontre d'univers et de statuts différents (jeunes / encadrants) aux pratiques différentes (agir selon ses choix/ faire agir au mieux) qui font l'objet d'interrogations directes et salutaires. Elles évitent que les professionnels ne culpabilisent trop quand ils se sentent soit en échec soit en porte-à-faux (les questions qu'ils se posent sont de vraies questions auxquelles personne n'a encore répondu avec certitude). En même temps, elles laissent en creux tous ces lieux que la réflexion éducative se doit de remplir parce que ce sont

eux qui nous font trébucher à tout moment. Elles posent, encore et toujours mais autrement, la question fondamentale de l'humain qui est au cœur de tout ce que nous construisons : en balbutiant toujours un peu certes, mais de moins en moins si, précisément, nous nous posons les bonnes questions et nous osons y apporter des réponses novatrices, clairement en phase avec les valeurs que nous défendons. Et si, de ce fait, la dernière question, celle qui ouvre complètement l'article sur notre éventuel futur associatif, était la question fondamentale à partir de laquelle changer l'organisation des loisirs ?... Peut-être mais peut-être pas. L'essentiel pour qu'il y ait parcours de vie, c'est qu'il y ait langage de vérité, ouverture, confiance et accompagnement, tous ingrédients présents ici.

Ce sont donc **les PEP 87** qui prennent en charge la dernière contribution du réseau à la construction pratique de la notion de parcours, établissant par là-même deux ponts, l'un avec la contribution sur la recherche-action que l'on trouvera dans le chapitre « PARTENAIRES » et l'autre avec le numéro précédent du Cahier des PEP qui traitait du parcours dans le domaine médico-social.

L'originalité de cette contribution, et partant, son intérêt pour le réseau, c'est de montrer qu'une association qui a développé ses compétences dans un domaine en particulier peut les transposer dans un autre domaine qu'elle n'a pas encore investi pour peu qu'elle trouve la pièce maîtresse à partir de laquelle toutes les autres pièces du puzzle feront sens pour reprendre l'image principale utilisée au cours de l'exposé.

Ce qui semble également particulièrement éclairant dans cet article et qui peut nous faire comprendre *a posteriori* pourquoi il a été plus délicat de concevoir ce numéro du parcours de vie pour l'éducation et les loisirs que pour le médico-social, c'est l'analyse des difficultés rencontrées par l'association jusqu'au moment où l'image de son cœur de métier a changé auprès des partenaires financeurs.

À partir de là, et l'article le montre clairement, tout n'était pas résolu mais tout devenait possible. Un verrou avait sauté ; une cohérence s'imposait là où l'extérieur pouvait auparavant ne percevoir que juxtaposition ; les structures se modifiaient pour gagner partout en efficacité quant aux services rendus à la population, enfants et familles, services médico-sociaux comme services culturels ; des liens se développaient tant en interne qu'avec les services extérieurs complémentaires et telle ou telle partie de la population qui en avait besoin.

Et ce qui est souligné à plusieurs reprises dans cette contribution, c'est que c'est l'émergence de la notion de parcours de vie au-delà de la zone de grande compétence acquise par l'association, celle du médico-social, qui a permis de gagner en visibilité en rendant un meilleur service, un service plus complexe et diversifié à la population. Ce faisant, elle a permis aussi à l'association de gagner en cohérence interne en lui permettant d'assumer plus pleinement qu'elle ne le faisait jusqu'alors les conséquences pratiques des valeurs affichées. De difficulté à surmonter au-delà de la zone de compétence habituelle de l'association, la mise en œuvre de la notion de parcours de vie a fini par faire de celle-ci une notion qui donnait sens de proche en proche à toutes les pratiques existantes. Un message dont l'optimisme sera, nous l'espérons, communicatif.

Comme il se doit dans la rubrique « VARIA » telle qu'elle fut conçue à l'origine de la revue, **Saskia Weber Guisan** de *l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)* à Lausanne poursuit le propos sur la question des parcours mais en déplaçant son regard. Elle le déplace du public vers les bénévoles qui assument l'ensemble des activités associatives et ce en cherchant à comprendre comment cette pratique agit sur les parcours professionnels et personnels des personnes qu'elle implique.

Cette étude exploratoire prend en compte une large population de bénévoles de moins de 40 ans à plus de 60 ans. Elle prend appui sur

une conception du parcours qui nous est familière dans l'ensemble de ce numéro du Cahier des PEP comme dans le précédent puisqu'elle est définie comme « interaction entre des données personnelles et un environnement constitué d'opportunités et/ou de contraintes et engageant des enjeux de pouvoir et de vouloir ». L'analyse ainsi conduite tient compte que, dans la société suisse comme dans la société française, on sait que les sphères d'activité des personnes sont de plus en plus poreuses ; mais elle cherche à saisir avec plus de précision encore comment la sphère du « pouvoir d'agir » interfère avec les autres sphères d'activité dans lesquelles agissent ceux que l'on appelle les « bénévoles ».

En explorant ainsi les interférences avec la sphère personnelle et la sphère professionnelle, la réflexion sur la notion de parcours telle que nous l'avons travaillée en partant de nos publics s'enrichit d'une dimension que l'on retrouvera dans le numéro suivant du Cahier des PEP qui traitera d'une évolution majeure du monde associatif actuel : celle de la part et des rôles qu'y occupent salariat et bénévolat. Mais, dans l'actualité de ce numéro, elle pointe pour nous sur une nécessité qui sera la nôtre si nous voulons mieux encore maîtriser dans les pratiques cette notion de parcours pour nos publics. Il s'agit de la nécessité qui devrait s'imposer à nous d'échanger sur le parcours des encadrants eux-mêmes. Cette étude nous montre en effet clairement qu'ils seront d'autant mieux à même de faire évoluer les parcours de leurs publics qu'ils auront bien clairement formulé que, pour eux aussi « être et faire ce à quoi on accorde de la valeur » ainsi que l'écrit Amartya Sen est bien ce qui dirige déjà leurs choix personnels et professionnels.

Nous avons choisi de mettre dans la rubrique « PARTENAIRES » une contribution de Melaine Cervera qui aurait pu également prendre place dans la rubrique « RÉSEAU » car, ainsi qu'il est montré dans le cours de cette contribution, il s'agit bien d'une recherche-action conduite dans des associations PEP et avec la collaboration d'autres composantes du réseau dont, bien évidemment, le Conseil Scientifique qui accompagne habituellement le service de formation « FACE-PEP » et la FG PEP.

Ce positionnement se justifie cependant pleinement par le fait qu'une telle recherche n'aurait pu être menée à bien sans le nouveau soutien scientifique, moral et financier de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'autonomie (CNSA), sans l'expertise de plusieurs institutions reconnues en sciences sociales dans les champs du sanitaire et du médico-social (Ecole des hautes études en santé publique (EHESP), Université Louis Lumière Lyon 2 - ISPEF: Master 2 « Référent Handicap » (RéfH) et Association-réseau Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs (PRISME)) et sans la participation au comité de pilotage de la recherche : du Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, du Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, de la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf).

Melaine Cervera, à qui nous avons demandé là une tâche bien rude en ce moment où la recherche est en cours et où il est encore bien délicat d'articuler approches théoriques et données de terrain, nous fournit cependant une vision déjà fort éclairante de ce que sera cet apport scientifique pour le réseau PEP et au-delà.

Après une introduction qui complétera l'image que le lecteur peut se faire de la notion de parcours dans toutes les autres pages de la revue, il éclaire parfaitement une articulation de termes que nous avons pu apercevoir à plusieurs reprises dans les articles précédents. Il nous fait ainsi progresser dans la compréhension des conflits que nous avons déjà évoqués précédemment en affirmant que « la notion de trajectoire sociale permet de saisir le couplage

entre l'action individuelle et les institutions qui l'encadrent ». Représentée ensuite de manière synchronique à partir de trois pôles dont la composition est chaque fois décrite précisément, la trajectoire devient un outil d'analyse dans la sociologie des parcours de vie. Dans la suite de cette première approche des résultats de la recherche, on complète cette perspective synchronique par une perspective diachronique dans laquelle le lecteur pourra retrouver les effets des événements biographiques aussi bien que le rôle des contextes sociaux et des interventions institutionnelles qui en font partie.

En se développant ensuite en direction des apports des partenariats interassociatifs et interinstitutionnels d'une part et de la prise en compte de l'expertise d'usage dans les dispositifs d'intermédiation associatifs d'autre part, le propos reste prudent dans l'état actuel du dépouillement des données issues de la recherche. Il ouvre cependant des pistes prometteuses que le lecteur-acteur associatif aura hâte de retrouver développées dans les conclusions définitives de la recherche. Et gageons que, sur ces premières orientations : « l'expérimentation de plateformes territoriales, adaptées aux spécificités locales » saura apporter à l'ensemble du réseau et au-delà des éléments concrets pour les actions futures. C'est à tout le moins ce que laissent entendre les objectifs affichés qui semblent bien constituer la base future d'un dispositif pérenne susceptible de supporter les trajectoires sociales d'accès aux loisirs choisis telles que souhaitées : recenser les offres de loisirs existantes ; en faire émerger de nouvelles ; promouvoir l'émergence du libre choix des personnes en la matière en leur ouvrant des espaces de délibération ; proposer des dispositifs d'intermédiation associatifs et institutionnels.



La mixité sociale se construit dans *l'allant vers...* tous les enfants

Sylviane Giampino

En 2016, Mme Sylviane Giampino (Psychologue pour enfants et psychanalyste) a remis un rapport à Mme Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, intitulé **Développement du jeune enfant**, Modes d'accueil, Formation des professionnels.

Faisant suite au constat, dressé par la mission, d'un lien insuffisant entre le monde de la recherche, l'univers institutionnel et la réalité quotidienne des modes d'accueil, le rapport établit une synthèse partagée du dernier état des connaissances quant au développement du jeune enfant ; il en tire les enseignements dans les domaines du lien avec les familles, de l'organisation des modes d'accueil et de la formation des professionnels et propose enfin, à chaque pas, une préconisation dont le caractère concret et l'applicabilité rapide sont les garants que le travail de réflexion mené aura des conséquences pratiques.

Mme Giampino a élargi sa réflexion au cours d'une interview qu'elle a accordée à la Fédération générale des PEP dans le courant du dernier trimestre 2017.

Interview

Le Cahier des PEP

Votre rapport «Développement de l'enfant, modes d'accueil et formation des professionnels»¹, remis au gouvernement inscrit plusieurs préconisations en faveur de la mixité sociale, et pourtant celle-ci semble encore poser question. Quel est l'état de votre réflexion actuelle à cet égard ?

Sylviane Giampino : Je me demande pourquoi tout le monde s'entend sur les vertus de la mixité sociale et pourquoi elle ne se réalise pas.

S'il semble y avoir un consensus en faveur de la mixité sociale, en tout cas dans les discours et les idéaux, c'est tout simplement parce que la mixité sociale est à la fois une valeur et une intuition partagée. La valeur ressort des idéaux républicains et démocratiques à la française, notamment ceux de l'après-guerre. L'intuition, elle, est liée à l'expérience que la diversité est profitable à l'enrichissement des enfants de tous les milieux, notamment quand elle commence tôt et se poursuit au long de leur développement. Elle opère un

¹ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000279/>

brassage des modes de sensibilité, des façons d'être et de se comporter, et produit des étonnements. Les enfants s'étonnent des écarts, des différences et découvrent que tout le monde ne vit, ne sent et ne réagit pas de la même façon. Cela crée une sorte d'agilité de la pensée, d'habileté adaptative ; cela élargit la palette des savoir-faire et des translations et initie au caractère multiple des références et des normes. Dans certaines conditions, cette intuition s'avère plutôt juste.

La mixité sociale est ainsi une valeur partagée, notamment pour un projet pour l'enfance, mais comme toutes les valeurs, sa validité se mesure à sa mise en œuvre dans la réalité, et là, les obstacles sont massifs. Concernant l'enfance, le premier obstacle à franchir porte sur la définition d'un projet d'éducation tourné vers le type de projet de société qu'on veut construire. Or, celui que chacun veut dessiner pour les futurs adultes n'est pas forcément le même pour tous les milieux. Veut-on prioriser l'avancée des élites, et lever les freins à l'excellence qui dans la petite enfance se trouvent dans tous les milieux sociaux mais, au fil de l'évolution de la société, se resserrent sur les milieux les plus érudits et sur ceux qui sont adaptés aux fonctionnements des institutions ?

Veut-on valoriser les capacités des futurs adultes pour qu'ils se trouvent à l'aise avec les différences, dans un vivre ensemble rendu possible par une connaissance mutuelle et ce d'autant plus qu'ils auront bénéficié de parcours de socialité, de scolarité, de culture, de loisirs un tant soit peu communs. Veut-on dans le même temps laisser à chacun l'espace d'une singularité de sa trajectoire ?

Veut-on niveler vers une homogénéité adaptative ? Former les enfants en fonction des besoins prévisibles des systèmes de pensée, de vie, de travail ? Centrer les études des jeunes et les recherches sur certaines disciplines jugées « efficaces » à court terme du point de vue des compétitions et des normes internationales de plus en plus influentes. Comment alors préparer

les évolutions sociétales, et participer aux progrès scientifiques dans toutes les disciplines, sans y sacrifier les disciplines du long terme ?

Accepte-t-on comme norme sociale les conduites de réassurances, bâties sur la crainte qui guide les stratégies éducatives des familles et les orientations de politiques d'éducation et de recherche ? On pense alors, du côté des familles à la crainte du déclassement des groupes sociaux intermédiaires, ajoutée à la peur des groupes qui tireraient vers le bas leurs enfants et leurs jeunes. Mais on n'oublie pas que l'insécurité quant à l'avenir des descendants traverse toutes les classes sociales pour des raisons différentes.

Si la mixité sociale est d'autant plus fréquemment invoquée qu'elle est de moins en moins réelle, ne serait-ce pas qu'à la manière des poupées russes, l'attitude craintive et défensive individuelle opère dès la petite enfance ? On le voit à travers les projets individualistes, communautaires et collectifs qui poussent vers l'entre-soi, vers la protection et vers des stratégies où se dessinent des parcours par filières et se figent des déterminants sociaux, culturels et religieux.

Les personnes qui sont en situation sociale délicate ne revendiquent pas la mixité sociale. Elles veulent simplement qu'il y ait de la place pour leurs enfants, aussi, partout où ils en ont besoin.

S. G. : C'est quand émerge une certaine ambivalence du positionnement social que la mixité sociale est réclamée, revendiquée, valorisée, voire affichée notamment par les personnes plutôt instruites, cultivées et favorisées. Elle émerge lorsque celles-ci veulent protéger leurs enfants des « mauvaises expériences » de certains habitats ou d'établissements d'accueil et d'éducation dont ils supposent que le niveau d'exigence est insuffisant.

Enfin, la mixité sociale peut devenir un terme fourre-tout qui relève de bonnes intentions dont on sait qu'elles ne produisent pas

toujours le meilleur. Car comment savoir pour d'autres ce qui leur est bon sans l'inventer avec eux ? C'est d'autant plus délicat quand il s'agit d'enfants. Nous sommes tous concernés socialement par tous les enfants et leur bien-être. Mais la responsabilité et la tutelle familiales sont inaliénables (hormis dans les cas graves et quand il y a décision de justice). Et on ne peut oublier que, pour tout enfant, ce qu'il advient pour lui est relié psychologiquement à une loyauté envers sa famille, sa culture, son milieu.

Il faut aussi avoir cette attention à l'esprit quand la logique qui prévaut est celle du ciblage de groupes dit vulnérables, ceux dont il faut découvrir les repères pour les circonscrire sans les discriminer. Là est tout l'enjeu. Plusieurs éléments sont utilisés : le revenu des parents, leurs lieux de vie... Or ni un milieu socio-économique ni une zone d'habitation ne sont en soi des communautés homogènes. À les cibler, on en vient à créer du communautaire là où, justement, on veut créer de la mixité. C'est le paradoxe de la solution par le ciblage des populations d'enfants notamment. On le voit dans les programmes de réussite éducative : plus les enfants qui ont besoin de mesures de soutien sont sélectionnés et sortis de leurs groupes d'appartenance pour en bénéficier et plus le poids du ciblage entrave les effets de la prise en charge spécifique.

Pour réduire les « handicaps » sociaux et la reproduction des inégalités qui marquent très tôt, trop tôt, les enfants, une autre stratégie consiste à préconiser et encourager par des mesures incitatives telles l'admission de quotas d'enfants de milieux défavorisés ou celle de familles socialement précaires dans des structures collectives généralistes (centres de vacances, de loisirs, crèches, lycées élitistes ou grandes écoles...). Mais, là encore, la mise en application implique une classification, un repérage donc des critères et la définition des catégories bénéficiaires, l'ensemble reposant au mieux sur des présupposés sociologiques ou théoriques, au pire sur des préjugés. On en veut pour preuve, par

exemple, l'idée que des parents pauvres ne peuvent offrir à leurs enfants une sécurité affective, des bases langagières, ou une bonne éducation de comportements, ou de la morale sociale. Les jeunes qui ont bénéficié de ces filières disent combien ils ont eu à subir de tels préjugés qu'elle qu'ait été d'ailleurs la bienveillance avec laquelle ils ont pu être accompagnés.

La logique des quotas, comme l'on vient de le voir, rejoint pour une part une logique communautaire et induit un système différenciant, une pratique de discrimination. Si l'on admet que **toute discrimination même celle qualifiée de positive, reste une discrimination, elle me semble, sur le fond, paradoxale quant au projet de mixité sociale tel que posé comme universaliste dans les idéaux qui le portent.**

Vous soulignez le paradoxe de la discrimination pour aller vers la mixité sociale. Comment en sortir ?

S. G. : Un paradoxe est une entrave, mais il ne doit pas empêcher d'avancer. L'enjeu est aussi de sortir du relativisme qui peut relever du déni de handicap social ! La solution la plus réaliste est de tendre vers des politiques de l'enfance universalistes ET proportionnées. Tout l'art est dans la pratique du deuxième terme de cette proposition.

L'origine de ce paradoxe est simplement économique et, je le déplore, le signe d'une résignation sociale. La logique qui la sous-tend est qu'il serait impossible pour les services publics d'assumer un projet d'éducation ambitieux universaliste pour tous les enfants, comportant en soi l'idée et les moyens d'un ajustement aux singularités. Singularités de défaillances ou d'aptitudes, qu'elles soient intellectuelles, sociales, physiques, de personnalité ou de sensibilités des enfants. Alors, pour les enfants dont les parents sont supposés « avoir les moyens » de leur garantir un bon niveau d'éducation et de soin, on laisse faire « la nature des

choses ». Pour les autres, repérés comme plus vulnérables, on force les processus, on mobilise des budgets et des services dédiés et l'on parle d'inclusion ou d'égalité des chances. Ce qui revient à reconnaître que l'exclusion et les inégalités sont à l'œuvre, que l'on renonce à agir sur les causes, et que l'on prend acte d'une réduction des ambitions et des moyens. Ensuite il va de soi qu'on ne peut plus que provoquer un consensus : limiter la casse et recentrer les moyens sur les plus exposés aux effets de la pauvreté, du handicap, de la maladie, de la malchance ou encore de l'exclusion générée par ce qui est à l'origine des injustices, de la ségrégation. C'est comme un nœud coulant, plus l'on tire plus il se resserre.

Repérer des catégories d'enfants, étiqueter leurs faiblesses (pauvreté, handicap, problèmes psycho ou médico-sociaux), classer, trier, entrent en contradiction avec une autre valeur de justice qui vient comme à la rescousse aujourd'hui. Celle qu'on nomme le vivre-ensemble ou encore ce dont on souligne l'importance pour l'avenir des nations et de la planète : construire du commun, reconstruire de l'universel. Nous créons probablement à chaque époque de nouvelles utopies pour éclairer le futur, tenter de bâtir un monde meilleur. Reste à ne pas laisser sur le bas-côté les plus fragiles.

Que l'on recherche la mixité sociale au service du vivre-ensemble pour créer du commun, ou que l'on tente de renforcer ce qui constitue le commun entre les groupes sociaux et les cultures, on voit bien qu'il faut faire autrement que de construire des solutions qui discriminent explicitement pour lutter contre les discriminations implicites. Cela sous-entend d'inventer d'autres méthodes, d'autres outils.

Vous pensez que la mixité sociale est un projet ? Une action ? Un principe ?

S. G. : Je pense que c'est un chantier, jonché d'obstacles. Il tient à de vrais choix, d'ordre politique, économique, sociétal et idéologique. Chacun sait que sur un chantier de construction, on ne peut

« laisser faire la nature ». La concrétisation demande du travail, des méthodes et des outils, entre les mains de femmes et d'hommes déterminés. J'insisterai sur l'un des outils : ***l'aller au-devant...*** Il s'agit principalement d'aller au-devant des familles, et donc des enfants, qui ne pourraient pas bénéficier d'un service existant pour les autres enfants.

Nous butons dans nos services généralistes et universaux sur le non-recours ou la non-utilisation par ceux, qui, justement, en tireraient le plus grand profit. C'est triste et stupide. Juste une remarque préalable cependant : À envisager ***d'aller au-devant*** des familles en difficulté pour une meilleure justice entre les enfants, on oublie que l'auto-exclusion des services publics existe dans tous les milieux, et que des enfants peuvent vivre dans des ghettos favorisés qui ne bénéficient pas de la prévention et de l'aide dont ils auraient besoin. Certaines familles aisées n'ont jamais recours par exemple à la PMI, aux actions de soutien à la parentalité, aux maisons de quartier, à certains services de pédopsychiatrie... Soit du fait de leurs habitudes et rythmes de vie, ou des usages familiaux. Certains enfants ne sont pas entendus, ni aidés, parce que les professionnels sollicités sont prudents à questionner, alarmer ou signaler des préoccupations dans la mesure où les parents sont vus comme des clients plus que des usagers. Soit enfin, les enfants sont privés de certaines expériences socialisantes dans les services de loisirs, vacances, éducation par manque d'information ou en raison de préjugés négatifs.

Aller au-devant des enfants, de tous les enfants pour faire fonctionner les rouages de la mixité sociale et de l'inclusion sous-entend aussi que les services sachent mieux se faire connaître. ***Aller au-devant***, est une des méthodes possibles pour renforcer cette mixité sociale et lever les obstacles, mais c'est un vrai travail en soi. À l'heure où l'on a développé, ce qui est très utile pour qui en est familier, des plateformes numériques, d'information, d'inscription, et

d'échanges, il reste que pour de nombreuses personnes fragilisées rien ne remplacera la relation humaine. Renouveler les langages, les systèmes d'apports d'information, les accès aux droits est central. Mais il faut aussi des médiateurs entre l'institution et les familles et les enfants. Des personnes qui, par la qualité de leur présence, lèvent les barrières, font s'ouvrir les portes. Il faut pour cela des personnes elles-mêmes porteuses de cette mixité des codes et des attitudes. **Aller au-devant...**, *Aller vers...* C'est aussi rassurer les enfants et leur famille qui, à cause de la langue, des préjugés, des peurs de l'institution, vont craindre y compris parfois de s'approcher, de se renseigner, de remplir un formulaire. (Je pense à ces familles qui ont fui des dictatures ou des pays de corruption). **L'aller au-devant** est donc un projet et une posture mais, pour qu'il devienne un outil ou une méthode de travail, il reste à le forger, le pratiquer, l'institutionnaliser et l'incarner par des acteurs informés, motivés, soutenus et clairement identifiés comme des partenaires du lien horizontal. C'est-à-dire qui ne se vivent ni comme autres, ni au-dessus, ni, par conséquent, condescendants ou mieux pensants. En synthèse, une stratégie de ***l'aller vers...*** des enfants et leurs familles qui en tireraient le meilleur bénéfice, nécessite de porter l'effort sur des services, des structures, des dispositifs intermédiaires. Elle nécessite également l'intervention d'acteurs professionnels, de personnes engagées, de bénévoles, de personnes relais, d'associations, d'organisations, auxquels les personnes concernées font confiance.

Ainsi, l'effort à faire ne revient pas à considérer qu'il faut et suffit, à budget constant, de créer des structures spécifiques pour les populations identifiées comme en ayant le plus besoin, ou bien des systèmes pour augmenter et faciliter leur accès aux structures existantes. Si elles n'y ont pas recours, il y a des raisons : soit elles ne le souhaitent pas, soit cela ne correspond pas à la propre définition de leur propre besoin, soit encore le recours nécessite

des démarches, des justifications qu'elles ne peuvent ou veulent effectuer.

Il faut alors chercher à élargir la palette des réponses en utilisant des structures intermédiaires qui cumulent plusieurs projets. Par exemple, les loisirs et l'insertion, l'accueil des enfants et la socialité des familles, des projets d'économie participative et d'activités culturelles ou de vacances pour les enfants. Complémentairement, il faut soutenir les structures et dispositifs ouverts, anonymes qui ne nécessitent ni inscription préalable, ni démarches ou justifications administratives. Enfin, on doit prendre appui sur des personnes vivant des réalités proches, en termes de lieux d'habitation et sur les acteurs repérés par ces personnes et auxquels celles-ci font confiance.

Observons à cet égard que de nombreuses initiatives émergent en ce sens. Mais elles ne peuvent être pérennisées voire, tout simplement aboutir, car elles sont mal identifiées du fait précisément qu'elles sont hybrides. C'est dommage... Souvent les diagnostics pertinents et les réponses adaptées se trouvent à l'échelle locale, en un temps T. Mais les finances locales sont elles aussi, sur les mêmes secteurs, inégales. Ceci nécessiterait des prises de décisions profitant de la réactivité locale et une pérennisation avec des financements nationaux. Tout ceci existe ici et là ; c'est donc possible.

Les PEP : Dans ce même rapport de 2016 sur la qualité des liens dans l'accueil des jeunes enfants, la notion de continuité des parcours apparaît sous votre plume. Pourriez-vous nous préciser comment il serait possible d'élargir la notion de personne de référence au-delà des modes d'accueil et de la petite enfance ?

S. G. : Dans les modes accueil pour la petite enfance, celle que l'on appelle la personne de référence, n'est pas un professionnel unique qui serait seul à s'occuper du bébé et du jeune enfant

toute la journée ; l'appeler ainsi, c'est souligner que la personne de référence connaît mieux les éléments de vie de l'enfant, ses particularités, sa santé, le style ou les attentes de sa famille, ce à quoi tel enfant s'intéresse, ce qui le rassure, ses progrès. De ces éléments qu'elle garde en mémoire, naît une attention singulière ; la personne de référence est plus subjectivement concernée, et l'enfant trouve auprès d'elle une plus grande particularisation du regard qui est posé sur lui. Elle est également, pour les autres personnes qui entourent l'enfant et pour ses parents, non pas le seul interlocuteur, mais celui qui garantit le fil et la précision du parcours. Elle en est le témoin désigné.

Cette fonction de référence portée par « les autres tutélaires » non familiaux, peut s'appliquer à toutes les sphères de socialité et d'éducation des enfants, au long de leur développement dans l'enfance, l'adolescence, la jeunesse. En l'élargissant, on reconduit les vertus d'une continuité éducative et relationnelle, au fil des temps du développement. Or, la continuité et la longévité des liens ne sont pas dans l'air du temps. Nos enfants pâtiennent des deux phénomènes bien identifiés de la modernité des modes de vie.

- D'une part, ils pâtiennent d'une sorte de morcellement de leurs différentes sphères de vie entre l'école et les vacances, entre les loisirs familiaux et le périscolaire... Les acteurs se parlent peu, les services se synchronisent mal, la continuité d'état d'esprit éducatif, l'approche de l'enfant dans son développement à travers ses relations avec les autres enfants font défaut quand on passe d'un cadre à l'autre.
- D'autre part, ils pâtiennent de l'accélération des rythmes qui renforcent l'isolement, l'entre-soi propre à la famille restreinte pour compenser les absences vécues par les parents comme préjudiciables à leurs enfants. On réduit les rassemblements

familiaux et sociaux, et cet individualisme relationnel fait qu'il manque souvent aux enfants des témoins de leur parcours. Ils rencontrent rarement des gens qui leur rappellent une facette de ce parcours (« tu sais, je me souviens de toi quand tu étais tout petit ; tu avais cette étonnante habitude de te gratter la tête dès qu'on te questionnait »), ou une page du passé : « Qu'est-ce que tes parents étaient heureux quand tu as retrouvé ta joie de vivre après l'accident ! ».

Quelle place serait spécifique dans le parcours de l'enfant entre ces autres « témoins tutélaires » et la famille ?

S. G. : C'est l'œuvre inédite de la bonne rencontre d'un ou plusieurs autres. Celle qui éclaire un nouveau chemin que l'enfant peut choisir d'emprunter. Ces témoins du parcours renforcent le sentiment de la continuité d'exister dont le père et la mère initient la construction dans les tout premiers liens au bébé. Les « autres extérieurs » continuent ou complètent l'initiation familiale, renforcent un sentiment de continuité, de cohérence chez l'enfant à travers les espaces et les temps différents mais aussi son identité (au sens identique et multidimensionnelle) en développement du soi et en lien avec les autres. Cette cohérence par la mise en correspondance des périodes réoriente le sens de la flèche du désir de vie, entre le passé et le présent et vers l'avenir.

Ces personnes de référence ont une fonction de témoins, ce sont des figures tutélaires qui ré-orientent l'enfant en s'adressant à lui ; elles l'aident à se repérer sur sa propre table d'orientation subjective, oserais-je dire. En lui rendant au fil de son parcours une intelligence de ses identités à travers ses âges et ses sphères de déploiement, elles lui confirment sa place dans la société. À l'énoncé de ces morceaux du récit de sa mémoire, restitués par d'autres que par ses parents, l'enfant ressent que le chemin parcouru et à celui à parcourir ne dépendent ni de la vitesse du vent ni de l'âge

du capitaine. Il perçoit que lui-même est tout à la fois porté par et porteur de sa trajectoire.

Cette approche de la personne de référence, dans le tissu social, requiert que les enfants rencontrent des adultes qui sont eux-mêmes à leur place, dans leurs cohérences. Ils sont porteurs des cohérences éducatives, de projets, d'une façon d'approcher l'enfant, avec une sensibilité à son contexte de vie, à ses besoins, ses comportements, ses attitudes, ses fragilités, ses puissances. Ces adultes peuvent le soutenir dans son besoin de se dépasser et le dorloter doucement lorsqu'il aura besoin, à certains âges, de prendre des distances, voire des risques, lorsqu'il aura besoin de s'opposer, de se distinguer.

Il me semble qu'à travers les modes d'accueil, les centres de loisirs, le périscolaire, les colonies de vacances et les voyages en groupes à l'adolescence, à l'étranger ou pour découvrir la France, s'ils sont entourés d'acteurs qui ont cette cohérence de projets et d'approche, les enfants auront plus de chance de redessiner les voies d'un parcours que les déterminants sociaux, médicaux, géographiques avaient prédestinés pour eux.

Dans un parcours de vie, les rencontres extra-familiales peuvent éclairer un chemin maintenu dans l'ombre et donner un sens qui va réorienter une trajectoire que l'on pensait tracée, fatale. Toute trajectoire tracée d'avance pour un enfant est une mise à mort dans l'œuf d'une vie nouvelle. Les parents offrent une donne, une mise de jeu. C'est avec les autres que la famille que, tôt ou tard, l'enfant va devoir jouer sa partie. Hors la famille, les enfants vont faire des rencontres qui ont le pouvoir, parfois, de réorienter leur trajectoire, dans la bonne ou la moins souhaitable des directions.

Une bonne rencontre sociale pour tout enfant, c'est une rencontre qui lui permet d'aller plus loin dans ses capacités, expériences, découvertes. Et, au passage, de gagner en reconnaissance, en valeur de soi et en humanité.

Alors la spirale vertueuse de la confiance en soi et en quelques autres s'enclenche. Changement de regard, changement de reflet dans le miroir de soi qu'est le regard de l'autre. Mais à condition que celui-ci regarde l'enfant sous un jour qui, à la fois reflète la mémoire de ce qu'il a été et en même temps ouvre, accepte de le regarder comme quelqu'un dont on ne sait pas ce qu'il va devenir mais qu'on va se surprendre à imaginer plus tard autrement, ailleurs, positivement, qu'on va surtout imaginer non linéairement déterminé par son passé ou son présent.

C'est ça la fonction princeps des acteurs de l'éducation des enfants, ils ouvrent des portes subjectives dans les murs des déterminants. Les adultes, les aînés de la même génération ou des autres générations, les professionnels, bénévoles, voisins, anciens accueillants, animateurs, enseignants, tous, peuvent être des agents de bonne rencontre, qui éclairent, et indiquent les voies de sortie du labyrinthe des déterminants qu'on pouvait croire sans issues.

Votre rapport traite des principales caractéristiques du développement et de la sensibilité des enfants de moins de trois ans qu'il serait essentiel de connaître pour mieux agir. Pourriez-vous nous en dire davantage ?

S. G. : Après un an de travail approfondi réunissant tous les acteurs concernés par l'accueil du jeune enfant (les organisations familiales, les gestionnaires publics, associatifs et privés, les professionnels de tous métiers, les chercheurs et spécialistes d'une dizaine de disciplines, des organismes de formation initiale et continue, les grands services de mise en œuvre des politiques publiques...), nous avons commencé par définir les priorités et les fondamentaux du développement du très jeune enfant confié par sa famille à un mode d'accueil, qu'il soit individuel ou collectif. Ainsi nous avons dégagé douze caractéristiques spécifiques du développement d'un

enfant avant trois ans, que chacun devrait connaître, pour orienter, financer, organiser, pratiquer l'accueil du jeune enfant.

À partir de là se sont dégagés trois grands principes pour une approche du jeune enfant lorsque celui-ci est confié par sa famille, à un mode accueil. Ensuite, nous avons vu comment décliner cet ensemble dans le travail avec les familles, dans les pratiques au quotidien des modes d'accueil, et comment améliorer les formations des professionnels qui s'occupent des enfants. Pour clarifier encore les enjeux, nous avons dégagé cinq directions, cinq axes du travail d'un accueil de qualité, qui sont communs à tous les types d'accueil (individuels et collectifs). Je laisserai vos lecteurs intéressés prendre connaissance de cet ensemble et des 106 recommandations qui posent les conditions de base pour le développement de l'épanouissement du très jeune enfant dans ces premières expériences hors de sa famille.

Dans la suite de cette concertation et de la remise du rapport, le ministère a publié un plan d'action petite enfance. Entre autre mise en œuvre, le ministère a publié un document d'orientation stratégique : *Le texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant*². Celui-ci définit en 10 articles, les grandes orientations et les principes communs autour desquels tous les acteurs concernés peuvent construire, organiser, gérer et accueillir les enfants et leurs familles. De plus en plus de collectivités s'emparent de ce texte pour étayer leur réflexion sur la qualité de l'accueil.

Nous devons, en France, combler une lacune. Tout le monde s'accorde sur l'importance du vécu des premières années dans le devenir d'un enfant, et cependant nos modes d'accueil sont hétérogènes, en millefeuille, dépendent de tutelles, de budgets, de décisions sans colonne vertébrale. Chacun y va de son expérience personnelle, de programmes qui passent par ici ou là, de méthodes qui émergent puis qui se démodent... Il fallait donner une vision,

partir de l'enfant et construire avec tous les acteurs concernés, chacun depuis sa fonction, sa compétence et son rôle une vue panoramique qui permette de formaliser des outils d'orientation stratégiques : des outils qui s'appuieraient sur et croiseraient les bases théoriques (les savoirs académiques) et pratiques (les savoirs expérientiels) afin de donner une lisibilité à ce domaine d'action sociale, familiale et éducative que sont les modes d'accueil.

Je me contenterai ici de souligner quelques points clefs.

D'abord, pour le jeune enfant de moins de trois ans, le rapport au monde est totalement différent de celui d'un enfant plus âgé et le corps est le médium privilégié de la construction de soi et du rapport aux autres et au monde. « Trois ans » est à entendre avec souplesse, « autour de la troisième année ». De plus, on peut se représenter le développement du très jeune enfant sous une forme spiralaire : chacune des sphères de son développement (affectif, physique, intellectuel, social...) interfère avec les autres. Il nous faut, à la lumière des dernières connaissances, faire le deuil d'un développement linéaire par paliers accumulatifs en forme d'escalier. Il nous faut réaliser, plus finement, que son développement s'effectue par vagues, dans une dynamique interactive où une acquisition peut se perdre pour faire place à une autre et revenir ensuite sous une autre forme. Pour le jeune enfant, moins encore que pour les plus grands, on ne peut pas séparer le cognitif, l'affectif, le physique, l'émotionnel et le social. En effet, dans l'affectif s'enracine le relationnel et c'est une spécificité de l'humain que les sentiments soient composés de perceptions, de comportements, d'habitudes, d'usages, autant que de l'intention sous-jacente. Ce mode de développement spécifique du très jeune enfant nous a fait recommander de penser les modes d'accueil en terme de prime éducation pour la petite enfance plutôt qu'en terme

2 *Texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant, 2017.* <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/un-texte-cadre-pour-donner-des-valeurs-et-principes-communs-a-tous-les-acteurs-de-laccueil-du-jeune-enfant-en-france/>

d'éducation précoce, terme qui nous rapprocherait du pré-élève et créerait une surfocalisation sur le cognitif.

Ensuite, je rappellerai trois grands principes pour approcher le jeune enfant dans ses premières expériences de socialisation hors famille : avoir une vision globale, interactive et dynamique, une attention à son évolution sur un mode de prévention prévenante, auxquelles s'ajoute un principe d'inclusion des enfants en situation vulnérabilisante. Dans le rapport, pour moi ce n'était pas un principe puisque c'était une composante contribuant à l'objectif de personnalisation du projet d'accueil. Nous sommes loin du but. Les enfants qui sont en situation vulnérabilisante (évitons de les qualifier d'enfants vulnérables), ce sont les enfants en situation de handicap mais aussi les enfants qui vivent dans une famille dans laquelle il y a une personne handicapée, ce sont les enfants qui vivent en situation de pauvreté du fait de leur situation familiale, de précarité de mode de vie et ce sont aussi les enfants qui sont dans des milieux où les rythmes de vie familiaux sont asynchrones, ce qui d'ailleurs touche aussi bien les enfants de milieux précarisés ou défavorisés que ceux de milieux plus aisés. Les désynchronisations entre les rythmes de vie familiaux nécessaires au développement de l'enfant et les rythmes du travail s'accroissent rapidement. Cette variété et l'échelle de gravité des facteurs vulnérabilisants renvoient à la mixité liée à l'inclusion, dans sa fonction de mixage des milieux, des modes de vie, des histoires de vie, des cultures, des caractères... Elle convoque les structures et les services d'accueil à un gain d'intelligence et d'humanité par la particularisation de l'accueil de tous. Ce peut être bon pour tout le monde. Si certaines conditions sont remplies, les modes d'accueil contribuent à apprendre d'emblée comme une évidence, que de différences la société est constituée.

Comment articulez-vous la particularité structurelle de l'avant 3 ans et la continuité éducative jusqu'à 6 ans ?

S. G. : Comme je l'ai suggéré plus haut, nous devons penser la petite enfance, de la grossesse à 6 ans. Nous ne devons pas cliver les enjeux fondamentaux du vécu périnatal, des trois premières années mais travailler au contraire une continuité de relation entre la toute petite enfance et l'éducation préscolaire jusqu'à 6 ans. C'est le modèle préconisé par certaines organisations internationales, de « services intégrés de la petite enfance ».

La question reste de savoir ce que l'on entend par « continuité éducative ». Peu d'acteurs connaissent vraiment les particularités de la toute petite enfance. Gageons qu'il ne s'agit pas de faire l'école à la crèche, ce qui conduit par ignorance à la sur-cognitivisation des modes d'accueil de la petite enfance, à des sur-stimulations d'une seule sphère de développement, au préjudice des autres. On rencontre de plus en plus de tout petits sur-dopés aux interactions, aux stimulations et qui perdent cette essentielle capacité innée de rêverie et de centration sur une action, sur une observation. Des forçages trop précoces et adaptatifs, se font au préjudice d'une certaine intelligence globale, créative, manuelle, de découvertes, d'expérimentations. En effet, l'intelligence la plus grande, tous les grands pédagogues l'ont démontré, et les neuro-cognitivistes le confirment, est polydimensionnelle. Elle s'enracine en se nourrissant d'expériences, de manipulations, de sensations, de conjugaisons d'indices perceptifs, de parfums, de formes, d'ambiances. Le développement du très jeune enfant est transmodal ; cette globalité, cette polyvalence de son intelligence sont le privilège de son âge et la priorité pédagogique avant 3 ou 4 ans est de ménager des conditions pour que ces compétences-là s'épanouissent.

Les pédagogies de la petite enfance ne séparent pas le cognitif de l'affectif, le corporel du social. Le très jeune enfant est un guetteur capteur affectivo-corporel et sensoriel de l'état interne de ceux qui l'entourent. Les personnes qui s'occupent des enfants dans les modes accueil sont à la frontière de l'infiniment intime et en même temps, ils sont les représentants du social pour l'enfant. Ils travaillent avec leur tête, leurs mains et leur sensibilité. Il faut entretenir leur intelligence professionnelle elle aussi polydimensionnelle. L'enjeu est d'offrir à chaque enfant, des liens, des temps, des lieux qui facilitent l'accompagnement vers son apprivoisement de toutes les formes de langage, des codes relationnels, des valeurs et des règles qui régulent ses environnements de vie et lui permettent d'entrer dans la langue des mots. Pour un enfant, sa langue peut se composer de plusieurs langues selon la configuration et le parcours de sa famille. Un petit commence par se fabriquer son langage tant il est occupé à entrer dans le code de la parole humaine et en même temps dans les structures des langages, et de la relation. La langue, les codes culturels et relationnels, les expériences corporelles, sensorielles, gestuelles sont tissés et imbriqués les uns aux autres par les maternages. Cet ensemble ni contrarié ni morcelé, laisse le petit enfant passer progressivement des plaisirs de la trace aux joies de l'écrit, rappelant ainsi que « tissage » et « texte » ont la même racine étymologique.

Dernier point de prudence, nous savons que plus les professionnels sont formés et expérimentés, moins ils sont directifs, normatifs et anxiogènes pour les enfants et leurs parents.

Bien sûr chacun sait, aussi que plus on intervient tôt, en cas de problème, mieux c'est. Mais cela ne se fait ni n'importe comment ni à n'importe quel prix. Il y a des attitudes éducatives précoces qui se basent sur des normes développementales totalement dépassées.

Pour qui suit l'évolution des connaissances, on voit bien que les repères d'âge du développement évoluent avec l'évolution des recherches. Attendre des enfants qu'ils soient déjà adaptés, ou, à défaut, chercher à les normer selon des méthodes discutables, c'est méconnaître le fait que la socialisation est le résultat d'un long processus.

Alors prudence et délicatesse avec les tout petits sont de rigueur. Guider les enfants vers certains progrès, savoir que très tôt de multiples capacités sont là, potentielles, mais savoir aussi que tous les enfants ne sont pas en mesure de les actualiser au même moment et de la même manière.

Guider, *in fine*, les modes d'accueil du jeune enfant vers un projet qui se pense, non pas en terme d'éducation ou d'adaptation précoce, mais plutôt de « prime éducation » pour la prime enfance, dans de bonnes conditions de présocialisation. C'est-à-dire qui donne confiance, envie et curiosité d'aller vers... tout ce et ceux qu'on ne connaît pas...

Pas encore...



Jeunes et parcours de vie : comment prendre place dans la société Française ?

Véronique Bordes

Professeure d'Université en Sciences de l'Éducation, Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS), Université Toulouse Jean Jaurès.

Mots-clés

Jeunesse, parcours, socialisation, construction identitaire, place.

Résumé

L'évolution et la modernisation de la société française depuis les années 1950 ont impacté fortement les parcours de chacun. La jeunesse qui subit aujourd'hui fortement la crise doit trouver une place dans la société.

Le concept de socialisation et les processus de construction identitaire permettent de mieux saisir les enjeux des parcours de chacun et notamment des jeunes. En effet, ce sont ces processus qui déterminent ce que nous sommes et quelle place nous avons dans la société française.

Peut-on encore aujourd'hui imposer leur parcours aux jeunes sans prendre le temps de les entendre ?

Faut-il dédier ou attribuer une place aux jeunes sans leur laisser le loisir de choisir ?

Ne peut-on pas enfin envisager d'accompagner la jeunesse à prendre place ?

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy Y. Timoteo J. 2012. *Atlas des jeunes en France. Les 15-30 ans, une génération en marche*. Paris : Autrement.
- Barel. Y. 1984. *La marginalité sociale*. Paris : PUF.
- Becker.H. S. 1985. *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Berger P. Luckmann T. 1996. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bordes V. 2007. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politique municipale*. Paris : L'Harmattan, collection Débats Jeunes.
- Bordes V. Vulbeau A. 2004. *L'Alternative jeunesse*. Paris : l'Atelier.
- Bordes V. (Coord.). 2012. *L'éducation non formelle*. Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. N°28.

- Bordes. V. 2014. *La socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (coll.), Les concepts de la professionnalisation.* Bruxelles : De Boeck.
- Bordes. V. 2016. *Trainer pour prendre place. Socialisation, Interactions, Education.* Note de synthèse présentée pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Toulouse Jean Jaurès. https://www.researchgate.net/publication/303523944_Trainer_pour_prendre_place_Socialisation_Interactions_Education_Note_de_synthese_pour_l%27obtention_de_l%27Habilitation_a_Diriger_des_Recherches
- Dubar C. 1991. *La socialisation, constructions des identités sociales et professionnelles.* Paris : A Colin
- Erikson. E H. 1979. *Adolescence et crise. La quête de l'identité.* Paris : Flammarion.
- Gomez Martin. C. 2009. « *L'importance de la visibilité dans les processus migratoires* », PAPERS 91 pp 153-169.
- Goyette M. Pontbriand A. Bellot C. 2011. *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques.* Québec : PUQ.
- Honneth. A. 2000. *La lutte pour la reconnaissance.* Paris: Éditions le Cerf.
- Honneth. A. 2004. « *Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la «reconnaissance»* ». Revue du MAUSS. 23 pp137-151.
- Joseph. I. 1995. *Prendre place. Espace public et culture dramatique. Colloque de Cerisy.* Paris : Recherche.
- Laing. RD. 1971. *Le soi et les autres.* Paris : Gallimard.
- Sainsaulieu. R. 1977. *L'identité au travail.* Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Voirol. O. 2003. « *L'espace public et les luttes pour la reconnaissance. De Habermas à Honneth* ». Dans Barril. C. Carrel. M. Guerrero. J. C. Marquez. A. (dir.). *Le public en action, usages et*

limites de la notion d'espace public en sciences sociales. Paris: L'Harmattan pp. 117-137.

- Webber. M. 1922. *Economie et société.* Paris : Plon.

L'évolution de la société française depuis la fin de la seconde guerre mondiale pèse fortement sur le parcours des jeunes et sur la place qu'ils tentent de construire. Si dans les années 50 et 60, les jeunes avaient la possibilité de prendre le temps, de réfléchir, de choisir de s'inscrire dans un parcours éducatif et de vie, l'entrée dans la crise de la société a bousculé leur place, transformant « la jeunesse » en une jeunesse plurielle, trop souvent associée aux maux de la société.

L'après guerre et la modernisation rapide de la société ont eu pour effet l'apparition de différents sous-mondes sociaux (Berger, Lukmann, 1996) amenant les acteurs à s'adapter et à lutter pour trouver une place acceptable. Les parcours de vie en ont été bouleversés, amenant les jeunes, le plus souvent, à subir plutôt qu'à choisir leur place.

Dès leur naissance, les enfants sont inscrits dans un parcours social et éducatif fortement influencé par la famille au sein de laquelle ils grandissent. Le concept de socialisation permet de comprendre l'évolution de la naissance à la mort (Bordes, 2007). La socialisation primaire se concrétise dans la transmission des règles et par les lois de la société dans laquelle l'enfant vit. La socialisation secondaire sera le temps de l'expérimentation de ces règles par les jeunes. Puis le processus de socialisation évoluera avec l'âge et permettra à chacun de comprendre les sous-mondes dans lesquels ils sont, s'adaptant sans cesse aux différents contextes rencontrés.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la jeunesse (Amsellem-Mainguy. Timoteo, 2012). Ce temps de la vie durant lequel nous revendiquons une autonomie qui nous permet de

quitter l'enfance, construit une identité qui nous est propre pour trouver une place dans la société. Ce temps est particulièrement important dans le parcours de chacun puisqu'il va déterminer ce que nous allons devenir (Goyette, Pontbriand, Bellot, 2011).

Construction identitaire et parcours de vie

Les différents travaux que j'ai pu mener jusqu'à ce jour (Bordes, 2016) m'ont permis de montrer comment les jeunes développent une identité par leur inscription dans des pratiques qui leur permettaient d'apparaître dans l'espace public et d'exister en tant qu'acteur de la société. Cette reconnaissance d'abord des pairs, des professionnels puis de la société permet la construction d'une identité sociale. La notion de « soi social », de rôle, de statut, sont des préoccupations qui se retrouvent dans les travaux de Georges H. Mead (1934) et plus tard, chez Erving Goffman (1973), deux chercheurs qui réfutent les conceptions de l'individu comme être autonome qui n'existe qu'en soi et pour soi. Pour eux, l'identité sociale se forge au contact d'autrui.

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

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

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

Deux processus sont mis en avant par Dubar (1991) dans la construction identitaire : le processus relationnel et le processus biographique.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

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

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

L'identité pour autrui et pour soi va donc se construire dès la naissance par le biais de la socialisation primaire qui va inscrire l'être dans une société spécifique possédant ses codes et ses règles (Dubar, 1991). L'enfant va intégrer les fonctionnements de la société de ses parents qui sera la sienne. Au-delà d'une société, l'enfant intégrera aussi un type d'identité en fonction du lieu où il habite, des personnes qu'il fréquente, du milieu social dans lequel il vit. Durant sa socialisation secondaire, il expérimentera des types d'identités au gré de ses rencontres. C'est dans et par les catégorisations des autres (les personnes rencontrées : maître, copains, animateurs, etc.) que l'enfant fait l'expérience de sa première identité sociale. Celle-ci n'est pas choisie, mais donnée sur la base des appartenances ethniques, politiques, religieuses, professionnelles et culturelles de ses parents, mais aussi sur la base des performances scolaires.

L'école élémentaire constitue un moment décisif pour la première construction identitaire sociale. Si nous apprenons à être ce qu'on nous dit d'être (Laing, 1971), nous nous construisons aussi à travers toutes les relations et les identifications à autrui. C'est cette dualité qui se développe entre notre identité sociale héritée et notre identité construite qui permet de développer, tout au long de la vie, des stratégies identitaires. C'est ce que l'on peut observer chez l'adolescent dit « en crise ». En fait, il

cherche à s'extirper de son identité héritée pour, soit s'inscrire dans une identité créée pour soi-même qu'il s'acharnera à faire confirmer, soit exhiber son identité d'origine et s'y accrocher pour la valoriser. Ce choix se rattache selon Erikson (1979) à une alternative entre un « sentiment de confiance de base » qui renvoie à une intégration réussie et une « méfiance de base » résultant d'expériences infantiles non couronnées de succès par l'expérience de l'intégration. Certaines trajectoires sont alors marquées par la continuité inter et intra-générationnelle, d'autres par des ruptures de toutes natures impliquant des remises en cause d'identités antérieurement acquises ou construites.

La sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent un moment important dans la construction d'une identité autonome. Quand on observe les difficultés pour les jeunes d'entrer sur le marché du travail, on comprend toute la difficulté de se construire une identité autonome et de faire reconnaître par autrui ses compétences et sa possible construction identitaire. Cet affrontement avec l'incertitude va contribuer à autoriser ou refuser une identité professionnelle de base avec le risque d'une exclusion durable de l'emploi stable et le développement, pour les jeunes, de stratégies de présentation de soi qui pourront peser lourd sur leur futur (Becker, 1985). Nous sommes bien ici face à un enjeu décisif de construction personnelle de stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs. Pour réaliser une construction identitaire sociale et professionnelle, l'individu doit entrer dans des relations, participer à des activités collectives dans des institutions et intervenir dans le jeu des acteurs. L'individu va être reconnu par le biais de son investissement relationnel. Ce processus implique une transaction qui peut être conflictuelle entre les individus porteurs de désir d'identification et de reconnaissance et l'institution offrant des

formes différentes de reconnaissance. Il met en jeu des espaces d'identification prioritaires au sein desquels les individus se considèrent suffisamment reconnus et valorisés. Le fait de pouvoir jouer avec différents espaces, de pouvoir négocier ses investissements et gérer ses apparences permet de se construire une identité. Les partenaires de cette construction dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique jeunesse peuvent être le groupe de pairs, l'équipe de professionnels, l'élève, le formateur, le médiateur, le personnel d'entretien et le gardien des locaux ou toute personne en contact avec la jeunesse dans un cadre associatif, municipal, etc. Sainsaulieu (1977), quant à lui, fait l'hypothèse que l'investissement privilégié dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans l'espace et de la *place* qu'y occupent l'individu et son groupe d'appartenance.

La *place* que nous allons laisser aux jeunes est donc centrale, puisqu'elle va permettre une construction identitaire. Mon travail de terrain auprès des jeunes montre comment ces derniers peinent à trouver une reconnaissance dans les institutions de notre société. Certains vont faire le choix de s'inscrire dans des pratiques déviantes pour trouver une *place* autrement. Pour construire leur identité, les jeunes ont besoin de s'identifier à des institutions jugées structurantes ou légitimes. Ils doivent aussi pouvoir s'identifier à des catégories jugées attractives ou protectrices. L'observation des pratiques institutionnelles et politiques en direction de la jeunesse doit amener à une réflexion autour de la *place* des jeunes. Si les institutions et la société ne peuvent garantir cette *place*, les jeunes vont aller chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas autour d'eux. C'est peut-être ce qui se passe aujourd'hui face à ce petit groupe de jeunes qui s'investissent dans des luttes armées. Mais c'est aussi peut-être ce qu'il faudrait étudier dans les nouvelles formes de résistance de la jeunesse.

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



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

L'identité n'est pas transmise par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers des stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer. Un sentiment d'appartenance à la société doit ainsi pouvoir exister pour les jeunes. Il faut donc qu'ils puissent s'identifier

par référence à un groupe, développer des attaches affectives, adopter les normes et les valeurs de ce groupe et pouvoir s'inscrire dans un sentiment de solidarité. Le sentiment d'appartenance est donc un phénomène interactif où chacun prend place en fonction de l'autre.

Les positionnements de chacun sont donc complexes et stratégiques, développant un équilibre entre conflit et action, un équilibre qui permet un positionnement susceptible de devenir suffisamment satisfaisant pour les acteurs. Cette rencontre est importante pour que chacun puisse trouver sa place. Pourtant, certains acteurs n'ont pas conscience de l'importance de ces interactions et surtout de l'existence d'une socialisation réciproque (Bordes, 2007) qui accompagne la jeunesse vers une place. Souvent, l'institution pense être manipulée par les jeunes. Seuls les jeunes semblent appréhender les possibilités d'un travail en interaction. En fait, ce sont ces jeux de positionnement, de conflit, de négociation, de rencontre qui permettent les relations nécessaires au processus constituant le parcours de chacun.

Prendre Place

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

Pour trouver sa place, il semble nécessaire d'être en capacité de connaître et comprendre les fonctionnements politiques et institutionnels. Il faut donc pouvoir interroger les normes de la société et connaître ces propres valeurs pour aller au-delà de ce que nous imposent les « entrepreneurs de morale » qui sont à l'initiative des normes (Becker, 1985). Pour Becker, les créateurs de normes entreprennent une croisade pour réformer les mœurs. Ces actions amènent à dessiner la place de chacun, l'idée étant de comprendre si la place que nous occupons est choisie, dédiée,

attribuée ou si une place peut devenir un processus en évolution constante. Qu'en est-il alors de la jeunesse, de l'éducation hors de l'école et des professionnels de l'animation, du chercheur dans son institution et sur le terrain ?

Place choisie

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

Mes différents travaux de recherche ont montré comment la jeunesse était en capacité de se saisir des fonctionnements institutionnels et de se les approprier pour pouvoir développer une inscription citoyenne passant du conflit à la négociation, du visible à l'invisible pour finalement prendre une place choisie d'acteur dans la cité (Bordes, Vulbeau, 2004 ; Bordes, 2007).

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

Dans le cas d'une institution « fermée », les jeunes sont repoussés loin de toute participation. Leur place se construit alors par une désaffection avec la recherche d'autres lieux pour accomplir leur socialisation ou une entrée en résistance. Celle-ci peut provoquer l'indifférence institutionnelle avec une désaffection du jeune ou une réaction violente qui entraîne des désordres urbains. Dans le cas où la résistance des jeunes est prise en compte, l'institution s'ouvre à la négociation. Les jeunes peuvent alors participer au fonctionnement de l'institution. Leur *place* de résistant se transforme, avec le temps, en place d'acteur social. Dans le cas des désordres urbains, l'institution peut céder à la pression et permettre une certaine participation en donnant une place de militant puis d'acteur social. Elle peut aussi s'inscrire dans une ligne de résistance et entraîner des situations de répression, avec le développement

d'une police des jeunes, motivée par la seule dimension criminelle de la jeunesse. Il faut noter que la désaffection des jeunes peut avoir des conséquences dans leur construction personnelle et citoyenne et dans leur prise de position.

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

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

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

moins précises, sans prendre le temps de consulter les jeunes, avec l'impératif d'afficher une institution attentive à la jeunesse, même si les notions de « prendre place » et d'« acteur social » restent des idées pour cheminer vers une citoyenneté qui est devenue, ces dernières années, à la mode. Laisser choisir sa place permet aux jeunes d'intervenir dans leur parcours de vie et éducatif.

Place dédiée

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

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

Le parcours des jeunes est donc orienté et subi.

Place attribuée

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

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

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

Place dans des espaces intermédiaires ?

La place peut aussi être vue comme un lieu, un endroit, un espace qu'occupe ou que peut occuper une personne une chose. On peut trouver une place dans des espaces intermédiaires ou des espaces transitoires qui vont permettre d'avoir une reconnaissance et une identité. C'est ce que je montre dans mes travaux sur les jeunes et leurs inscriptions dans des pratiques culturelles comme le Hip Hop. Ces espaces intermédiaires qui sont *entre* des espaces institutionnalisés peuvent permettre de tester une place. Le positionnement de l'institution locale est donc important car il induit des conséquences sur la prise en considération de la jeunesse et sur la place qu'on lui laisse, ou qu'on ne lui laisse pas prendre. Ce cheminement socialisant va être à la base de la participation des jeunes, puis des adultes. Souvent, l'inscription des jeunes dans une pratique culturelle leur permet une participation citoyenne, là où l'institution n'avait pas prévu d'en organiser. Cette prise de positionnement juvénile, qui fait partie de sa socialisation, est souvent perçue comme une prise de pouvoir, alors qu'elle doit être lue comme une aide à la construction, en commun, de la société. Car si l'institution apporte des moyens et une certaine connaissance aux jeunes, ceux-ci donnent, lorsqu'ils en ont la possibilité, des savoirs et des savoir-faire qui bien souvent font défaut aux adultes.

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

Visibilité, invisibilité sociale : comment prendre place ?

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

La visibilité ou l'invisibilité sociale ne sont pas des concepts nouveaux. Yves Barel attribue l'invisibilité sociale au fait qu'une partie de la « réalité » sociale se laisse mal apercevoir, décrire, analyser, interpréter, alors que, par ailleurs, s'impose l'impression qu'il est impossible de tenir cette partie pour négligeable (Barel, 1984). Pourtant, il ne faut pas s'y tromper, si l'invisible social existe, il ne peut être considéré à la manière d'un objet. Et si on se représente un fait social comme un événement, il reste important de considérer que celui-ci sera accompagné d'un « non-

événement », c'est à dire, son opposé qui souvent reste invisible car non réalisé et donc non établi. Un fait social deviendra visible grâce à ses conséquences. L'ambition de Barel n'est pas de montrer l'invisible, mais plutôt de comprendre ce qui rend invisible. Les notions de visibilité et invisibilité sociale sont souvent traitées du point de vue de la reconnaissance (Honneth, 2004), le processus de reconnaissance les faisant co-exister (Gomez Martin, 2009). Différents travaux s'intéressent à la reconnaissance comme théorie permettant d'expliquer les attentes normatives dans les interactions (Webber, 1922) ou les contenus moraux des revendications. Goffman l'utilise pour comprendre les jeux de rôle développés lors des interactions. Il me semble donc intéressant de l'utiliser à mon tour pour comprendre cette notion de place en lien avec la visibilité.

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

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

Dans le cas de la jeunesse, au travers de mes différents travaux, je montre que cette *place* doit se construire au jour le jour, souvent dans un jeu de conflit et de négociation. C'est ainsi que les jeunes sont en capacité de se rendre ou pas visible, selon la *place* qu'ils souhaitent obtenir, s'inscrivant dans un processus de reconnaissance qu'ils tentent de maîtriser en développant des formes d'interactions variées. Pourtant, la société leur attribue une *place* de délinquant potentiel porté par le soupçon et la menace (Bordes, Vulbeau, 2004)

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

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

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

Ces questions autour de la *place* sont en lien avec des effets de justice ou d'injustice produit lors du processus de reconnaissance, entraînant des conflits sociaux et un flou dans les *places* de chacun. Lutter pour la reconnaissance, c'est aussi lutter pour devenir visible et revendiquer une place dans la société. Il faut alors développer des actions de « visibilité » (Voirol, 2003). Le manque de visibilité et l'impossibilité de réagir peut entraîner un changement de perception de la place dans la société.

Ainsi, il est important de laisser la possibilité à chacun d'intervenir sur sa propre *place*. Si la société attribue ou dédie des *places* à chacun de ses membres, celles-ci doivent pouvoir évoluer vers une *place* choisie. Le processus de reconnaissance doit penser une mise en visibilité sociale des acteurs, que cette visibilisation soit portée par les acteurs ou par d'autres intervenants.

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



Parcours éducatifs ? Des cheminements complexes

Luc Greffier

Maître de conférences, IUT Bordeaux-Montaigne, UMR Passages n°5319 du CNRS, président de l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes (OVLEJ).

Mots-clés

Parcours ; parcours éducatif ; parcours social ; déplacement ; trajectoire ; motilité ; continuum ; cursus ; topos ; chôra.

Bibliographie

- ALINSKY Saul (1971) *Etre radical : manuel pragmatique pour radicaux réalistes*, Aden Editions pour la réédition de 2012, Bruxelles.
- BARLEY Nigel (1992) *Un anthropologue en déroute*, Payot, Paris.
- BAUER Denise et MARESCA Bruno (1992) Méthodologies de recueil et de traitement des données biographiques, le cas des carrières et trajectoires professionnelles, in *Lignes de vie*, Cahier de recherche du CREDOC n°37, Paris.
- BEN SLAMA Hanène (2007) *Parcours urbains quotidiens L'habitude dans la perception des ambiances*, Sciences de l'Homme et Société, Université Pierre Mendès-France, Grenoble II.
- BOLTANSKI Luc (1976) L'encombrement et la maîtrise de biens sans maîtres, in *L'Etat et les classes sociales*, Actes de la recherche en sciences sociales, n°2-1, pp. 102-109.
- BOURDIEU Pierre (1986) L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°62-63, Paris.
- BRUNET Roger (1992) *Les Mots de la géographie, dictionnaire critique*, Reclus-La Documentation française, Paris.
- CABANNE Claude (1992) *Lexique de géographie humaine et économique*, Dalloz, Paris.
- CHOBEAUX François (1999) *Les nomades du vide*, Actes Sud, Arles.
- DUBAR Claude (1998) Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques, *Sociétés contemporaines*, Volume 29, pp. 73-85.
- FREIRE Paulo (1970) *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, La Découverte pour la réédition en 2001, Paris.
- LEFEVBRE Henry (1974) *La production de l'espace*, Anthropos, Paris.
- KAUFMANN Vincent (2008) *Les paradoxes de la mobilité : bouger, s'enraciner*, Presses polytechniques universitaires romandes, Lausanne.

Etre invité à participer aux journées métiers du Domaine Education et Loisirs (DEL) organisées par la Fédération Générale des Pupilles de l'Enseignement Public (FGPEP) au mois de novembre 2016 à Colmar, puis être sollicité quelques mois après pour partager mes réflexions et analyses autour de la question des parcours éducatifs, voilà, je pourrais dire, deux jalons posés qui marquent des points de repère dans mon propre parcours autour de la notion de parcours. Celle-ci, rarement usitée antérieurement au XVI^e siècle, employée depuis pour qualifier un déplacement réel ou métaphorique (de l'individu, de la pensée), ne pouvait que m'intéresser tant elle interpelle d'une part, la géographie sociale qui est ma discipline scientifique de prédilection que d'autre part, ma sensibilité pour la marche, première pratique sportive des français selon les données fournies par le ministère des sports¹.

Parcours : des mots et des monts

Etre géographe et marcheur n'est pas en soi très insolite tant on dit que la géographie est une discipline qui se fait avec les pieds, mais vous conviendrez sûrement que la combinaison de ces deux univers peut, en soi, permettre d'appréhender la notion de parcours de façon originale en combinant des expériences complémentaires. Si l'on considère que faire de la géographie revient à parcourir le monde, et que par effet miroir parcourir le monde revient à faire de la géographie, il y a alors dans cette double proposition une sorte de cheminement réversible qui permet de façon dialectique et selon la formule de Pierre BOURDIEU, de « *rendre étranger ce qui est familier par distanciation, de rendre familier ce qui est étranger par appropriation* »². Nous allons ainsi tenter une construction en tension entre une approche

méthodique de géographe qui « *a pour objet la connaissance de cette œuvre humaine qu'est la production et l'organisation de l'espace* » (BRUNET, 1992) et une approche empirique du marcheur qui expérimente dans sa pratique la réalisation de parcours dits de randonnée.

Selon le lexique de géographie humaine et économique (CABANNE dir., 1992) le parcours est en première lecture l'« *accomplissement d'un déplacement suivant un itinéraire* ». En ce sens, le parcours n'existe qu'à la conjonction de deux instances : la première matérielle qui fournit un substrat physique, un contexte propre à l'action ; la seconde organique, qui opère un déplacement sur ce substrat. Faire un parcours, c'est se mouvoir d'un point à un autre, c'est accomplir un déplacement singulier qui s'inscrit dans l'espace, entre un lieu de départ et un lieu d'arrivée.

À ce titre, on peut dire de la randonnée, qu'elle est une activité située. Elle nous interroge doublement : sur le fait de savoir spatialement « *là où l'on est* » tout autant que sur le fait de savoir symboliquement « *là où l'on en est* ». Un adverbe de deux lettres qui change la perspective, qui nous fait passer d'une dimension physique, le *topos* des grecs (géolocalisé) vers une dimension idéelle, la *chôra* de ces mêmes grecs (politisée).

De fait, ceux qui pratiquent la randonnée le savent bien, le cheminement matériel ne se suffit pas à lui-même pour justifier l'engagement physique qui le sous-tend. Le marcheur, bien que son activité soit liée au bon fonctionnement d'un ensemble d'éléments constituant son schème corporel, est aussi animé par des aspirations d'ordre conceptuel. Il est mû par des besoins de liberté, de communion avec la nature, avec les éléments et les grands espaces, mais aussi de confrontation à soi-même. Le cheminement devient alors intérieur, et l'on peut sans trahison

1 27,8 millions de pratiquants pour la marche de loisir, 12,6 pour la marche utilitaire, 4,9 pour la randonnée pédestre, 3,4 pour la randonnée en montagne (source : Pratiques physiques et sportives en France 2019, CNDS/Direction des sports, INSEP, MEOS).

2 in *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*, Editions Droz, Genève-Paris, (1972).

aucune transférer à la marche ce que Nicolas BOUVIER écrit du voyage : « *On croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait ou vous défait* ». Le parcours du marcheur est ainsi empreint d'une dimension abstraite qui parfois peut prendre le dessus, devenir l'essence même de l'identité du sujet. À la manière de Jean-Jacques ROUSSEAU (*Les confessions*), chaque marcheur pourrait alors écrire : « *J'aime à marcher à mon aise, et m'arrêter quand il me plaît. La vie ambulante est celle qu'il me faut. Faire la route à pied par un beau temps, dans un beau pays, sans être pressé, et avoir pour terme de ma course un objet agréable : voilà de toutes les manières de vivre celle qui est le plus à mon goût* ». Et cette sensibilité spatiale est toute singulière, « *à mon goût* » n'est pas nécessairement au goût de mon voisin, deux marcheurs qui ont fait le même parcours ne raconteront pas nécessairement à leur retour la même histoire. Il y a là les prémisses d'un choix, choix de l'itinéraire, choix du niveau de difficulté, choix des prises de vue pour les photos souvenirs, choix des lieux et moments de pause, etc., nous y reviendrons plus loin.

Cette dimension symbolique du parcours que mobilise le randonneur, trouve son pendant de façon plus large dans l'espace social, dans les parcours personnels, professionnels, d'engagement, etc. qui donnent sens à nos vies complexes. Cet univers du parcours social est particulièrement bien objectivé par Nigel BARLEY (1993) dans un ouvrage au titre évocateur *Un anthropologue en déroute*. En guise d'introduction, l'auteur nous livre un récit de sa propre expérience. « *Mon parcours était des plus classiques. Par la force des choses, j'étais passé des études supérieures à la carrière d'enseignant. En Angleterre, la vie universitaire se fonde sur un ensemble de postulats indéfendables. Pour commencer, il va de soi qu'un bon étudiant*



fera automatiquement un bon chercheur ; qu'un bon chercheur ne peut donner qu'un bon professeur ; qu'un bon professeur finira toujours par souhaiter aller sur le terrain ». Il décrit ainsi une suite logique d'un parcours normé par un certain nombre d'étapes, qui rythment et structurent son curriculum. Il nous montre ainsi qu'il existe des parcours de formation pour accéder à un statut professionnel reconnu, balisés par des examens et des diplômes, eux-mêmes associés à des années d'études, de lectures et d'expérimentations. Le parcours de l'étudiant qui souhaite accéder au titre d'anthropologue est aussi exigeant que celui du débutant qui ambitionne d'endosser l'identité du marcheur confirmé qui se construit et se renforce au regard du nombre de kilomètres parcourus, aux milliers de mètres de dénivelés gagnés,

aux kilogrammes transportés, aux pique-niques consommés, aux nuits passées en bivouac ou en refuge, aux orages traversés, à la variété des massifs ou des pays visités, etc.

Bien qu'*a priori* distincts, les deux univers social et spatial du parcours semblent paradoxalement se rejoindre sur un même questionnement qui interroge la place du sujet dans le processus engagé. Est-il un acteur libre de ses choix ou agent soumis à une autorité instituée ? Pourquoi en est-il là où il en est ? Comment se positionne-t-il face au parcours et comment son comportement est-il apprécié voire évalué par des tiers qui parfois s'exaspèrent du parcours d'autrui ? Ou comme le dirait GERONTE parlant de son Fils LEANDRE dans les fourberies de SCAPIN, « *mais que diable allait-il faire dans cette galère ?* »

Parcours : marches et démarches

Le lexique géographique cité préalablement propose une seconde entrée définitoire qui nous explique que le parcours est également une : « *surface en herbe de faible productivité parcourue par les troupeaux de bovins ou plus généralement d'ovins* ». Sous-entendu à cette définition, les troupeaux, une fois conduits sur place, sont libres de circuler sur cette surface. S'en suit une précision qui fait référence à cet enjeu de liberté et la définit en tant que droit : « *Le libre parcours est un droit permettant d'envoyer les bêtes sur les terres ou les prés après enlèvement des récoltes* ». Cette conception libertaire du parcours est d'ailleurs affirmée par *Le Dictionnaire de la Langue Française* d'Émile LITRE qui précise qu'au Moyen-âge le mot parcours était associé au droit emprunté à la féodalité. En effet, les droits de parcours et d'entre-cours étaient des « *traités que faisaient des seigneurs voisins, en vertu desquels les vassaux libres pouvaient*

passer d'une seigneurie à une autre sans crainte d'être asservis ».

Le parcours dans son acception ancienne exprime donc l'idée que l'individu est libre de traverser un espace et qu'à ce titre, sa traversée (son parcours) relève de sa propre initiative, qu'il n'a pas à subir la contrainte d'autrui, fût-il seigneur. Le parcours serait ainsi du côté du *libre* cheminement, notion contradictoire avec celle d'un *itinéraire à suivre* évoquée précédemment. Le parcours, loin de toute contrainte, nous offrirait alors la liberté de faire, de choisir, de vivre, d'aller « *sur mes refuges détruits, sur mes phares écroulés, sur les murs de mon ennui (...) et par le pouvoir d'un mot, je recommence ma vie, je suis né pour te connaître, pour te nommer, Liberté.* » (Paul Eluard, 1942). Le parcours, espace de liberté pour la marche sous toutes ses formes, apparaîtrait ainsi comme un antonyme au terme de *démarches* souvent lié aux cadres institutionnels qui les conditionnent.

Cette liberté à tout va, nous ouvre les portes du vaste monde, la marche répond à un désir de solitude relative, de « *fuite momentanée hors du monde moderne, et de mise à distance spatiale des rassemblements les plus communs* » (BOLTANSKI, 1976), tout autant qu'elle invite à flirter avec l'errance, au risque de nous transformer en *Nomades du vide* (CHOBEAUX, 1999). Mal maîtrisée, elle nous confronte au danger d'une exacerbation des sens, d'une perte des repères, voire d'une perte « tout court ». Quel randonneur qui a perdu le tracé physique de son parcours, qu'il se soit égaré dans la pente d'un pierrier, dans le creux d'un vallon ou le sombre d'une forêt, n'a pas éprouvé l'envahissement des émotions exacerbées par la fatigue ? Il est alors bienheureux de trouver au détour d'une sente, à l'ombre d'un caillou ou au dos d'un arbre, une marque de peinture colorée ou même un fragile cairn qui va le rassurer, qui lui confirme que finalement il est sur

le bon chemin, marques qui balisent (déterminent) son parcours, déjà tracé par d'autres. Il y a dans le parcours déjà tracé un enjeu de réassurance, les repères permettent de retrouver le « droit chemin », de recouvrer un état apaisé tel Jean Giono (1973) qui reconnaît être toujours bien sur la route car « *Une route sait généralement ce qu'elle fait ; il n'y a qu'à la suivre* »³. C'est vrai, vous me direz-vous, que le GPS aujourd'hui nous obère en grande partie cette possibilité de se perdre et bien plus encore le plaisir de se retrouver, la technologie trace des « routes » possibles sur toute la surface de la Terre. Les frontières de la liberté absolue se heurtent donc à la matière et aux techniques de notre quotidien, tout autant que la randonnée doit prendre fin, et le randonneur rentrer chez lui, changer de statut et à l'occasion de vêtements.

Surgissent alors nombre de questions sur le statut du parcours. Est-il du côté de la liberté du sujet ou du cadre contraint dans lequel ce sujet doit se déplacer ? Est-il le résultat de l'action où la norme de celle-ci ? Si le parcours est le trajet suivi pour aller d'un point à un autre, ce trajet préexiste-t-il au passage de celui qui l'accomplit ou au contraire est-ce parce qu'il est accompli, qu'il existe ? Le parcours, en l'occurrence « *le chemin qualifié pour rejoindre deux sites* » est-il produit ou suivi par celui qui l'accomplit, comment et par qui est qualifié ce chemin ?

Cette tension, qui renvoie à celle de la liberté du sujet face aux contraintes sociales a été mise en avant par Pierre BOURDIEU (1986) lorsqu'il écrit dans un texte intitulé *L'illusion biographique*, qu' « *Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'évènements successifs sans autre lien que l'association à un "sujet" dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre*

en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations ». Le voyageur francilien n'aurait donc de liberté que celle des choix qu'il peut faire dans un ensemble structuré par les stations qui lui sont proposées. Le parcours dans sa logique de mobilité a donc un besoin ontologique de stations qui paradoxalement incarnent, elles, un principe d'immobilité.

Expression originale du marcheur, le coureur d'orientation exprimera sa mobilité spatiale par sa capacité à rejoindre le plus rapidement possible des balises situées sur une carte, et n'oubliera surtout pas de les « *poinçonner* » afin d'attester de la réalité de son passage. De la même façon, le parcours symbolique du professeur Nigel BARLEY évoqué précédemment met en évidence la nécessité pour celui qui le suit de valider des épreuves qui, comme les balises du coureur d'orientation, permettent d'accéder à l'étape suivante. En cela, il met en avant la fonction normative, le déterminisme du parcours. Pourtant, plus loin dans son texte, il réfute en partie ce déterminisme et retourne son propos en montrant combien les balises déterminantes sont peu fiables face aux multiples choix et contingences du sujet. « *En réalité, tous ces rapports sont sans fondement. Des étudiants brillants sont nuls en recherche. De remarquables universitaires, dont les noms figurent dans toutes les revues spécialisées, distillent des cours d'un ennui mortel, (...) et la profession regorge d'adeptes inconditionnels du travail de terrain (...) qui en définitive n'ont rien à dire d'intéressant dans le cadre d'une discipline universitaire* ». La normalisation attendue ou espérée par les organisateurs du parcours ne fonctionnerait donc pas de façon si efficiente que cela. Au final, il y aurait de fortes probabilités pour que ce soit le sujet qui prenne le dessus, qu'il reste le « *Kapiten* », en référence au terme employé par les Noirs Marrons de Guyane pour désigner le chef coutumier du village.

³ *Les grands chemins*, Editions Gallimard, Paris.

Pour autant, cela n'a pas tendance à décourager les concepteurs de parcours qui œuvrent dans la perspective d'organiser des cheminements « contraints », puis de faire parcourir ces cheminements par ceux qu'ils considèrent bénéficiaires de leurs actions. S'agirait-il de tisser, puis de tendre les mailles d'un filet, afin de capter les publics visés dans un réseau institué ? Par exemple, le guide publié par le Ministère de l'Éducation Nationale pour la mise en œuvre du Parcours d'éducation artistique et culturelle, précise que « *la réussite du continuum de formation que constitue le parcours suppose, en effet, que les acquis de chaque projet s'appuient sur ceux des projets précédents et puissent être valorisés dans les projets à venir* ». Bien sûr la démarche est intéressante, mais l'usage du terme continuum (racine commune avec *contineo* - tenir ensemble, joindre, attacher) nous semble ici révéler une conception captive du sujet. De même la notion de ruban pédagogique, employée en ingénierie de formation (BP, DE, DES - JEPS par exemple) se traduit par la mise en œuvre d'un processus structuré qui laisse peu de place au sujet apprenant au profit du sujet enseignant : « *Partant du ruban pédagogique et selon les objectifs de formation à atteindre, vous devez déterminer une progression dans laquelle s'insère chaque séance* ». Sans évoquer la représentation métaphorique du ruban, pièce de tissu tout en longueur et qui par nature n'invite pas à l'exploration de cheminements de traverse.

À l'opposé de cette conception linéaire du parcours, les universités québécoises, proposent à leurs étudiants de s'inscrire dans une *grille* de cheminement qui permet à chacun et à partir d'un ensemble de cours identifiés, de définir ses contenus de formation et d'organiser son propre cheminement, y compris en déterminant la durée de son parcours d'études en fonction de ses contingences. La proposition semble attrayante par la diversité



qu'elle propose et la singularisation des projets. Cependant, le primo enthousiasme que l'on peut nourrir à cet égard sera sûrement terni par l'explication donnée par une étudiante directement concernée par l'usage de cette grille et qui nous explique : « *on choisit nos cours comme on magasine⁴* ». Le cours, espace-temps de formation, se réduit alors à un objet de consommation avec les limites qui en découlent.

Face à la difficulté de sortir de la double opposition dialectique débattue, il nous apparaît nécessaire de changer de regard et pour ce faire d'envisager la notion de parcours à partir d'une appréhension sociopolitique qui ouvre la perspective d'une

4 Expression québécoise qui exprime l'idée d'aller faire ses courses, du shopping dans les magasins, et dans les magasins, on magasine...

analyse impliquant les processus d'habitation en lien avec l'organisation spatiale ou les valeurs esthétiques qu'elle exprime (Ben SLAMA, 2007).

Parcours : essence d'une existence

« D'ici un mois je me propose de prendre mon sac à dos et de partir pour un voyage pédestre dans le nord de l'Angleterre et une partie de l'Écosse en manière de prologue à la vie que j'ai l'intention de mener, à savoir écrire, étudier et voir toute l'Europe à moindres frais. J'escaladerai vaille que vaille les nuages, j'existerai. »⁵

Afin de dépasser la double tension (matériel/symbolique - liberté/contrainte) esquissée dans les deux paragraphes précédents, il semble utile de prendre en compte la dimension spatio-temporelle du parcours qui rejaillit dans les mots souvent employés comme synonymes tels que « cheminements, cursus, carrières, etc. ». En ce sens d'incorporation de cette nouvelle dimension, les travaux de chercheurs tels Denise BAUER et Bruno MARESCA (1992) mettent en exergue le terme de « trajectoire » dans lequel ils voient un outil d'analyse par lequel *« on cherche plutôt à interpréter les cheminements individuels comme des "traces" laissées par le passage des individus dans des structures collectives, et à formaliser des parcours en fonction de leur fréquence ou de leur caractère remarquable »*. Si la notion de trace interpelle la sociologie en particulier et la science en général, elle n'est pas non plus exempte du vocabulaire du marcheur qui va être attentif aux traces laissées par la venue d'un animal, traces renouvelées de passage qui dessinent des sentes puis deviennent peu à peu des sentiers, traces aussi de la présence d'autres marcheurs peu scrupuleux qui ont « laissé des traces », traces d'installations passées plus ou moins anciennes qui révèlent une histoire des

lieux, etc. Cette notion de trace nous invite surtout à objectiver, à prendre en compte la dimension longitudinale et répétitive du parcours. De son côté Claude DUBAR (1988) voit dans la trajectoire *« l'incorporation des dispositions sociales non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais de l'ensemble des systèmes d'actions traversés par l'individu au cours de son existence »*. Cela se traduit par une mise en action du sujet qui peut être qualifiée à partir d'une représentation hiérarchique des situations sociales, l'auteur parlant ainsi de trajectoires de « rigidité sociale », de trajectoires « d'ascension sociale », de trajectoires de « descente sociale » et de trajectoires de contre-mobilité sociale ». Ces dernières étant ventilées sous la forme de « contre-mobilité en V » ou de « contre-mobilité en Λ » (pour dire ascendante-descendante ou descendante-ascendante, avec dans les deux cas un retour au même niveau).

Cette vision de la trajectoire laisse ouverte la question de l'existence de moments privilégiés repérés dans le passé qui auraient sinon déterminé, du moins influencé un parcours singulier. Une rencontre, une activité sociale, la découverte d'un territoire, le passage d'une épreuve, tout autant que l'arrivée à un sommet, le franchissement d'un col, la sortie d'un passage difficile, etc. peuvent ainsi constituer des circonstances marquantes ou moments-clés d'un parcours qui se traduit alors et a posteriori comme une succession d'événements auxquels l'individu attribue un sens particulier.

N'y a-t-il pas là, pour une association d'Éducation populaire, matière à interroger ses pratiques tout autant que son projet ? Revendiquer une posture émancipatrice mobilisée autour de la volonté de *« substituer enfin l'ambition d'éclairer les hommes à celle de les dominer »* (CONDORCET, 1792), du développement du pouvoir d'agir (ALINSKY, 1971), de libération des formes

⁵ John KEATS, *Correspondance* (1819), cité par Tom DE WILDE, in *L'émergence de la randonnée pédestre en Europe, une histoire culturelle et sociale (1870-1930)*, p. 3.

d'oppression (FREIRE, 1970), etc., implique un positionnement politique fort. Au risque de la caricature, il s'agit de savoir si l'on est du côté de la soumission du sujet à des structures instituées qui vont lui proposer, tels les rayons d'un supermarché, une gamme de produits « spécialement adaptés », ou du côté de la formation d'individus en capacité d'agir en même temps sur leur environnement que sur eux-mêmes ? Devons-nous penser le parcours pour eux, ou leur permettre de le réaliser à leur façon, notre ambition est-elle de les rendre captifs ou de leur permettre d'être capables ?

Dès lors que l'on souhaite suivre cette seconde finalité, dès lors que l'on souhaite « *apporter aux vaisseaux qui errent dans le noir la lumière obstinée d'un phare* » pourrait dire Ariane MNOUCHKINE, il semble nécessaire d'appréhender la notion de parcours à partir du sujet, de faire appel aux compétences des individus, et en particulier, à leurs compétences en termes de mobilité. Cette mobilité, instance qui implique un déplacement, qu'il soit physique ou virtuel, peut être considérée comme un passage à l'acte, porté par un ensemble de ressources et d'intentions. Etre mobile c'est donc être capable d'activer ses « *potentiels de mobilités* » ce que Vincent KAUFMANN (2008) nomme « *motilité* », néologisme qui permet de distinguer le fait avéré du déplacement « *la mobilité* » de la propension plus ou moins prononcée à se mouvoir dans l'espace géographique, économique et social. La « *motilité* » qui exprime ainsi la capacité des acteurs à se déplacer dans l'espace, à produire leur propre parcours, est pour ce chercheur dépendante de trois domaines :

- le champ des possibles (a), lié aux contraintes d'accès ;
- la compétence des individus (b), leur aptitude à se mouvoir, liée à la connaissance des règles régissant ces déplacements et à la capacité à planifier et à synchroniser les activités ;



- l'appropriation de ces règles (c) par les personnes, qui découle de leur capacité de compréhension de celles-ci, mais également de leurs intentions de mobilités.

Ces trois dimensions emboîtées peuvent être illustrées par les travaux conduits par l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes (OVLEJ) sur le thème de l'accès au départ en vacances. Les études réalisées en 2011 et 2014⁶ ont permis d'identifier des phénomènes d'agrégation de pratiques qui se traduisent par une accentuation des taux de départ en colonie de vacances pour les enfants et les adolescents qui ont fréquenté précédemment un centre de loisirs et/ou sont partis en mini-

⁶ Les résultats des études sont disponibles sur le site ovlej.fr

camp. Ce constat, qui dans un premier temps semble mettre en évidence une forme de continuité de pratiques, nous a conduits à interroger dans un second temps les processus décisionnels qui sous-tendent ces choix. Trois argumentaires principaux ont été identifiés en fonction des types de structures d'accueil :

- L'inscription en centre de loisirs est principalement motivée par l'organisation du temps des enfants à l'entrée en primaire : « *la fonction sociale de garde et d'accueil du centre de loisirs est un élément moteur de la décision des parents* »⁷. Le champ des possibles (a) répond alors à une décision qui est prise « quand on avait un besoin de garde » ;
- L'inscription en mini camp, qui s'inscrit le plus souvent dans la continuité du centre de loisirs s'appuie sur la confiance accordée au centre de loisirs, mais aussi sur les activités proposées. La démarche est argumentée également par une volonté de découverte de l'autonomie et plus spécifiquement par l'idée de « partir sans ses parents ». La compétence des individus (b) est alors mobilisée afin de faire le bon choix : « *quand le centre de loisirs nous l'a proposé* » ;
- La relation à un prescripteur institutionnel (mairie ou comité d'entreprise) ou à des personnes proches ayant une expérience des colonies s'avère centrale dans le processus de prise de décision des familles. Par ailleurs la demande de l'enfant est souvent (une fois sur trois) à l'origine du projet de premier départ, c'est le seul levier décisionnel pour un enfant sur quatre. L'appropriation des règles de la mobilité (c) est alors nécessaire pour répondre à la sollicitation « *quand notre enfant nous l'a demandé* ».



Ainsi, on passe d'une production du parcours qui semble tout d'abord de nature structurelle (j'ai un besoin de garde et je cherche dans ma proximité géographique quels sont les équipements disponibles qui peuvent répondre à ce besoin), vers un événement de nature plus éducative (découverte de l'autonomie mais, à

⁷ Cette fonction est également associée pour la majorité d'entre eux à des fonctions éducatives et ludiques.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

condition que je sois sollicité par une structure et sous réserve que j'ai confiance en elle), pour aboutir à une approche plus individuelle qui mobilise de larges compétences (lorsque c'est le choix de l'enfant qui devient levier de la décision).

Penser parcours éducatif serait en ce sens s'inscrire dans un projet ambitieux qui aurait pour finalité de développer et rendre plus performant le capital motiltaire de chacun qui se construit singulièrement et de façon complexe matérielle et symbolique sur un espace qu'Henri LÉFEBVRE (1974) a décrit comme triple. Cette « *triplicité* » étant fondée sur l'articulation de trois notions géographiques : l'espace conçu (structuré par les politiques et les planificateurs), l'espace perçu (qui résulte des représentations et des activités humaines) et l'espace vécu (qui agrège les pratiques spatiales et sociales des individus).

C'est à partir de ce triple espace (conçu, perçu, vécu) appréhendé par le sujet de façon dialectique, que prend corps la notion de trajectoire. Elle résulte de la possibilité bien concrète de l'existence d'une liberté individuelle en permanente tension face aux contraintes sociales. À ce titre, tout acte éducatif à dimension émancipatrice doit s'inscrire dans une démarche, qui tout en restant attentive aux contingences, demande d'élaborer des éléments structurants socialisateurs, qu'ils soient matériels ou idéels, afin d'accompagner et de laisser s'exprimer des parcours singuliers. À défaut nous ne ferions que participer à l'émergence d'une société constituée seulement de personnes qui, telles des locomotives aveugles, foncraient sur des rails que d'autres auraient posés devant elles.

Points de vue du réseau PEP

PEP 28 ;

Les Centres Sociaux :

- Des lieux-clés dans les parcours des usagers
- Une démarche pour une société plus inclusive

Julie Bourgeot, Directrice adjointe des PEP 28

La genèse des Centres Sociaux aux PEP 28

L'Association départementale des PEP d'Eure-et-Loir gère actuellement une soixantaine d'Accueils de Loisirs et de Proximité, un Centre de Découvertes, une dizaine d'Etablissements médico-sociaux, une dizaine d'Etablissements Petite Enfance et depuis 2009... deux Centres Sociaux.

C'est une particularité de l'Association Départementale. Retenue sur projet suite à un appel d'offres émis en 2009 par une ville de l'agglomération chartraine, l'AD fait à l'époque le choix de proposer à la Collectivité un projet construit sur une démarche d'implication des habitants et des usagers et sur un objectif d'émancipation de tous. En interne, ce positionnement s'effectue alors pour deux raisons principales :

- Le projet d'évolution des structures existantes envisagé par l'AD entre pleinement dans ses valeurs et son projet associatif, en particulier parce que le public visé par les Centres Sociaux est principalement celui « des orphelins de la société, les laissés pour compte » ;

- Des salariés et administrateurs de l'Association Départementale ont déjà œuvré dans ce type de structure précédemment : la compétence existe donc en interne.

De plus, dès l'origine, l'articulation avec les autres actions de l'Association départementale est réfléchie et pensée comme source d'atouts supplémentaires pour les usagers.

Pour autant, les constats établis lors de la reprise de gestion impliquent qu'une évolution importante est à mener, afin de faire prendre un véritable tournant à ces structures (tout en tenant compte du fait qu'il s'agit alors d'une reprise de personnel et de structures qui ont une histoire spécifique).

En effet, il est alors remarqué que :

- Les structures sont des maisons de quartier non labellisées,
- Le public vient y « consommer » de l'activité,
- Le sens de ce qui est proposé au public n'est pas vraiment interrogé
- Les structures fonctionnent en repli sur elles-mêmes,
- L'une des structures avait en partie brûlé trois ans auparavant, ce qui avait contraint l'équipe à fonctionner dans de petits locaux annexes inadaptés.

La demande de la Ville étant alors de reconstruire ces Centres Sociaux, l'Association a fait le choix de travailler sur différents aspects :

- Engagement dans une démarche de labellisation CAF des structures et saut qualitatif,
- Accompagnement et formation des équipes,
- Sensibilisation au projet associatif PEP et à ses valeurs,
- Réouverture de la structure qui avait brûlé et diffusion de l'information aux habitants,
- Définition collective et partagée des projets sociaux pour les années à venir,
- Choix assumé et réfléchi d'associer les habitants à l'élaboration du diagnostic et du projet social (création d'une dynamique sur le quartier : enquêtes, débats, marches exploratoires, tables rondes, jeux de propositions...),
- Participation active à la dynamique territoriale (coordinations sociales...),
- Implication dans la Vie Locale en lien avec la Mairie et les services municipaux,
- Explications sur ces évolutions auprès du public et recherche systématique d'implication des usagers.

Pour les professionnels... une révolution

Il est à noter que ces évolutions ont engendré une véritable révolution dans les pratiques de certains professionnels. D'ailleurs, il n'est pas anodin de souligner que depuis, les équipes se sont progressivement renouvelées, suite à des départs souhaités par quelques salariés pour lesquels il a pu être difficile de refonder complètement une façon de procéder auprès du public et dans un contexte de niveau d'exigence qui s'était particulièrement accru.

Ainsi, la conception du rôle du professionnel de Centre Social a changé en profondeur, passant d'un statut de « décideur octroyant des activités et sorties » à un « facilitateur de projets montés individuellement ou collectivement par les usagers ».

Il favorise alors l'autonomie, et le parcours vers l'acquisition d'une place : dans le groupe, le Centre Social, le quartier, et surtout au-delà ; il doit sans cesse s'interroger sur sa posture, qui se doit d'être rassurante, mais sans jamais « faire à la place de ». Il doit donner confiance à chacun de se sentir capable, et il doit faire en sorte que le collectif soit bienveillant lors des prises d'initiatives des uns et des autres.

Les actions sont axées sur l'atteinte d'objectifs pédagogiques, non sur la consommation d'activités sans lien, ni retombée pédagogique. Systématiquement, l'équipe est poussée à se questionner à propos de l'intérêt pédagogique des actions, et sur les apprentissages qu'elles engendreront pour le public.

L'activité est envisagée comme un support d'apprentissage plutôt que comme une fin en soi.

Les activités correspondent aux besoins et au rythme de vie des usagers conçus de manière dynamique. Des propositions différentes sont donc construites en fonction de l'âge, de la composition des groupes, des demandes du public.

Elles visent aussi à révéler chez chacun des aptitudes, des envies particulières qui amèneront par la suite à se spécialiser dans une activité ou une autre, dans ou en dehors de la structure. En privilégiant l'ouverture sur l'extérieur, nous visons là encore l'émancipation du public : **les centres sociaux sont des structures passerelle, une étape dans le parcours du public** qui, ayant acquis suffisamment de confiance en sa capacité à agir, décider, influencer positivement son futur, est alors en capacité de s'extraire du quartier dans un objectif d'insertion.

Nous avons ainsi pour coutume de dire qu'en quelque sorte, **nous travaillons « à notre perte »** : si nous atteignons un jour pleinement les objectifs visés, les usagers n'auront plus besoin des professionnels pour faire vivre le Centre Social. Cette position volontariste a vocation à rappeler de façon affirmée le sens donné à notre présence dans des Centres Sociaux.

De même, les parcours des usagers sont observés ; il n'y a pas de recherche de fidélisation du public car ce n'est pas l'objet d'un Centre Social. Par exemple, si un usager qui fréquentait le lieu pour y trouver de l'aide sur l'acquisition du français ne revient plus parce qu'il a atteint son objectif de trouver un emploi en partie grâce à ses nouvelles compétences en langue, sa non fréquentation du Centre Social est considérée comme une réussite.

Des Centres Sociaux vecteurs de sens dans l'action

En lien avec le projet associatif, la réflexion politique associative a inscrit ces structures dans son projet global d'émancipation, de droit et d'accès de tous à l'éducation, à la culture, à la santé, aux loisirs, au travail et à la vie sociale.

Bien plus encore, le travail conduit lors des premières années de gestion de ces Centres sociaux a été de les faire évoluer en adéquation avec notre finalité de société inclusive.

Ainsi, nombreux ont été les débats-réflexion avec les professionnels sur les valeurs et leur mise en pratique :

- Qu'est-ce que la solidarité ? Où s'arrête-t-on ? À quel moment permet-on vraiment aux usagers d'avoir un « coup de pouce » ou au contraire les assiste-t-on parfois trop ? Comment les soutenir pour permettre à chacun de prendre la place qui lui convient dans notre société ? Le professionnel n'a-t-il pas parfois tendance à projeter ses propres représentations ? Etc.
- Comment créer une mixité bénéfique à tous ?
- Comment éviter les ruptures et l'isolement sans aller contre la volonté des usagers ?
- Comment accompagner à l'accès aux droits mais de façon temporaire seulement ?
- Etc.

Aujourd'hui encore, ces aspects sont sans cesse réinterrogés car la limite est toujours complexe à établir et l'action est en perpétuelle évolution, puisque basée sur l'adaptation individualisée au sein d'un collectif conçu comme émancipateur entre autres de par les interactions qu'il crée (par exemple entre générations / cultures / milieux différents).

De même, l'Association affirme sa volonté de s'inscrire dans une démarche d'accompagnement territorial global et de développement social local.

Pour cela, le projet social vise à long terme un changement du territoire d'influence. Cependant, un changement ne se produit et n'est durable que s'il est travaillé avec tous les acteurs, habitants et partenaires, chacun ayant à contribuer et à adapter son intervention au fil du temps en fonction de l'évolution des besoins.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPS.

Des axes transversaux initiés par l'Association

Ceux-ci servent de fil conducteur pour chacune des actions menées :

Ouvrir sur l'extérieur

Par exemple :

par l'inclusion des enfants et jeunes dans les associations locales, les ALSH municipaux, les centres Vacances PEP, le centre de Carolles, etc.

Par exemple :

par l'accueil dans la structure d'événements extérieurs destinés aux familles, en communiquant systématiquement les résultats du centre social...

Par exemple :

par la création de partenariats avec les entreprises locales... la mise en place de formations courtes à destination des adultes...

Impliquer les habitants

Par exemple :

par la participation au Conseil de maison, au conseil citoyen

Par exemple :

par l'animation d'ateliers directement par les usagers

Par exemple :

par le soutien aux initiatives des habitants

Par exemple :

par la programmation des temps d'activités en collaboration avec les parents

Le Conseil de Maison, un pouvoir d'agir donné aux usagers :

Il s'agit d'une instance à la fois consultative, participative et représentative de tous les publics intervenant sur la structure. Adhérents, administrateurs, salariés, bénévoles et intervenants qui le souhaitent sont donc présents pour évaluer et proposer des améliorations sur la conduite du projet social et des actions qui en découlent. Les adhérents participant au Conseil de Maison ont connaissance de tous les documents relatifs au fonctionnement de la structure et sont associés aux projets d'activités et à l'organisation globale du Centre Social.

Les centres sociaux, par essence ouverts à tous, veillent à construire un cadre respectueux de chacun dans une organisation de vie commune permettant d'apprendre à vivre ensemble, de s'épanouir, de s'émanciper.

En ce sens, la connaissance du fonctionnement des structures, des règles qui régissent la société, des rôles et missions des institutions, concourent à former le citoyen en lui fournissant des éléments de compréhension et donc d'adhésion. Les équipes envisagent donc des projets en relation avec les Institutions publiques et avec les infrastructures locales :

Laïcité, citoyenneté

Par exemple :

« La force du dialogue »,
pour apprendre à connaître
les Institutions

Par exemple :

« Caméra embarquée », projet de
prévention routière avec passage
du BSR pour lutter contre les rodéos
dans les quartiers

Par exemple :

« Citoyen du centre », pour
apprendre à jouer un rôle au sein
de la structure et par extension
au sein de la société

Par exemple :

« Les pieds dans l'eau » pour
développer ses compétences,
prendre confiance en sa capacité à
avancer et découvrir un équipement
de proximité

Par exemple :

Tutorat anciens / jeunes pour
faciliter l'accompagnement
individuel des jeunes vers la
formation et l'emploi qui concourent
à l'insertion sociale

Une méthodologie au service des objectifs visés

1 La première étape pour œuvrer à ce changement est donc la **définition collective des besoins**. Parce que le diagnostic de territoire est « partagé », y compris avec les usagers, il est plus aisé de partager l'Action également.

Ce premier travail permet également de répertorier les acteurs du territoire. Le groupe est ensuite étoffé par la construction d'un réseau partenarial, en y introduisant de nouveaux partenaires aux compétences variées. Autant que possible, les partenaires sollicités sont ceux implantés sur le territoire d'influence, l'agglomération et éventuellement le département.

Pour construire sur le territoire un projet de développement social local, il convient de faire vivre ce réseau par des actions ponctuelles et des permanences partenariales coordonnées. Le centre social a un rôle particulier à jouer. Il est le moteur de cette dynamique multipartenariale sur son territoire d'influence.

2 Ensuite, se définissent collectivement des **objectifs**.

3 Seulement à cette étape vient la définition des **actions** à mener.

4 Enfin, point essentiel, **l'évaluation** est réfléchie en amont de la mise en place effective du projet.

Un parcours individuel... inscrit dans un lieu de vie collectif

Les projets sociaux s'inscrivent donc dans une logique d'ouverture à tous, et de recherche de mixité (de tous ordres) comme vecteur de richesse. Si parfois on peut observer un tiraillement entre les projets individuels et le souci de faire vivre le collectif, la dimension citoyenne du groupe est toujours mise en avant.

En effet, c'est notamment par les contacts des uns envers les autres que la place de chacun évolue et que le champ des possibles s'ouvre vers une émancipation choisie – par l'usager et non fondée sur la représentation des professionnels.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

Chaque individu, jeune, adulte, famille, peut alors s'appuyer sur ce contexte pour évoluer, à son rythme.

Ainsi, **chaque parcours est unique, dans sa durée, son déroulement, ses aléas et réussites** ; parfois, il sert de référence aux autres. En ce sens, le travail « inter-secteurs », qui décloisonne les groupes, est particulièrement intéressant.

Le partenariat, l'indispensable ressource d'un Centre Social

Un Centre Social ne peut prétendre être acteur de tout sur un territoire, et ce ne serait de toute façon pas profitable aux usagers. Sa force est justement d'être en capacité de fédérer d'autres acteurs sociaux intervenant sur des champs différents, afin de pouvoir orienter les usagers selon les besoins, et s'inscrire en complémentarité de l'existant sur un territoire.

Il fixe par là-même les limites de son action, ce qui sert *in fine* l'atteinte de ses objectifs d'autonomie et d'émancipation de l'utilisateur. Il s'agit donc bien de partir de l'utilisateur pour ensuite utiliser toutes les ressources du réseau externe et interne aux PEP 28 afin d'accompagner l'utilisateur à réaliser le parcours qui lui sera le plus profitable et, en tout cas, qu'il aura choisi : le réseau intervient alors comme ressource dans la construction des parcours éducatifs.

Nous accordons donc une grande importance au travail partenarial.

Il convient pour cela de privilégier trois impératifs :

- Communiquer autour des projets que ce soit en direction des usagers, des élus, des représentants institutionnels et de tous les acteurs locaux (écoles, Relais d'Assistance Maternelle, Accueil de Loisirs Sans Hébergement, Accueil de loisirs sans hébergement (ALSH), médiathèque, associations diverses...).
- Adapter le fonctionnement des structures à la vie de la Commune, à ses habitudes culturelles et professionnelles ainsi qu'à la réglementation en vigueur.
- Travailler ensemble pour une même finalité sur le territoire : accompagner le public dans son émancipation et développer le lien social.

Partenariats au travers d'instances de concertation et partenariats locaux :



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

Pour travailler efficacement au service des usagers à l'échelle du territoire, les professionnels des Centres Sociaux sont présents dans les instances de concertation entre acteurs concernés.

Le rapport au politique local : appui ou risque

Si les projets sociaux ont le mérite d'affirmer des convictions haut et fort, c'est aussi leur écueil.

Soumis à la volonté politique des élus locaux, ce type de structure a en ce sens deux facettes. Selon les cas, elles bénéficient d'un appui indéniable ou alors souffrent d'une fragilité intrinsèque : les variations de ligne politique sont toujours possibles, y compris de façon rapide, et les équipes ont en général assez peu de prise sur ces aspects.

Partie ingrate du travail des structures, c'est d'ailleurs en général lorsque la situation s'améliore pour les habitants et le territoire que leur travail de fond est rendu moins visible, et donc que leur nécessité peut être amenée à être remise en question, en lien avec le coût qu'elles représentent.

Il faut alors parfois redoubler d'arguments et de force de conviction pour pouvoir continuer à mener l'action en direction des usagers qui en ont encore besoin.

Plus largement, il s'agit de porter une parole politique associative sur ce qu'est un Centre Social : d'abord un lieu de vie sociale, pas uniquement dans les quartiers, ayant un fort impact territorial et un rôle d'observatoire et de régulation locale.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

Dans ce rôle, les Administrateurs de l'Association ont toute leur place ; la finalité étant d'éviter les fermetures de Centres Sociaux lesquelles, en Eure-et-Loir, ont été particulièrement fréquentes ces dix dernières années sans qu'un lien avec une baisse des besoins sociaux ne soit toujours clairement établi.

Une notion de parcours étendue à toutes les structures et établissements des PEP 28

Alors que l'Association des PEP d'Eure-et-Loir agit à travers ses deux Domaines, Médico-Social et Education-Loisirs, la cohérence des projets et de son action s'inscrit dans une démarche globale : l'inclusion et l'accompagnement de parcours décidé par l'usager lui-même sont le fil conducteur de l'action des PEP 28, tous Domaines confondus.

Ainsi, la mise en place des DAME (Dispositifs d'Accompagnement Médico-Educatif : voir l'article dans la rubrique Réseau du Cahier des PEP n°2, tome 1 des Parcours de Vie) s'intègre dans cette démarche tout comme des exemples d'actions telles celles de l'accueil d'enfant en situation de handicap en milieu ordinaire dans ses Etablissements d'Accueil du Jeune Enfant et de ses Accueils de Loisirs, avec ou sans l'appui de son Espace Ressources Handicap, de l'embauche de personnel usager de son ESAT (Etablissement et Service d'Aide au Travail)... Ces évolutions bousculent les représentations et les pratiques des professionnels de tous les métiers.

Mais c'est bien sur ces bases, fondées sur une volonté politique associative forte et affirmée, que nos usagers, en situation de handicap ou non, en situation fragile / précaire ou non, empêchés temporairement ou durablement, enfants comme adultes, pourront bénéficier de véritables choix de vie individuels inscrits dans un collectif construit dans un contexte bienveillant et favorisant l'émancipation et l'inclusion de tous.

Pour conclure : les Centres sociaux, un enjeu de mobilisation du réseau PEP

Chacun l'aura compris, nous sommes convaincus que les PEP ont toute légitimité à développer des Centres Sociaux agréés par la CAF en appui aux Collectivités et fondées sur les valeurs de notre Mouvement. La tâche n'est pas simple car fortement soumise aux évolutions du contexte politique local mais le levier au bénéfice des usagers est tel que notre Réseau aurait tort de s'en priver.

En ce sens, nous restons bien évidemment à la disposition des professionnels qui souhaiteraient échanger sur cette partie de notre

activité associative, qui n'a aucunement valeur d'exemple, mais qui s'inscrit dans **une évolution locale qui a contribué à penser largement la notion de parcours dans l'Association, quels que soient les publics.**

Un Centre social associatif, qui plus est PEP, c'est la garantie de placer au cœur de son projet les valeurs de solidarité, de citoyenneté, d'égalité, d'émancipation de tous et de respect de chacun dans sa capacité à faire ses propres choix de parcours.

Au-delà, c'est bien évidemment un atout indéniable de transformation sociale.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

PEP 53 : Les colonies de vacances, l'innovation du choix

Simon Delabouglise, Directeur général PEP 53



© Matt Stuart / Magnum Photos pour les PEPs.

Les séjours de vacances sont des projets au service de l'épanouissement, de la découverte, de la mixité sociale et tout simplement du bien-être de l'enfant. Depuis plus de cent ans ces séjours sont mis en place et ont prouvé leur importance. Nos prédécesseurs au sein de notre mouvement ont permis, au travers des séjours de vacances, de transformer la société, faire évoluer des générations de jeunes et moins jeunes en leur permettant de vivre une expérience simple dans laquelle ils ont le rôle principal. La tendance dominante dans les discours actuels souhaite imposer l'innovation et favoriser la perfection : n'y aurait-il pas là évidente contradiction ?

Certes le domaine des vacances éducatives et l'outil « séjour de vacances » n'ont rien de nouveau, ils ont été en usage durant 100 ans. En revanche quelles innovations attendent en permanence ces jeunes qui, pour la première fois, vont vivre une expérience hors de leur zone de confort (famille/ école) et devront en choisir la forme et le contenu ! Encore faut-il leur laisser l'opportunité de construire ce choix, leur proposer les moyens humains, matériels et organisationnels qui respecteront ce choix et ce au risque de créer un effet inverse qui se construirait sur la frustration et la rancune. En un mot, pour nous qui sommes assimilés à des

éducateurs, des moniteurs, des gentils organisateurs..., il s'agit de faire confiance aux jeunes afin de respecter leur propre choix, de leur permettre d'assumer une liberté souvent nouvelle pour eux et de leur apprendre à nous faire confiance

Choisir pour ne pas consommer

Bien entendu partir du choix de l'enfant présente un risque majeur qui serait de tomber dans la consommation d'activité. Ce serait *le faire pour faire* sans questionnement partagé sur le pourquoi et sur le comment agir. Cette ligne directrice évite effectivement la soumission de l'enfant au diktat adulte qui déciderait de ce qui est bon pour l'enfant, cependant on ne peut pas pour autant dire que ce dernier sera acteur de ses vacances. La question du choix doit permettre à l'enfant de se poser des questions, de se positionner, et parfois de renoncer à une envie pour en privilégier une autre (faire telle activité ou être avec des amis qui en préféreraient une autre). Le choix doit être entier, à savoir conscientisé dans ses limites et ses enjeux. Il faut donc aborder concrètement la question de la priorité avec le groupe de jeunes. Quelle tonalité, quelle dynamique veulent-ils donner à leurs vacances ? En fonction de cette composante, il faut élargir le champ des possibles. En effet, les jeunes que nous accueillons sont tous issus d'une société de consommation, standardisée qui, au final, limite le choix de la personne à un panel prédéfini. Instituer la démarche de choix implique d'aller à contrecourant de cette société et de persuader l'enfant que tout est possible – s'il s'en donne les moyens. On serait étonné de savoir à quel point cette étape est plus complexe qu'on ne l'imagine. L'importance des barrières psychologiques et sociologiques est impressionnante. Il faut toute l'habileté d'une équipe pédagogique pour ouvrir ce champ des possibles sans pour autant placer les jeunes dans un milieu sans règles et donc totalement insécurisé. Les jeunes

accueillis sont issus pour une grande partie d'institution (foyer / Maison d'Enfants à Caractère Social...) et sont suivis par des éducateurs / psychologues / assistantes sociales / moniteurs.... Ils sont parfois dans une méfiance totale à l'égard de tout système. Ils ont généralement l'impression d'être manipulés, le sentiment que tout est déjà décidé mais qu'on essaie de leur faire croire qu'ils ont le choix, juste pour la forme. Il s'agit d'une difficulté importante que nous connaissons probablement tous dans nos séjours. Il s'agit de réussir à déconstruire l'image de l'anim-éduc si l'on veut initier une dynamique participative.

À l'instant où la dynamique de choix est lancée, il faut en définir les implications avec les jeunes. Il n'y a pas de bon ou de mauvais choix, seulement des conséquences à intégrer. Ainsi, la seconde étape majeure du projet de vacances est de créer le planning ! Il est essentiel que ce travail soit fait avec le groupe d'enfants. Il faudra probablement faire de nouveaux choix et revenir sur une décision qui a été prise juste avant. Si l'animateur seul, décide des changements nécessaires (raisons logistique, budgétaire...) alors l'incompréhension du groupe de jeunes sera énorme et destructrice. Les jeunes reprendront une attitude passive et soumise (ou pas) aux choix de l'adulte.

C'est souvent à cette étape que le champ des possibles s'agrandit encore. Pourquoi faudrait-il absolument que le groupe reste soudé en permanence ? Un groupe de vingt jeunes ? Pourquoi ne pas envisager de faire des petits groupes de cinq ou six pendant quelques jours pour qu'ensuite le groupe se retrouve avec d'autant plus de plaisir... C'est surtout à cette étape que les enjeux se définissent. Selon l'âge réel et selon la maturité de chacun, des clefs de maîtrise vont être confiées aux enfants. Celles-ci vont de l'organisation des groupes au choix des menus, des itinéraires, des transports, des intervenants, sans oublier même la dimension

budgétaire... Le but visé est évidemment le camp ou l'activité en autonomie. Il est rarement mis en place en raison de la courte durée de nos séjours. Cependant, selon les groupes, l'âge et surtout les équipes pédagogiques nous arrivons à en mettre en place ! Ce « ruban pédagogique » n'est pas expliqué et exploré dès les premiers jours du séjour ! Le fameux planning blanc de départ ne se remplit pas le jour de l'arrivée ! Il s'établit au jour le jour, s'améliore de jour en jour au gré des expériences, bonnes et mauvaises, individuelles et collectives. Cette acceptation de la mauvaise expérience est parfois plus dure pour les animateurs ! Ô combien il est difficile pour un animateur ou une animatrice d'accepter de laisser un jeune ne rien faire pendant un ou deux jours. Et pourtant il s'agit d'une étape essentielle, pour que, de lui-même, il se rende compte de ce qu'il rate, de son besoin de s'intégrer à un groupe et de changer en cours de route son projet de vacances.

Des moyens humains pour un projet humain

Arrivé à ce point de notre réflexion, il est maintenant essentiel d'aborder la question des moyens que nous mettons en place sur nos séjours.

Le principe de base consiste à se poser la question de savoir comment nous, adultes mais personnes ordinaires avant tout, passons nos vacances. Est-ce que nous passons souvent des vacances avec vingt ou trente autres personnes en continu pendant quatorze jours ? Est-ce que nous nous levons, mangeons, couchons tous les jours à la même heure pendant toute la durée de nos vacances ? Est-ce que nous prévoyons nos vacances à la demi-journée près d'une semaine à l'avance ??? Toutes les réponses à ces questions qui aussitôt posées paraissent saugrenues vont nous permettre de construire un Projet Pédagogique respectueux de la personne (enfant comme adulte).



Les moyens les plus importants portent donc sur l'humain : les Richesses Humaines comme disent certains. L'encadrement est calculé sur une base de un animateur pour cinq, un membre de direction pour trente. Les animateurs sont certes triés sur le volet mais surtout formés et impliqués dans le projet de structure et pas seulement dans le projet de séjour. Notre volonté est de revoir d'année en année les animateurs afin qu'ils évoluent, se perfectionnent, accompagnent les nouveaux....

C'est ainsi, en tout temps et en tout lieu et pour toute activité, toujours la composante humaine qui prévaut. Ainsi nous avons une équipe cuisine impliquée dans le projet. Les pique-niques et repas à emporter sont possibles jusqu'à la veille à dix-huit heures ! Une organisation soignée et surtout une grande solidarité dans l'équipe sont indispensables pour mettre en place la logistique nécessaire. Un animateur sportif d'activités de pleine nature est recruté pour permettre une adaptation encore plus poussée aux demandes. Il travaille en collaboration avec les moniteurs d'activités extérieures afin de permettre une évolution pédagogique cohérente. En général, l'animateur des Activités Physiques de Pleine Nature (APPN) est en charge de l'initiation et de la découverte d'une activité. Si les jeunes veulent aller plus loin dans la pratique, c'est alors le moniteur qui intervient. Il a dès lors un groupe constitué, motivé et prêt à aller sur l'activité. Cela devient de fait pour l'animateur bien plus intéressant que de se retrouver avec un groupe de jeunes qui ne savent pas vraiment ce qu'ils font là.

Bien entendu, ces moyens humains supposent également la mobilisation de moyens matériels importants aussi (toute personne a besoin d'outils pour bien travailler !) Nous sommes équipés en matériel de bivouac (de la tente à la gourde en passant par le duvet et les chaussures de randonnée), en matériel d'escalade, de canoë, de VTT, de cirque. À cela s'ajoute le matériel nécessaire aux ateliers permanents et aux animations pures (ateliers bois / jeux / graph / poneys / jardin). Les collègues directeurs de structures imagineront aisément la logistique et l'entretien nécessaires à tout ce matériel.

Ainsi, on l'aura compris, l'humain est bien au cœur de notre projet. L'équipe pédagogique est l'élément essentiel des projets de vacances. Et l'outil principal mobilisé est la réunion de jeunes. Grand classique ici aussi des séjours de vacances d'antan qu'il est grand temps de remettre au goût du jour et à la hauteur de la réflexion conduite depuis quelque temps ! La réunion de jeunes n'est en effet pas seulement une instance de régulation et d'évaluation du séjour. Elle doit réellement permettre à l'enfant de décider du séjour qu'il souhaite vivre. Généralement quotidienne, avec une référence chez l'animateur et les jeunes, elle est le pivot de tout le séjour. Les propositions y fusent ; les remarques et demandes n'y manquent pas ; les conflits s'y glissent aussi ! À l'unisson de toutes les remarques précédentes, l'essentiel, là encore, n'est pas de faire une réunion de jeunes, mais de lui accorder une importance qui sera le gage de son impact sur le séjour.



© Matt Stuart / Magnum Photos pour les PEPs.

Le prix du choix

Il est bien difficile de défendre cette ligne politique et ces choix éducatifs dans les méandres de ce qui se dégage des politiques publiques actuelles.

Entre la multitude de parapluies ouverts par les institutions de tutelle et les appels d'offres des financeurs qui imposent la vision quantitative propre aux politiques d'achats, il est toujours délicat d'introduire nos valeurs éducatives, de les y faire émerger et surtout de les y faire exister dans la durée.

Les questions sont multiples qui émergent alors. Voyons-en quelques-unes parmi les plus fréquentes :

- Comment peut-on estimer ou représenter la plus value sociale et éducative du choix que nous faisons sur les valeurs ainsi mises en avant ?
- Comment peut-on défendre un projet sans planning auprès des politiques en s'appuyant sur les seules belles images issues de notre expérience passée de séjours conduits selon ces principes ?
- Comment peut-on défendre cette ligne politique sans prendre des engagements limitatifs pour le projet du jeune (non votre enfant n'a pas fait de rafting parce qu'il a préféré ne rien faire...) ? Et surtout comment faire preuve de pédagogie auprès des décideurs pour leur faire percevoir que faire du poney pour faire du poney ne sert à rien au plan humain ? Pour les convaincre que toute activité dans ce cadre est un support à la rencontre, à l'épanouissement et en aucune façon une finalité en soit ?
- Comment redonner sa place au droit à « ne rien faire » dans nos actions de communication ?

Ces « projets vacances » ainsi conçus trouvent naturellement leur origine dans nos valeurs et dans le projet éducatif qu'elles sous-tendent. Les bases en sont imprégnées de nos convictions : celles qui affirment que les vacances sont un droit et un outil de transformation sociale.

Nous réfutons la démarche de séjours thématiques de vacances car, nous sommes persuadés que, si la thématique parle aux parents, aux élus qui vivent les vacances par procuration elle s'impose beaucoup moins comme telle aux enfants qui sont pourtant les premiers concernés. Et nous en sommes persuadés, il faut cesser d'étaler les activités comme sur un marché si nous voulons que les séjours de vacances participent réellement à la transformation sociale.



© Matt Stuart / Magnum Photos pour les PEPs.

Au travers de ces projets, certes limités dans le temps, nous sommes persuadés que nous faisons naître chez les jeunes une réflexion sur leurs capacités à vivre ensemble et à transformer ce vivre ensemble. Nous subissons tous et toujours plus durement les limites de la société de consommation standardisée qui formate les envies que nous avons.

Grâce à cet outil que sont les colonies de vacances, nous participons à la transformation de cette société. L'objectif n'est pas de laisser une « meilleure » société pour les prochaines générations, mais de permettre à ces futures générations de construire leur choix de société. Nous en sommes persuadés, la prochaine étape de montée en puissance du choix de l'enfant sera que ce soit eux qui choisissent !

Et si nous proposons alors des projets avec accompagnement des jeunes dans le choix de leurs vacances en amont du départ ?

PEP 87 : La complémentarité entre les deux secteurs historiques, DEL¹ et SMS², un partage d'expérience dans la mise en œuvre des politiques de parcours

Marie-Caroline BELLON

Directrice générale adjointe PEP 87

Une histoire tournée vers le parcours médico-social : un puzzle à plusieurs pièces

Notre Association Départementale s'est développée, depuis son origine, autour de la gestion d'établissements médico-sociaux : IME (Institut Médico-Educatif), puis foyer de vie lorsque les jeunes accueillis à l'IME atteignaient l'âge adulte. Le parcours aux PEP 87 s'offrait dans le champ médico-social seulement. Peu à peu et dans le même temps, la question du croisement entre parcours de vie et parcours de soin, portée par les politiques

1 DEL : Domaine Education et Loisirs.

2 SMS : Social et Médico-Social.

publiques, s'est posée au centre du développement associatif : les PEP 87 se sont alors vues confiées les autorisations de gérer des établissements ambulatoires tels que les Centres médico-Psycho-Pédagogiques, le Centre d'Action Médico-Sociale Précoce, le Sessad, ouvrant aux enfants et aux jeunes accompagnés les possibilités d'accompagnement sur leurs lieux de vie, à l'école, à la maison, au centre de loisirs, et pour les plus petits d'entre eux, pourquoi pas, à la crèche.

Une idée née d'une volonté de diversification

À partir de 2010, sous l'impulsion de la Fédération, notre association départementale, dotée d'une nouvelle gouvernance (Nomination d'un Directeur général, renouvellement du Conseil d'administration), a recherché des pistes de diversification, afin de mettre les valeurs associatives au service de nouveaux publics. Les objectifs étaient multiples : il s'agissait d'élargir la cible de l'action associative, afin de diffuser les vertus de l'éducation et de la citoyenneté. Gagner en lisibilité, toucher, au sein de dispositifs de droit commun, d'autres formes de handicap, social par exemple, développer des actions solidaires en direction de publics plus jeunes : telles furent les motivations initiales d'un développement vers le domaine de l'Éducation et des Loisirs.

Dans le même temps, la Caisse d'Allocations Familiales de la Haute-Vienne, souhaitant voir la gestion d'établissements d'accueil du jeune enfant s'ouvrir à de nouveaux porteurs, menait des actions de partenariat et d'accompagnement auprès des acteurs de terrain ; c'est ainsi que nous avons initié un certain nombre d'investigations, et recherché la meilleure voie pour développer ce nouveau champ d'activité (études de territoire, réponse à des appels à candidature dans le cadre de contrats de délégation de service public par les collectivités locales...).

Un constat : le manque de moyens, le manque d'expérience, et... l'opportunité

Le principe de réalité s'est imposé rapidement : investir un nouveau champ ne s'improvisait pas. Il convenait à la fois de gagner en compétence, et de mettre à disposition des moyens humains pour mener à bien ce projet ambitieux.

Les pièces du puzzle disposées sur la table, il nous fallait trouver celle autour de laquelle tout pouvait s'assembler.



La « mission AJED » (Référént départemental pour l'accueil du Jeune Enfant Différent), pièce maîtresse

Le partenariat avec les services de la Caisse d'Allocations Familiales avait permis de gagner en lisibilité et en confiance, et l'image des PEP 87 s'en trouvait valorisée. En 2012, la Commission départementale pour l'accueil du jeune enfant fait le constat du manque criant d'un dispositif de soutien aux familles et aux équipes dans le cadre de l'accès à un mode de garde pour les enfants en situation de handicap. Dans le cadre d'un appel à candidature, notre AD est retenue comme porteur de ce projet qui fait l'objet d'un co-financement CAF, Conseil Départemental, Mutualité Sociale agricole, et Agence régionale de santé. Nous choisissons, dans un objectif de cohérence, de confier cette mission à mi-temps à l'assistante sociale du CAMSP, qui souhaiterait exercer à temps plein. L'objectif assigné à cette professionnelle est alors, d'une part de permettre aux parents d'enfants différents d'accéder à un mode de garde, individuel ou collectif, afin de conserver leur emploi, de leur permettre des temps de répit et d'autre part, d'accompagner les équipes d'EAJE ou les assistants maternels, dans la réalisation effective de ces accueils (conseils, médiation avec les familles, orientation, coordination, lien avec les structures spécialisées...).

Trait d'union, pièce maîtresse du puzzle, le portage de la mission AJED s'est avéré déterminant pour la suite.

À l'interne tout d'abord, le pilotage en est assuré par la Directrice adjointe à la Direction générale, également directrice du Camsp. La bi-appartenance crée du lien et fait réseau au sein de l'AD.

À l'externe ensuite, le portage de cette mission concourt grandement au développement de notre réseau sur le champ de la petite enfance. Les équipes et gestionnaires d'EAJE repèrent notre action et se représentent autrement notre cœur de métier.

Les résultats de l'action ne se font pas attendre. Le service rendu à la population se mesure rapidement au moyen d'indicateurs partagés, nous permettant de gagner en confiance auprès de nos quatre partenaires financeurs, mais également des professionnels de terrain vers lesquels une campagne de communication ciblée a été menée, et à qui la référente apporte un appui et un soutien attendus et appréciés.

Pourtant notre AD ne parvient pas encore, à cette époque, à accéder à la gestion d'un EAJE...Les administrateurs en entendent pourtant de mieux en mieux le sens...L'unité du puzzle point...

C'est dans ce contexte, et forts de ce réseau à présent développé, que, sollicités par une association parentale, gestionnaire d'un multi-accueil de 16 places implanté sur un quartier prioritaire de la ville, nous reprenons, avec le fort soutien de la CAF et du Conseil départemental, la gestion directe de notre premier EAJE, à l'automne 2014. Le défi est de taille : une équipe au chômage technique depuis plusieurs mois, des locaux fermés pour insalubrité...et des familles en attente d'une réouverture dans ce quartier où la crèche est bien plus qu'un lieu de garde : un lieu de rencontre, de partage, de lien social entre les habitants, un lieu où les enfants côtoient la diversité, la différence, grandissent sous le regard bienveillant d'une équipe expérimentée, et parfois, sont soignés, choyés comme nulle part ailleurs.

Depuis 2014, l'expérience acquise dans ce contexte d'opportunité a donné aux PEP 87 la légitimité qui leur manquait pour investir le champ d'activité de la petite enfance. Deux établissements d'accueil du jeune enfant (une micro-crèche de 10 places et un multi-accueil de 20 places) sont venus enrichir le périmètre associatif en 2015 puis en 2016, dans le cadre de contrats de délégation de service public.

Le puzzle assemblé... quand le parcours donne cohérence

Fort de la gestion de ces 3 EAJE et du portage de la mission AJED renouvelé depuis 2012, le nouveau projet associatif s'est centré sur une restructuration de l'activité associative, afin de gagner en cohérence et en complémentarité. C'est ainsi qu'en 2016, un pôle Petite enfance a vu le jour, placé sous la responsabilité et le pilotage de la Direction générale.

La dynamique de pôle a pu être initiée et soutenue par une volonté politique engagée, s'appuyant sur un certain nombre de leviers qui se sont fait jour de manière spontanée :

- des projets d'établissements et de service plaçant les valeurs associatives, l'accueil d'enfants en situation de handicap, mais également l'accès à la culture ou le lien avec l'école maternelle au centre des préoccupations quotidiennes des équipes ;
- des connexions entre les différents pôles d'activités et de compétences, notamment entre pôle petite enfance et pôle ambulatoire (lequel comprend le SESSAD et le CAMSP), et favorisées par la bi-appartenance de la référente pour l'accueil du jeune enfant différent et la mise à disposition du médecin pédiatre du CAMSP comme médecin référent de nos crèches ;
- l'intégration de nos directrices de crèches au collectif de direction associatif, favorisant ainsi les rencontres, les échanges, l'intégration de ce nouveau champ dans le périmètre ;
- la mobilisation de moyens matériels et humains favorisant la mise en œuvre des projets d'établissements : prêt de véhicules par notre IME permettant aux petits de se rendre à des spectacles, visite de l'atelier petit élevage de l'IME et soins aux animaux pendant les périodes de fermeture, participation conjointe à un concours de fleurissement du quartier grâce à la mobilisation de jeunes de l'IME (atelier horticulture) venus réaliser avec les enfants, les plantations en jardinières...



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

La déclinaison des politiques de parcours au sein des PEP 87 a ainsi spontanément vu le jour et a pris appui sur la notion de lien. Elle se traduit, au quotidien, par ouverture, décloisonnement, lien et accompagnement managérial des équipes.

Et sur le parcours, nous sommes des passeurs...

Aujourd'hui, c'est bien l'illustration des parcours de vie que nous offrons aux plus jeunes, qui donne toute sa cohérence à cette politique associative initiée durant la dernière décennie.

Parcours de vie des enfants en situation de handicap : dans nos trois EAJE, l'accueil des enfants en situation de handicap est soutenu. Certains d'entre eux ont été adressés à la crèche par l'équipe du Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP). La référente AJED est alors une personne-ressource, tant pour les familles que pour les professionnels, et assure la continuité et la stabilité du parcours de l'enfant. Les professionnels du Centre d'Action Médico-Sociale Précoce CAMSP, tout comme ceux du Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD), peuvent intervenir auprès de ces enfants au sein même des crèches, favorisant la continuité de lieu nécessaire au bien-être du tout petit. De même, les professionnels des crèches sont invités aux réunions de synthèses du CAMSP, permettant ainsi cohérence de dialogue avec la famille et cohérence de parcours.



Les objets se font aussi précieux médiateurs de parcours : trois malles pédagogiques, imaginées par notre référente AJED, sur les thématiques de l'éveil sensoriel, de la communication et de l'apprentissage de la différence mettent à disposition des équipes des EAJE et des assistants maternels, des objets, livres, vecteurs d'expériences insolites, destinés à faciliter l'accueil des enfants. Parcours de vie de tous les enfants, celui qui les mène à davantage d'autonomie, et qui les conduira aux apprentissages scolaires : accéder à la culture en plaçant le livre et le spectacle vivant au centre de nos projets pédagogiques ; mais également tisser des liens avec les équipes éducatives des écoles de proximité afin d'accompagner enfants et familles dans ce passage important vers l'école maternelle.

Le parcours des enfants est aussi celui de leurs parents : affirmer le soutien et l'accompagnement à la parentalité comme axes essentiels des projets d'établissements, organiser des soirées thématiques co-animées avec des professionnels du CAMSP sur des thématiques très pratiques telles que la vaccination, mais également l'émergence du langage, ou l'éducation positive, favoriser lors de réunions de rentrées, la rencontre entre parents et administrateurs des PEP, afin de rassurer et de transmettre.

Telle est l'expérience des PEP 87 dans la mise en œuvre des politiques de parcours : cette expérience a, certes, nourri la stratégie associative, mais elle aurait été vaine sans une volonté politique forte et affirmée, au travers du projet associatif, d'ouverture, de décroisement, d'innovation, qui porte au quotidien, les équipes et leur engagement dans le lien permanent entre nos deux secteurs ; cette volonté qui fera levier, sera portée et déclinée dans le contrat pluri-annuel d'objectifs et de moyens actuellement en cours de négociation.



© Richard Kalvar / Magnum Photos pour les PEPs.

VARIA

La pratique bénévole comme pouvoir d'agir sur le parcours professionnel et personnel

Saskia Weber Guisan

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
(IFFP), Lausanne, Suisse

Bibliographie

- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.
- Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris : Cerf.
- Simonet-Cusset, M. (2004). *Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail*. Revue de l'IRES, 44(1), 141-155.
- Zask, J. (2011). *Participer : essai sur les formes démocratiques de la participation*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Zimmermann, B. (2013). *Parcours, expérience(s) et totalisation biographique. Le cas des parcours professionnels*. In S. Ertul, J.-Ph. Melchior & E. Widmer (Ed.), *Travail, santé, éducation : individualisation des parcours sociaux et inégalités* (pp. 51-61). Paris : L'Harmattan.

Introduction

Cet article s'intéresse aux parcours bénévoles, en particulier comment cette pratique agit sur les parcours professionnels et personnels. La pratique bénévole nous semble être un laboratoire d'exploration intéressant pour observer les mécanismes d'engagement et d'action des individus. En effet, c'est un lieu où les personnes s'engagent sur une base volontaire et non rémunérée, nous pouvons donc imaginer qu'il s'agit d'un espace de liberté où la capacité d'agir des individus serait moins contrainte que le travail salarié notamment. Dans le contexte actuel où être l'entrepreneur de sa propre vie est une forme d'injonction sociale, la question du pouvoir d'agir vient en force : Qu'est-ce que l'individu peut, avec les ressources et les contraintes qui sont les siennes ?

Dans le cadre d'une recherche exploratoire menée en Suisse romande, nous nous sommes intéressés au développement du pouvoir d'agir chez des personnes actives bénévolement en milieu associatif. Ces bénévoles, âgés de 37 à 63 ans, sont par ailleurs insérés professionnellement. Des entretiens de type compréhensif ont été menés, dans le but de mieux comprendre si, et comment, la pratique bénévole participe au développement, renforcement ou révélation du pouvoir d'agir chez les personnes interrogées. En nous appuyant sur ces témoignages, nous proposons une lecture des répercussions de leurs pratiques bénévoles sur leurs sphères professionnelles et personnelles. Comprendre les articulations qui se font entre ces différentes sphères signifie prendre en considération que celles-ci sont de plus en plus poreuses. *Pour saisir ces dynamiques inter-sphères, nous nous référons à la notion de parcours, telle que proposée par Zimmermann (2013), à savoir, une interaction entre des données personnelles et un environnement constitué d'opportunités et/ou de contraintes engageant des enjeux de pouvoir et de vouloir (p. 53).* Penser en termes de parcours, qui est un concept « trait d'union » (Zimmermann, 2013), permet justement d'articuler les sphères entre elles. Nous partons donc du parcours bénévole pour interroger le pouvoir d'agir en articulation avec d'autres sphères.

Rapports entre l'engagement bénévole et l'engagement professionnel

Les travaux sur le bénévolat en France et aux États-Unis menés par Simonet-Cusset (2004) établissent une typologie qui situe comment l'engagement bénévole s'inscrit en lien, en parallèle, voire même en opposition avec l'engagement professionnel. Ainsi, l'engagement bénévole peut être un *substitut*, un *prolongement* ou une compensation de la vie professionnelle ou encore un *levier de réorientation professionnelle* (p. 148). Ces idéaux-types ne

s'excluent pas les uns des autres et donnent une clé de lecture intéressante pour comprendre les ressorts de l'action bénévole. Dans ce qui suit, voici comment certaines de ces catégories se manifestent dans les témoignages.

Prolongement d'une vie professionnelle épanouissante

Philippe, 63 ans, est médecin. Il a travaillé la plus grande partie de sa vie professionnelle dans des pays africains pour des projets en santé publique, sans pratiquer la médecine. Il y a une quinzaine d'années, Philippe doit rentrer avec sa famille en Suisse pour des raisons de sécurité. Il s'installe en cabinet et doit réapprendre la médecine de tous les jours. Très vite, son ancien métier lui manque. Une occasion se présente de devenir expert bénévole pour des projets en santé.

Ça me maintient dans mes anciennes compétences de santé publique [...] Cette activité bénévole est la suite logique, c'est exactement ce que je faisais avant, [...], ça me permet de continuer le métier que je connais, c'est génial, j'aime le faire donc ça va de soi. Ça a même été gratifiant parce que j'ai pu repartir sur le terrain.

Cette activité bénévole lui permet de réactiver ses anciennes compétences, de rejouer son activité professionnelle dans un autre cadre et de prolonger cette vie professionnelle dont il a une certaine nostalgie. Il va d'ailleurs repartir sur le terrain dans le cadre d'un mandat bénévole lorsqu'il sera retraité.

Réorientation du parcours professionnel

Laure, déléguée médicale, se trouve à un carrefour vers 35 ans. D'une part, elle a une volonté de bifurquer professionnellement dans les ressources humaines, elle a d'ailleurs suivi une formation dans ce domaine. D'autre part, elle souhaite avoir un deuxième enfant et pouvoir consacrer du temps à sa famille. En Suisse, il est difficile de concilier famille et travail pour les femmes, en raison

notamment de faibles prestations en termes de congé maternité et de structures d'accueil insuffisantes pour les enfants d'âge préscolaire. Elle décide donc de donner son congé pour se donner les moyens de se réorienter.

Après plusieurs recherches d'emploi infructueuses dans les RH, elle se tourne vers une association où elle trouve un travail bénévole répondant à ses aspirations. Elle devient rapidement la présidente d'une structure associative aidant les personnes en recherche d'emploi à construire leur dossier professionnel.

Dans un premier temps, l'activité bénévole de Laure est instrumentalisée au service de sa réorientation professionnelle. Pourtant, lorsque nous l'avons interviewée, Laure se plaisait beaucoup dans ce rythme sans contraintes ni hiérarchie tout en pratiquant une activité faisant sens pour elle. Elle nous a alors assuré ne plus vouloir chercher de travail salarié, tant les contraintes seraient supérieures aux avantages du travail bénévole. À noter que son mari gagne suffisamment pour faire vivre la famille. La notion de parcours, qui intègre justement ces dimensions de ressources et de choix, révèle ainsi la capacité d'agir de Laure dans ce contexte.

Le parcours de Laure met également en évidence que le travail - au sens large - n'est pas forcément rattaché au revenu. C'est d'ailleurs un vrai débat de société, où les initiatives pour un revenu universel se multiplient dans plusieurs pays.

Ceci nous amène à évoquer la question de la reconnaissance et de la réalisation personnelle.

Reconnaissance et définition de soi

Nous retrouvons Laure, pour qui le bénévolat a mis en lumière une autre forme de reconnaissance qui se détache du travail salarié :

Quand on arrête de travailler, c'est là où on se rend compte qu'on se définit beaucoup par ça [i.e. le travail salarié] et que c'est

intéressant de s'en détacher aussi. Je me suis rendu compte que je n'ai pas besoin d'avoir à tout prix une reconnaissance professionnelle pour avoir une reconnaissance sociale.

Cela va dans le sens de Gilles, 38 ans, historien et élu politique, pour qui le bénévolat est une pratique plus démocratique que le travail salarié :

Dans le milieu bénévole, associatif, ben vous n'êtes plus tout ce que vous êtes dans le monde professionnel, vous êtes un individu à part entière qui s'engage pour quelque chose. Pis finalement on se moque que vous soyez chauffeur poids lourd, avocat ou chômeur, c'est pas ça l'important, l'important c'est que vous donnez du temps pour une cause commune.

Compensation d'une vie professionnelle insatisfaisante

Un autre cas de figure nous vient avec Ariane, 39 ans, qui n'a pas pu terminer ses études d'ingénieur agronome et qui se retrouve à des postes sans intérêt pour elle. Vers 30 ans, elle s'engage bénévolement dans une association de protection de la nature :

J'étais complètement frustrée, [...] j'avais pas mon diplôme d'ingénieur, et puis je faisais un travail de secrétariat que j'avais fui quelques années avant [...] il fallait que je puisse respirer à côté. Pour moi c'est deux mondes différents. Y a le monde du travail où je fais un job qui ne m'intéresse pas et auquel je ne crois pas, et puis le monde du bénévolat où je fais quelque chose qui m'intéresse et auquel je crois.

La sphère bénévole compense la vie professionnelle peu épanouissante d'Ariane et restaure ainsi une image d'elle-même malmenée. La pratique bénévole agit comme un baume et fortifie Ariane dans son identité et ses valeurs.

Actualisation des valeurs personnelles

Dans le prolongement de ce qui précède, nous abordons maintenant des dimensions plus personnelles. Beaucoup de bénévoles évoquent un besoin de cohérence entre leurs pratiques et leurs valeurs (Martuccelli, 2006). Le bénévolat serait une forme d'actualisation de leurs valeurs qui correspondrait à ce que Taylor (1992) nomme l'« idéal d'authenticité », qui est une idée de fidélité à soi-même, à exprimer ou accomplir son véritable soi (*true self*). Il s'agit d'une dimension très personnelle qui répond à la place qu'occupe l'individu dans la société contemporaine: être soi au sein de l'espace social.

Ainsi, Julia, 52 ans, thérapeute et bénévole aux Cartons du cœur¹ nous dit :

Ça correspond à mes idéaux [...] je le fais parce que j'en suis convaincue.

Le discours d'Ariane va dans le même sens :

Il fallait que je fasse quelque chose en accord avec mes convictions, et puis aussi mettre à profit ce que j'avais appris, puis j'avais envie de communiquer, ce que je savais.

Cet aspect s'inscrit également dans une éthique personnelle. Lorsque Julia dit: « *j'ai besoin de me sentir bien avec moi tout court* », elle a besoin d'adhérer en premier lieu à ses propres valeurs plutôt qu'à celles d'un groupe.

Nous postulons que dans ce contexte d'injonction à être soi et à être l'auteur de sa propre vie, cette posture authentique est l'un des moyens qu'a trouvé l'individu contemporain pour y répondre.

Contribution et pouvoir d'agir

Afin de comprendre cette part agissante du bénévolat, nous nous sommes appuyés sur la conceptualisation que propose Zask (2011) de la participation. Une pleine participation résulte d'une articulation entre ces trois parts : prendre part, apporter une part

(contribuer) et recevoir une part (bénéficier). Ce qui s'y joue relève à la fois d'un processus d'individuation et de production du commun : il s'agit d'un rapport dialogique entre singularité et social.

Ce concept-valise, tel que décliné par Zask, est une forme de modélisation qui permet de penser beaucoup de pratiques sociales, dont le bénévolat. En effet, on *prend part* volontairement au projet d'une association. Au sein de celle-ci, on *apporte une part personnelle* qui *contribue* à la définition du projet et de ses objectifs et on *bénéficie de ressources* (offertes par l'environnement) pour permettre cette contribution et donc cette pleine participation.

Nous souhaitons nous arrêter maintenant sur la contribution, qui nous semble être une dimension-clé du pouvoir d'agir.

Cette dimension contributive se retrouve dans les propos de Julia, dont les termes – soulignés dans l'extrait ci-dessous – relèvent tous d'une idée d'avoir prise sur son environnement, de voir le résultat de son action ou d'avoir le sentiment que son action a contribué à façonner l'environnement ou une situation.

C'est la possibilité vraiment de faire avancer les choses. La possibilité d'être un acteur un peu efficace. La possibilité de passer d'un statut passif à... ouais c'est vraiment ça, un statut actif, d'être dans un, dans un domaine qui vous parle, qui vous correspond, [...] et pis de dire qu'on peut faire changer des choses qui ne conviennent pas.

L'expression « *il fallait que je mette mon grain de sel* » de Julia ou encore celle bien connue d'« *amener sa pierre à l'édifice* » sont typiques de ce que Zask définit comme la contribution, c'est-à-dire apporter une part personnelle dans l'histoire commune.

Passer d'un statut de consommateur à un statut d'acteur

Toujours à propos de la contribution, l'exemple d'Yves, 50 ans, ingénieur et responsable d'une course à pied est très parlant. Au départ, Yves prend part à des courses à pied, pour faire du sport,

¹ En Suisse : aide alimentaire pour personnes démunies.

pour se faire du bien et tout est parfaitement organisé pour lui. Petit à petit, il ressent le besoin de voir comment fonctionnent ces manifestations sportives de l'intérieur. Il s'implique dans le chronométrage des courses ; ses compétences d'ingénieur en informatique sont ainsi mises à contribution.

En tant que coureur on vient, on se met sur la ligne de départ, on fait notre course, on se douche, on a des classements, donc tout est un peu magique, [...] moi je voulais voir un petit peu comment ça se passait derrière le rideau. Et ouais je trouve intéressant de voir les deux côtés quoi, le côté jardin et le côté cour.

De fil en aiguille, Yves finit par diriger cette course à pied. Il passe ainsi d'un statut de consommateur (coureur qui prend part à une manifestation sportive) à un statut d'acteur qui maîtrise plusieurs aspects de cette course et qui peut exercer son influence sur celle-ci. **J'aime bien, dans tout ce que je fais, que ce soit professionnellement et sportivement, et c'est aussi pour ça que je me suis un peu plus engagé, avoir un certain contrôle sur les activités dans lesquelles je suis impliqué.**



Les parcours bénévoles : une liberté d'être et de faire ce à quoi on accorde de la valeur

En guise de synthèse, nous associons les parcours bénévoles à une définition des capacités telle qu'elle est donnée par Sen (2009) : *être et faire ce à quoi on accorde de la valeur* ou dit autrement les *possibilités que l'individu a de choisir la vie qu'il souhaite mener*. Il s'agit de considérer les valeurs au sens large. En effet, Sen insiste sur le fait de prendre en compte à la fois les possibilités (ressources) d'une personne, mais également ses choix, préférences et valeurs dans l'évaluation des capacités.

Nous avons vu comment la pratique bénévole peut agir à divers titres sur la sphère professionnelle, notamment avec des possibilités de réorientation, de prolongement ou de réparation. Ces opportunités permettent une réalisation personnelle et une reconnaissance en dehors du travail salarié.

Au niveau de la sphère personnelle, le bénévolat permet une mise en cohérence entre pratiques et valeurs, ce qui semble répondre au besoin d'une éthique personnelle ou d'un investissement subjectif important que l'on pourrait nommer également individuation. Ce processus d'individuation s'accompagne d'une dimension contributive qui permet à l'individu de forger sa propre historicité (Zask, 2011) en modifiant le commun.

Tous ces éléments indiquent une primauté de l'individu acteur : c'est lui qui choisit, à un moment donné et quand il est en « situation capacitante », de s'engager et d'agir. Si la sphère bénévole n'est pas la seule sphère de réalisation des individus, elle semble concentrer les opportunités dans un espace où la liberté de choix est plus large. En ce sens, c'est une pratique sociale démocratique permettant un développement du pouvoir d'agir des personnes, avec des effets importants sur d'autres sphères de la vie.

Partenaires

Parcours de vie, loisirs et handicaps : une recherche-action

Melaine Cervera

Maître de conférences en sociologie ; Laboratoire 2L2S ; Université de Lorraine

Melaine Cervera est maître de conférences en sociologie à l'université de Lorraine et chercheur au laboratoire lorrain de sciences sociales (2L2S). Après avoir travaillé dans le champ de la lutte contre le sida, il a étudié divers objets de recherche aux frontières de l'action militante et de l'univers académique : l'accompagnement associatif des Personnes vivant avec le VIH vers l'emploi, la participation des bénéficiaires du RSA aux politiques d'insertion, la mobilité des jeunes connaissant des difficultés socioprofessionnelles, l'insertion par l'activité économique, l'invisibilité sociale des publics fragiles, l'accompagnement en ITEP ou les habitats alternatifs. Les dynamiques d'Économie Sociale et Solidaire sur les territoires constituent aujourd'hui pour lui une priorité et un terrain d'étude privilégié. Il est actuellement, pour la Fédération Générale des PEP, responsable scientifique de la recherche-action : « Pour des loisirs choisis pour tout.e.s : analyse et expérimentation de plateformes territoriales » (février 2017-février 2019).

Bibliographie

- Bessin M. (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales* 2009/6 (n° 156), p. 12-21.
- Benoit H. (2014), « Politiques publiques, professionnalités et langages : les maillons faibles de la chaîne inclusive », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2014/3, n°67, p. 181-191.
- Bourdieu P. (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, juin, p. 69-72.
- Callegaro F. (2016), « Qu'y a-t-il de relationnel dans le social ? Vincent Descombes et les leçons du don », *Revue du MAUSS* 2016/1 (n° 47), p. 129-164.
- Demazière D., Samuel O. (2010), « Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes », *Temporalités*, en ligne, n°11.
- Descombes V. (1996), *Les institutions du sens*, Paris, Minuit.
- Ebersold, S., Bazin, A.-L. (2005). *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*. Rennes, PUR.
- Elder, G. H. (1997). "The life course and human development". In. R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (vol. 1). New York, Wiley, p. 939-991.

- Elder, G. H., Johnson, M. K. et Crosnoe, R. (2005). "The Emergence and Development of Life Course Theory". In: J. Mortimer, M. J. Shanahan (dir.), *Handbook of the Life Course*, New York, Klumer Academic Publishers, p. 3-19.
- Langlois L. (2006), *L'épreuve du sida. Pour une sociologie du sujet fragile*, Rennes, PUR.
- Mauger G. (2015), *Âges et générations*, Paris, La Découverte, col. « Repères ».
- CREAPT (2017), *Travailler avec et pour un public : l'expérience des autres*. Rapport de recherche, n°104 actes du séminaire « Âges et Travail », CNAM, CREAPT, CEET, décembre.
- Lima L. (2016), *Pauvres jeunes. Enquête au cœur de la politique sociale de jeunesse*, Nîmes, Editions Champ social, col. « Questions de société »
- Lima L. (2013) (dir.), *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droits et jugements*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- Secrétariat général des ministères chargés des affaires sociales (SGMCAS) (2016), « Parcours de soin, parcours de santé, parcours de vie. Pour une prise en charge adaptée des patients et usagers. Lexique du parcours de A à Z. », janvier, 92 p.
- Van De Velde C. (2015), *Sociologie des âges de la vie*, Paris, Armand Colin.
- Voegtli M. (2004), « Du jeu dans le Je : rupture biographiques et travail de mise en cohérence », *Lien social et Politiques*, n°51, p.145-158.

Introduction

Cet article propose une modeste contribution à la sociologie des parcours de vie en discutant cette notion et en présentant les premiers résultats d'une recherche-action sur la thématique du loisir et du handicap menée par le réseau PEP et financée par la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie.

Le terme de parcours est issu au départ des politiques publiques, des institutions sanitaires, et du travail social et médico-social. Mots des professionnels de ces secteurs, et des textes de loi et des réglementations, ils s'immiscent dans le vécu subjectif des trajectoires de vie. Le problème de la sociologie des parcours est sa proximité avec ces langages institutionnels et professionnels. Ces langages ont des effets performatifs. Cette performance produit un processus de « subjectivation » (Benoit, 2014) qui tend à produire un vécu du parcours en tant que tel. Le langage utilisé par les professionnels, par les parents, ou par les publics eux-mêmes produit donc la réalité des catégories qu'il désignait au départ pour organiser des prises en charge. Le problème devient plus ambigu lorsque des enfants pris en charge par des institutions médico-sociales se pensent, voire se vivent, à l'identique de leurs catégories de désignation. D'un côté, la sociologie des parcours inscrit ce dernier dans des temporalités sociales et considère « *la vie humaine et son développement dans sa totalité* » (Bessin, 2009, p.14). De l'autre, un parcours s'inscrit dans la dialectique de la trajectoire sociale, intrinsèquement reliée à son contexte de déroulement et aux contraintes sociales qui pèsent sur ce dernier (Bessin, 2009, p.16 ; voir aussi Bourdieu, 1986). Ces contextes sont « *des systèmes institutionnels qui produisent des règles plus ou moins incitatives ou impératives pesant sur les individus qui en relèvent [et sont] des interdépendances biographiques par lesquelles les parcours individuels se trouvent fermement liés et associés à d'autres, formant des trajectoires collectives et*

intégrées. » (Demazière, Samuel, 2010). Autrement dit un parcours de vie ne peut se détacher d'un parcours institutionnel, quelle que soit l'institution qui le produit. Lorsque la recherche aborde le champ du handicap et les parcours des personnes concernées par une situation de handicap, le parcours de vie prend une dimension singulière qu'il s'agit d'analyser plus en détail. En effet, la trajectoire sociale et le parcours des personnes en situation de handicap sont à la fois le produit d'histoires institutionnelles, de dispositifs, qu'ils soient sociaux, sanitaires, ou médico-sociaux, d'une part, et le résultat de choix et d'aspirations sociales, d'autre part. Couplé à la problématique du loisir et/ou de l'accès à un loisir librement choisi et du handicap, les notions de trajectoire sociale et de parcours entrent en résonance avec les notions de rupture et/ou de bifurcation biographiques (Voegtli, 2004 ; Langlois, 2006). La construction du choix et des désirs de loisirs, pris dans les temporalités du parcours de vie et des institutions qui l'enserrent, donne à voir une épaisseur relationnelle et émotionnelle que la sociologie des parcours peut parfois avoir des difficultés à saisir. Cette approche peut s'arc-bouter à la notion de trajectoire sociale pour saisir à la fois les temporalités et les capacités sociales des personnes.

Pour ce faire, nous présentons dans un premier temps l'approche de la sociologie des parcours mobilisée, cette dernière étant trop souvent compartimentée en différents objets de l'action sociale. Cette approche est ensuite illustrée par une recherche-action sur les trajectoires de loisirs des personnes en situation de handicap. Ces éléments sont principalement basés sur des observations directes sur le terrain, par des échanges avec les acteurs associatifs et par un corpus d'entretiens menés principalement auprès de professionnels du loisir et des familles d'enfants en situation de handicap.

1. Des notions complémentaires : parcours et trajectoire

Si l'on se situe du côté des politiques publiques, « *un parcours se définit comme la prise en charge globale du patient et de l'utilisateur dans un territoire donné, avec une meilleure attention portée à l'individu et à ses choix, nécessitant l'action coordonnée des acteurs de la prévention, du sanitaire, du médico-social et du social, et intégrant les facteurs déterminants de la santé que sont l'hygiène, le mode de vie, l'éducation, le milieu professionnel et l'environnement.* » (SGMCAS, 2016, p.3) ; ou encore « *comme le continuum de l'accompagnement global des patients et usagers dans un territoire de santé donné, avec une attention particulière portée à l'individu et à ses choix.* »¹ (ibid, p.60). La définition du parcours, en ces termes, même si elle intègre la question du choix, demeure hachée : parcours de soin, résidentiel, parcours d'insertion, parcours d'accès au logement, à la formation, à l'emploi, etc. Dans ce contexte, le parcours de vie d'un individu revêt autant de dimensions qu'il mobilise de dispositifs d'accompagnement en sa direction. Ces compartiments du parcours sont tous inscrits dans un parcours de vie, ou une trajectoire de vie. La trajectoire de vie, en tant que notion abstraite, s'inscrit dans une perspective diachronique mais constitue toujours, au moment où on s'y arrête, le résultat mêlé d'actions passées et de projections futures, une photographie particulière à un moment donné, résultats du cumul d'actions et d'interactions sociales rétroactives.

Dans ce contexte, la sociologie, du travail ou de la santé par exemple, va tendre à confondre trajectoire et parcours : par exemple, Léa Lima (2016), dans son ouvrage concernant les politiques de l'emploi et de la formation en direction de la jeunesse, construit trois parcours idéal types (d'intégration ; d'employabilité ; et

¹ cf. http://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2016-01-11_lexique_vf.pdf - page consultée le 2 février 2018.

selon la norme du suivi en fonction de l'implication du jeune). Le problème de cette approche est qu'elle prend le risque de réduire le parcours de vie à l'angle d'observation choisi. Dans le cas précédent, la recherche va réduire la trajectoire à un itinéraire d'emploi, à une aspiration à l'intégration censée plus ou moins correspondre à des politiques ciblées d'accompagnement vers l'emploi. L'emploi, le social, la santé et le handicap sont pris dans cette dynamique du parcours, qui demeure depuis les années 1980 en France, le miroir de la notion de projet (projet de vie) et de contrat d'accompagnement. Or, si le parcours ne peut être abordé qu'à partir des institutions qui le construisent, la vie de l'individu et son identité sont irréductibles à ces catégorisations.

L'approche des parcours de vie, plus générale, s'appuie sur quatre grands principes (Elder, 1997 ; Elder et al., 2005) : le caractère temporel du déroulement de la vie et des prises de décisions qui contribuent à son déroulement ; l'interdépendance entre les différents événements et expériences dans des sphères distinctes de la vie (par exemple : l'école, la famille, le loisir) ; l'interrelation répétée entre différentes trajectoires individuelles qui s'influencent mutuellement ; le caractère construit socialement de toute trajectoire individuelle, forcément située dans des contextes sociaux. En outre, la notion de trajectoire sociale apparaît complémentaire à l'approche pionnière d'Elder². La trajectoire sociale d'un individu est non seulement le résultat combiné de choix subjectifs et de contraintes objectives, mais elle permet aussi de distinguer les différents temps sociaux de

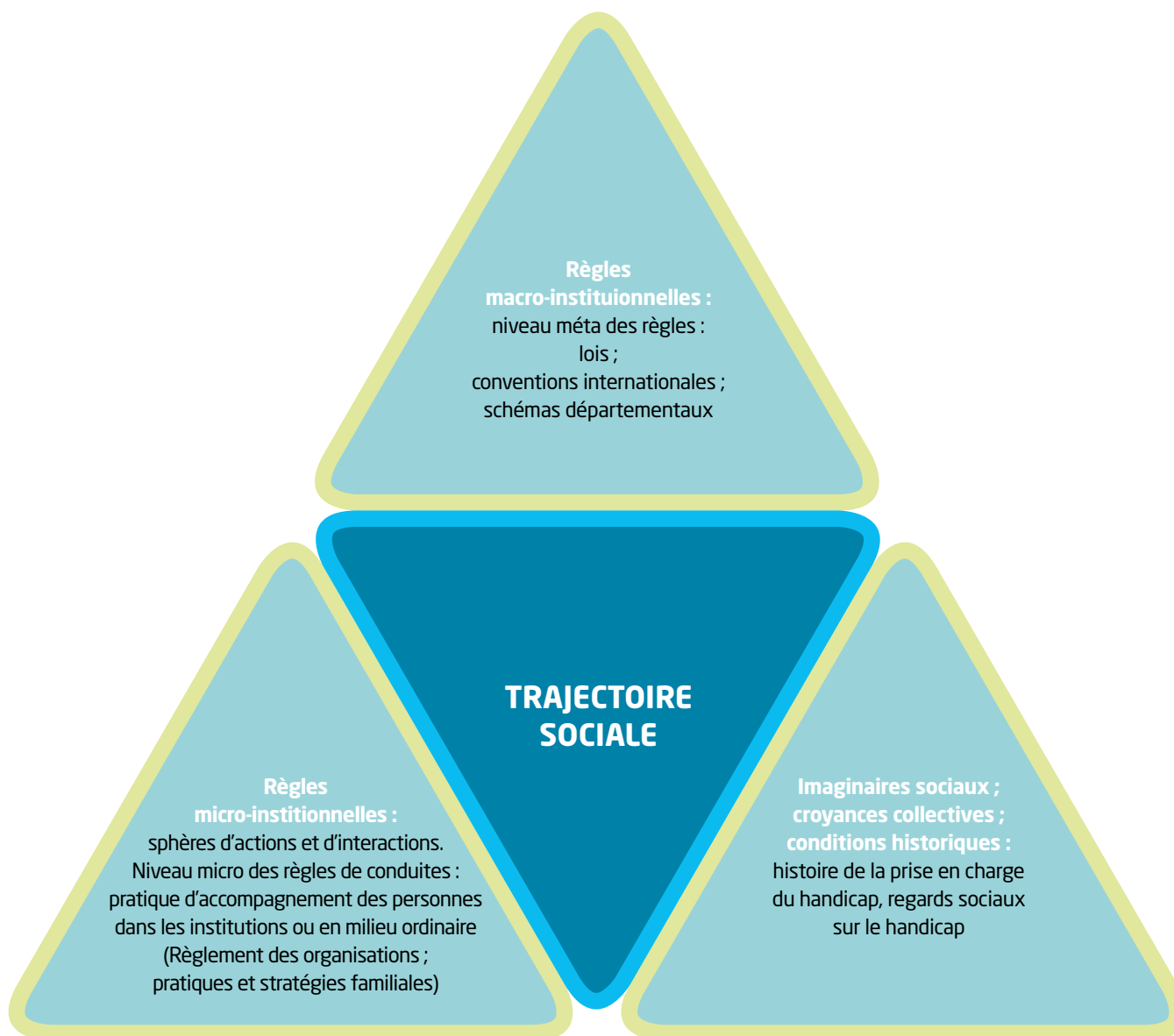
l'individu (temps de la scolarité, temps des études, temps des professions, temps de la retraite), d'objectiver les étapes sociales qui jalonnent la vie, et d'étudier la nature des transitions d'un âge à l'autre, d'un état à un autre, ou d'une position sociale à une autre (être pris en charge dans une institution, puis une autre, entrer dans la vie active, devenir parent, par exemple). Une lecture sociologique de ces étapes et transitions vise à déterminer les repères qui en marquent le seuil et qui sont de type chronologique ou événementiel (Van de Velde, 2015 ; Mauger, 2015)³. En effet, aborder ces étapes à travers la notion de trajectoire permet de saisir la complexité des strates institutionnelles qui vont produire tel type ou tel type de vie. Issu du médico-social et du social, le terme de parcours rend difficilement compte de cette complexité, car soit il réduit le parcours à une dimension de la vie de l'individu (le soin ; l'emploi ; le placement ; le handicap), soit il l'inscrit dans un flou conceptuel totalisant. Pour s'en sortir, la notion de trajectoire sociale permet de saisir le couplage entre l'action individuelle et les institutions qui l'encadrent.

Dans une perspective synchronique, l'analyse d'une trajectoire sociale comprend trois composantes : le façonnement par des règles macro-institutionnelles ou métarègles, la mise en pratique de micro-règles de l'interaction dans le fil de l'action ; et la détermination par des imaginaires sociaux, des croyances collectives ou encore par des conditions historiques. Ces trois éléments sont indispensables à analyser pour renforcer la sociologie des parcours de vie.

² Nous remercions Jean-Michel Sandon, membre du conseil scientifique de la FG PEP pour ces apports sur l'approche de Glen H. Elder.

³ Nous remercions Céline Jung, chargée de recherche et développement à l'Association de Promotion des Expérimentations Sociales, pour ces apports en termes de sociologie des âges de la vie.

Schéma de la trajectoire sociale dans une perspective synchronique



Les trajectoires sociales se situent au croisement de ces trois pôles. Les métarègles sont des règles institutionnelles sur lesquelles les actions situées n'ont prise que par des processus de traduction et de négociation sur une temporalité longue. Il s'agit des lois, par exemples. Les micro-règles sont les règles que se donnent formellement ou informellement les individus lorsqu'ils s'accordent sur leurs actions coordonnées dans l'interaction habituelle ou coutumière. Ces deux niveaux de règles entretiennent un lien de conformité. Enfin, les imaginaires sociaux présentent l'ensemble des représentations sociales qui façonnent les jugements sociaux que l'on porte sur telle ou telle situation particulière, ou sur tel type de « déviance » au sens sociologique du terme. Par exemple, ces représentations sociales, médiatiques

ou historiques, joueront sur le fait que l'on pense qu'une personne faisant le choix de ne pas travailler ne doit pas pouvoir bénéficier d'une aide sociale spécifique. Dans l'idéal, ces imaginaires sociaux sont associés par un lien de légitimation aux deux niveaux de règles. Lorsqu'un conflit de légitimité et de conformité apparaît entre les imaginaires sociaux et les deux niveaux de règles, des processus d'ajustements sont nécessaires, impulsés par exemple par des mouvements sociaux ou des revendications citoyennes et associatives.

La sociologie des parcours entreprise doit reprendre les bornes du déroulement de la trajectoire et les réinscrire dans des biographies, des histoires de vie, prises dans leurs contextes sociaux⁴.

Schéma de la trajectoire sociale dans une perspective diachronique



⁴ En termes de méthode de recherche, la reconstitution des trajectoires se fait toujours *a posteriori*, dans la mesure où ces trajectoires sont construites au moment de l'enquête, y compris lorsque l'on mobilise une approche longitudinale.

Dans le déroulement de chaque trajectoire, les choix individuels et les dispositifs institutionnels sont couplés. Des acteurs, notamment associatifs, peuvent avoir des rôles importants dans la recomposition des trajectoires ou dans l'accompagnement de bifurcations biographique⁵. La recherche-action menée par le réseau PEP illustre ces accompagnements. Les associations, dans le secteur du social et du médico-social, produisent une expertise reconnue en matière d'accompagnement des personnes en situation de handicap. Elles se situent dans l'entre deux entre l'expertise *avec* autrui et l'expertise *sur* autrui (Lima, 2013 ; CREAPT, 2017). La thématique de l'accès aux loisirs ou du droit au loisir, inscrite dans les lois ou les conventions internationales, est un axe de travail mis en avant par les associations accompagnant des personnes en situation de handicap. Pour analyser l'aspiration aux loisirs d'enfants reliée à leur trajectoire sociale, il s'agit de prendre en compte le récit des parents, qui mettent en lumière les premières années d'enfants en situation de handicap : *« Il a commencé avec la nourrice de 1 an à 4 ans coloriage et collage comme à l'école. Depuis il un an, il a une nouvelle nourrice qui avait*

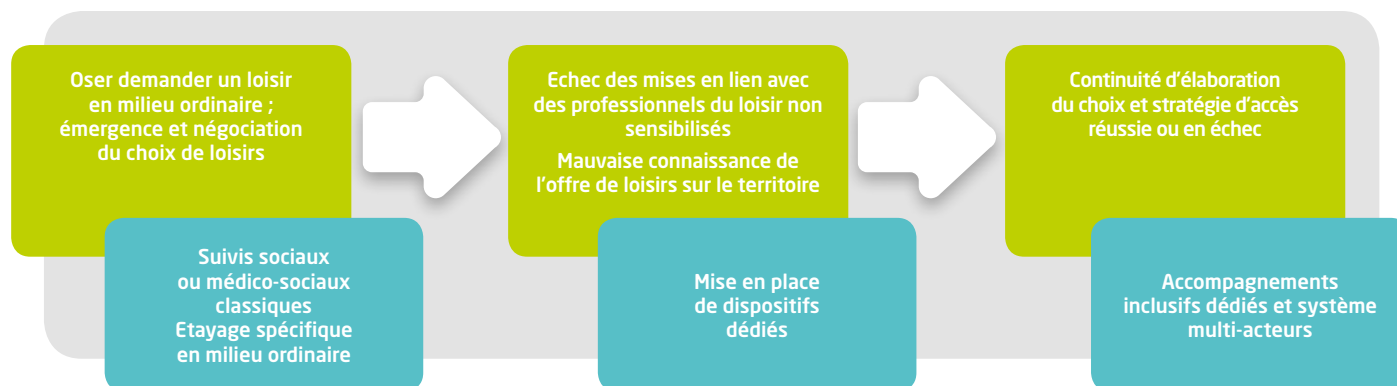
à coeur de garder un enfant handicapé... » (Mère d'un enfant en situation de handicap, printemps 2017). L'aspiration aux loisirs naît d'éléments issus de la socialisation de l'enfant dès le plus jeune âge. Une analyse des trajectoires sociales en termes d'accès au loisir doit pouvoir s'appuyer sur ces différentes expériences vécues.

2. Des loisirs choisis pour tous et toutes

2.1. Loisirs et handicap

Depuis février 2017, la Fédération Générale des PEP porte, avec cinq associations départementales⁶ et un comité de pilotage national⁷, une recherche-action consistant à interroger les éléments vécus par les personnes en situation de handicap facilitant ou freinant leurs choix de loisir. Cette recherche-action étudie aussi les modes d'organisations associatives, institutionnelles et territoriales tentant de répondre à l'émergence du désir de loisirs des personnes handicapées. Ces associations ont à faire face et à prendre en charge, par des stratégies d'intermédiation entre les dispositifs de loisirs ordinaires et les familles, à ce type de trajectoires :

Schéma type d'une trajectoire de loisirs



⁵ Nous préférons le terme de bifurcation à celui de rupture, en nous appuyant sur la sociologie du sujet fragile d'Emmanuel Langlois : *« Toute vie, toute biographie s'appuie, par définition, sur des changements et des ruptures. Elle est nécessairement instable. C'est ce sens que nous ne pouvons nous résoudre à parler de « rupture biographique » [...], car, de notre point de vue, la définition même d'une biographie est l'agencement et l'articulation de changements plus ou moins brutaux, de transformations plus ou moins durables, de... ruptures. »* (Langlois, 2006, p.66).

⁶ En Ariège, Eure-et-Loir, Manche, Rhône-Alpes, et Tarn.

⁷ Comité de pilotage réunissant des représentants de la Caisse Nationale des Allocations Familiales, de la Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative, du Comité Interministériel du Handicap et de la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie.

Cet existant, au regard des données collectées⁸, indique des trajectoires d'accès aux loisirs avortées pour des enfants ou des jeunes en situation de handicap, suite au refus des professionnels du loisir ordinaire ou à des activités ou des aménagements inadaptés à la situation de handicap : « En septembre 2016, mon fils m'a dit « j'aimerais bien faire de la boxe. » [...] En fin de compte ils ont refusé car avec ses oreilles, son spécialiste lui a dit non tu ne peux pas même avec le casque, surtout qu'il a été opéré 2 fois. Il a été déçu. » (Mère d'un enfant en situation de handicap, printemps 2017). De là, les associations ont structuré des espaces d'accompagnement et de médiation⁹ visant à accompagner ces trajectoires vers le libre choix du loisir - en favorisant son émergence, d'une part, et vers la concrétisation de la pratique de loisir, d'autre part.

Les trajectoires de loisirs avortées peuvent connaître des bifurcations suite à des points de contact avec la sphère associative. Ces points de contacts produisent généralement un effet de « soulagement » des familles, dont l'emploi du temps est particulièrement contraint par la prise en charge de leur enfant (Ebersold, Bazin, 2005). Si les aides et les soutiens associatifs auprès des personnes en situation de handicap, qu'ils proviennent d'institutions médico-sociales, d'accueil de loisirs sans hébergements ou de professionnels du loisir intervenant sur les temps périscolaires et péri-éducatifs, peuvent satisfaire des demandes de loisirs en mettant en place des étayages spécifiques de manière ponctuelle, ce n'est qu'un accompagnement en profondeur et dans la durée qui permet de démêler les situations de rejet, de favoriser le libre choix et d'impulser ces bifurcations. Par exemple, la mise en place d'aide

humaine en loisir ordinaire nécessite des partenariats venant soutenir le maintien d'une trajectoire d'accès à un loisir choisi : « Il faut bien encadrer ce moment-là parce qu'il va y avoir une astuce, pour l'amener sur l'activité et qu'il la fasse en même temps que les autres. Et bon bah c'est bien qu'il y ait quelqu'un qui le connaisse qui l'accompagne. Parce que c'est la même AVS qu'il a à l'école qui l'accompagne. Ça lui fait déjà un repère. Il connaît quelqu'un. Et surtout la personne le connaît et va mettre en place des astuces, qu'elle connaît déjà pour que (Nom de l'enfant) puisse participer aux mêmes moments normalement ou éviter certaines frustrations. » (Père d'un enfant en situation de handicap, printemps 2017). Les dispositifs d'accompagnement associatif deviennent en ce sens des supports à la trajectoire de loisir. L'émergence des souhaits puis des choix se fait de manière progressive autour de plusieurs rendez-vous séquentiels. Un ensemble d'acteurs différents forme un système qui favorise l'action et les bifurcations et tend à l'institutionnalisation et à la formalisation de métarègles en la matière.

2.2. La nécessité de partenariat interassociatif et inter-institutionnel

La question du choix et du désir de loisirs pour les personnes en situation de handicap, et notamment ici des jeunes et des enfants, nécessite des partenariats solides entre associations et famille. Autrement dit, comme vu plus haut théoriquement, la trajectoire de vie ne peut se maintenir que parce qu'elle s'appuie sur des relations. En effet, le social existe seulement parce qu'il est relationnel (cf. voir Callegaro, 2016 ; Descombes, 1996). La trajectoire sociale ne se maintient ici que parce qu'elle s'appuie sur des relations entre au moins quatre types d'acteurs :

⁸ À ce stade de la recherche-action, 80 entretiens sociologiques ont été menés de mars à juin 2017, principalement auprès des familles d'enfants en situation de handicap, des professionnels du loisir, de partenaires publics locaux, et de professionnels des AD PEP. L'analyse de contenu du corpus de ces entretiens est en cours de finalisation.

⁹ Ces espaces d'accompagnement sont plus ou moins institutionnalisés. Ils concernent par exemple le dispositif Optimus en Ariège (cf. <http://www.lespep09.org/loisirs/optimus>) ; le Pôle Ressource Handicap dans la Manche (<http://pep50.fr/pole-handicap/>), l'Espace Ressource Handicap en Eure-et-Loir (<http://www.lespep28.org/point-info-famille-departemental-pif-deure-et-loir/>) et un accompagnement individualisé renforcé dans le Tarn (les pages web ont été consultées le 2 février 2018).

les associations (d'accompagnement et mettant en place des dispositifs d'intermédiation), les familles des jeunes en situation de handicap et/ou les personnes en situation de handicap directement, les institutions publiques territoriales et les acteurs du loisir (privés, municipaux ou associatifs). Ce quatuor et ses interrelations permettent à la trajectoire, en matière de loisir, de se maintenir ou d'être impulsée. Les associations favorisent avec les familles l'émergence d'un choix et d'un désir de loisir, créent de l'espace pour l'accueillir, créent des micro-règles de fonctionnement qui permettent *in fine* ou non l'accès à un loisir choisi. Les institutions publiques, en partenariat avec les dispositifs associatifs, ont la possibilité d'inscrire ces micro-règles dans des règles de fonctionnement plus générales, contraignant ou incitant les opérateurs privés du loisir. Par exemple, l'accès à un atelier cirque et au centre de loisir peut être facilité par le partenariat interassociatif et interinstitutionnel avec les parents :

« Et donc je l'avais inscrit au centre de loisirs, justement parce qu'il y avait une activité cirque au centre de loisirs avec (X)... Le directeur de l'école de cirque qui me disait mais amène-moi (Nom de l'Enfant), même si ça dure que deux heures, amène-moi (Nom de l'enfant). Donc ça a commencé comme ça. J'ai vu la directrice, on a échangé... et elle m'a dit : « enfin moi (Nom de l'Enfant) ou un autre il y a aucun problème quoi. On le connaît, on le voit fonctionner il faut être vigilant par rapport à ça. Après tu vas nous donner des indications. La journée, ça risque de faire long, les repas ». Les repas, je lui ai dit, les repas, on oublie tout de suite, parce qu'il ne mangera pas donc je viendrai le chercher. Donc on a mis en place le cirque. Bon, c'était des temps très courts, c'était juste 2 heures d'activité mais au moins il avait un temps avec ses copains. » (Mère d'un enfant en situation de handicap, printemps 2017).

Enfin, l'inscription des actions associatives d'accompagnement dans un environnement institutionnel favorable est un levier, à un niveau plus macro, du maintien de ces trajectoires d'émergence du loisir choisi. De nombreux départements ont mis en place des schémas départementaux des personnes en situation du handicap ou encore autour de la jeunesse et de l'enfance, qui permettent de rendre le déroulement de ces trajectoires possible, surtout quand ces plans sont co-construits avec les acteurs de terrain, qu'il s'agisse des accompagnants médico-sociaux ou des acteurs du loisirs en milieu ordinaire. Ces schémas permettent aux actions d'intermédiation des dispositifs associatifs de devenir supports de davantage de trajectoires sociales.

2.3. Vers la prise en compte de l'expertise d'usage dans les dispositifs d'intermédiation associatif

« Si vous voulez, l'incapacité à faire des choix et à avoir des désirs, c'est de façon générale... À quelques exceptions de personnes qui sont capables de choisir leurs modes de loisirs et d'occupation de leur temps libre, c'est quand même généralement cette incapacité à faire des demandes. À aller chercher de l'information et à faire des choix en termes d'organisation de leur temps libre. Donc, nous notre travail c'est justement de les accompagner dans ces choix là, à travers diverses activités. Parce que nous ici, par exemple, on a une animatrice, qui s'occupe des loisirs en sport adapté, loisirs pour tous, des samedis de sorties spectacles ou sorties sportives, spectacles sportifs ou etc. Après s'il n'y a pas d'accompagnement, y a rien qui se fait... » (Responsable d'ESAT (Établissement et Service d'Aide au Travail), printemps 2017).

Cet extrait d'entretien avec un responsable d'ESAT au printemps 2017 signale la nécessité de l'intensification des partenariats en vue de produire davantage d'accompagnements aux choix de loisirs comme support aux trajectoires sociales. Mais il pointe

aussi la difficulté, pour certains publics en situation de handicap, à exprimer librement leurs choix en termes de loisirs. Cette recherche-action permet d'éclairer un point manquant au soutien des trajectoires, même si quelques expériences existent (comme les « Parenthèses », espace de libre expression entre parents). Ce point manquant concerne la constitution de groupes de personnes en situation de handicap ou de parents se réunissant de manière autonome en vue d'impulser une dynamique de prise de décisions individuelles vis-à-vis de l'accès aux loisirs. Si les dispositifs associatifs d'intermédiation permettent de construire des trajectoires d'accès, leur montée en généralité doit pouvoir s'appuyer sur des collectifs de personnes concernées à même de constituer une expertise d'usage prise en compte et motrice dans le déploiement des actions. Cette expertise d'usage, savoirs construits collectivement à partir de l'expérience vécue individuellement, peut se développer si quatre conditions sont réunies. La première concerne la capacité à l'autonomie, c'est-à-dire

la possibilité d'agir sans l'intervention de professionnels ou avec une faible intervention de ses derniers (comme c'est le cas, par exemple, dans les Groupes d'Entraide Mutuelle en psychiatrie). La deuxième désigne la possibilité pour ces groupes de formuler des revendications collectives pour l'acquisition de droits. La troisième condition est reliée à la troisième : il s'agit de la capacité au conflit mutuel. En effet, les revendications collectives ne peuvent émerger qu'à travers des délibérations entre pairs qui peuvent être contradictoires, voire conflictuelles. Enfin, la quatrième condition à la constitution et la prise en compte de l'expertise d'usage dans les dispositifs d'intermédiation est celle de la capacité à s'adapter aux langages des institutions (qu'elles soient associatives ou publiques). Cette capacité peut impliquer l'intervention de professionnels, dont le rôle revient à opérer le relais des revendications. Le chaînon manquant à la construction de supports solides à des bifurcations de trajectoires en termes d'accès au loisir et de libre choix réside selon nous dans la constitution de ces groupes.



Conclusion

La notion de trajectoire sociale peut aider à comprendre, en plus de celle de parcours de vie, comment les jeunes en situation de handicap peuvent accéder à une liberté de choix en termes de loisirs. C'est en analysant les déterminants de ces trajectoires que l'on peut commencer à comprendre les différents degrés de liberté de choix. Ces trajectoires d'accès aux choix sont d'autant plus facilitées qu'elles s'ancrent dans des cultures familiales déjà inscrites dans des pratiques de loisirs, dans des pratiques locales de communautés rurales (danse folklorique, rugby, football, par exemple) et dans des réseaux de sociabilité de proximité. L'ancrage territorial et l'interconnaissance apparaissent alors comme une variable importante pour comprendre comment certaines trajectoires sont freinées ou au contraire facilitées :

« On a mesuré tout-au-long du parcours, le bénéfice que ça représente, l'avantage que ça représente. Parce que du coup on a un petit garçon qui est super bien intégré. Bon, des trisomiques sur le bassin il n'y en a pas 30 000. Ensuite on a toujours été, un petit peu moins maintenant mais on a toujours été impliqués dans le tissu associatif, voire à d'autres niveaux. Moi, je suis élue sur la commune donc ce qui fait que (Nom-Enfant) a bouleversé un peu les choses mais à la fois on avait un fonctionnement où on était quand même un peu portés vers l'extérieur, sur les loisirs, sur les sports locaux, montagne, ou sur les traditions, ou sur de l'athlétisme. À (Nom-Village), de ma génération, tout le monde a fait du foot, ou de la musique ou du rugby. Donc (Nom-Enfant), il est arrivé dans notre vie et même si c'était une claque parce que non prévu, il est rentré dans notre vie et on l'a amené partout avec nous quoi. C'est, on est fidèle du bistrot café le matin, bon, (Nom-Enfant) vient, enfin venait au bistrot avec nous le matin tant qu'il était petit. Donc évidemment c'est plus facile après pour aller vers des structures et voir si on peut faire ceci ou cela »

(Mère d'un enfant en situation de handicap, printemps 2017).

Ces différents éléments donnent à voir les premiers résultats de la recherche-action portée par la Fédération Générale des PEP et ses partenaires. L'action envisagée jusqu'à février 2019 vise l'expérimentation de plateformes territoriales, adaptées aux spécificités locales, dont l'objectif principal est de recenser les offres de loisirs existantes et d'en faire émerger de nouvelles, de promouvoir l'émergence du libre choix des personnes en la matière en leur ouvrant des espaces de délibération et de proposer, par des dispositifs d'intermédiation associatifs et institutionnels, un support pérenne aux trajectoires sociales d'accès aux loisirs choisis. L'ambition de cette expérimentation, à terme, est d'instiguer de nouvelles règles nationales en la matière, permettant d'essaimer ce type de dispositifs, reflétant des partenariats entre associations et pouvoirs publics au service de l'auto-émancipation des populations fragiles.

Lire

Théorie du parcours de vie

Pascale de Montigny Gauthier, Coordinatrice de recherche, Chaire de recherche en santé psychosociale des familles Université du Québec en Outaouais ;

Francine de Montigny, Professeure en sciences infirmières, Titulaire de la Chaire de recherche en santé psychosociale des familles Université du Québec en Outaouais

Réf. officielle : de Montigny P. & de Montigny, F., (2014).

Théorie du parcours de vie, Gatineau, QC : CERIF/UQO.

Jean-Michel Sardon

Nous prenons ici le parti de ne pas faire une analyse critique du Cahier de Recherche n° 6 « La théorie du parcours de vie » mais de présenter son contenu en restant au plus près de la construction de cette étude. Cette fiche de lecture sera ainsi –et parce que l’ouvrage cité le permet–, un premier complément d’information de tous les lecteurs du Cahier des PEP et surtout, nous le souhaitons, une incitation à aller plus avant dans la lecture des vingt et une pages très fouillées qui composent ce Cahier de Recherche.

Les deux auteures, Pascale de Montigny Gauthier et Francine de Montigny y soulignent tout d’abord le triple intérêt explicatif de cette théorie qui, ainsi qu’elles l’écrivent, analyse les phénomènes dans le temps, les recadre selon les contextes et leur donne un sens.

Elles montrent tout d’abord qu’il s’agit d’une approche à trois dimensions :

- un paradigme ;
- une biographie ;
- une institution.

Les unités de base des analyses y sont d’une part les individus (on s’appuie sur la part de l’expérience réfléchie) et d’autre part le temps (qu’il soit biologique, biographique, subjectif, social...). Elles permettent donc d’analyser le déroulement des vies des individus à partir d’un donné personnel et d’une capacité de réflexivité, ces deux éléments étant replacés dans le temps et dans leur contexte.

S’appuyant en particulier sur Elder, Johnson et Crosnoe (2004), elles rappellent tout d’abord que le **paradigme** du parcours de vie est fondé sur cinq principes :

- 1 les trajectoires de développement de l’individu s’échelonnent durant toute la vie ;
- 2 ce qui est nommé « agentivité » renvoie à un individu acteur de son parcours de vie ;
- 3 le temps permet de mesurer la durée des transitions (ordre et temporalité notamment) au cours d’une vie qui connaît des *bifurcations* ;
- 4 les vies sont liées et interdépendantes et des inégalités sociales naissent des avantages et désavantages cumulatifs variables des ressources ;

5 Le contexte historique et social influence le développement biologique et psychologique ainsi que les trajectoires individuelles et l'action humaine.

Evoquant ensuite la dimension **biographie**, les deux auteures reprennent, quant au poids du passé dans le parcours de chaque individu, la formule imagée de Hacker et Pierson (2010) de « dépendance du sentier ». Elles analysent alors en deux catégories les multiples trajectoires que chacun doit construire à partir de là :

1) Les trajectoires événementielles

Elles constituent selon elles un cheminement social englobant toutes les trajectoires de santé, éducationnelle, professionnelle, résidentielle, familiale, affective, participative, etc. et sont influencées par le contexte historique, social, politique et économique. Différents éléments, transitions et formes diverses d'imprévisibilité contribuent à altérer la linéarité du parcours de vie et le stade –ou étape de vie– est un indicateur de la durée entre les transitions.

Elles rappellent que Grossetti (2006) identifie quatre formes d'imprévisibilité dans les parcours de vie :

- celles qui sont organisées et planifiées ;
- celles dont le moment est prévu alors que l'issue ne l'est pas au départ ;
- celles qui surviennent sans prévenir ;
- et celles dont les retombées sont imprévues pour tout le monde.

Cela conduit, selon les auteures, à la construction des concepts de : *tournants*, *points tournants*, *bifurcations*, *chocs*, *transitions*, concepts encore peu stabilisés et aux contours variables selon les chercheurs. Il est rappelé alors que l'influence sur le parcours de vie dépend de l'*agentivité* d'une personne, c'est-à-dire de la manière dont celle-ci interprète les événements et réagit.

2) Les trajectoires narratives

Dans ce deuxième cadre, les deux chercheuses avec Bertaux (2010) notent que la subjectivité de l'individu dans la construction de son parcours de vie est centrale. Les trajectoires narratives mettent en lumière la perception par les acteurs des points tournants et des transitions de leur parcours de vie (Gherghel, 2013).

Dans une troisième partie courte mais très dense, renvoyant à de nombreuses études échelonnées dans le temps et renvoyant à l'étude de périodes différentes, les deux chercheuses montrent qu'il faut aussi concevoir les parcours de vie comme une construction sociale des biographies individuelles, autrement dit une **institution** sociopolitique ou économique ou encore un « ensemble de règles qui organise une dimension-clé de la vie ». Elles le font en montrant que, par-delà leurs différences d'analyses, presque tous les chercheurs affirment que le parcours de vie est institutionnalisé et normatif.

Suit une approche plus strictement historique qui tente de suivre l'évolution temporelle du parcours de vie –des sociétés traditionnelles à notre début de 21^{ème} siècle en passant par cette phase de rupture que semble avoir constituée la période des années 60.

Les auteures de ce Cahier de Recherche la résume elles-mêmes à grands traits en disant que l'analyse du parcours de vie est passée d'une analyse cyclique des âges à une autre plus individualisée et plus singulière. Elles admettent les conclusions des chercheurs qui soulignent que la modernisation a entraîné la standardisation et l'institutionnalisation des parcours de vie, mais elles réaffirment aussi avec Kohli (1986). qu'une transition vers une perspective inverse a vu le jour dans les années 60.

Suivent deux parties d'analyses minutieuses d'un grand intérêt pour qui veut comprendre l'importance de la notion de parcours au-delà de l'image complexe qu'en donne la diversité des approches. C'est cette importance ainsi retrouvée qui doit nous faire aller au-delà de l'aridité apparente de l'étude.

Dans la première partie, que nous ne présenterons que dans ses très grandes lignes, on montre très précisément comment la temporalité, notion clé de la théorie du parcours de vie, peut être abordée.

Trois façons de s'intéresser à la temporalité sont dégagées et analysées dans leur complémentarité :

- le processus : il est présenté comme succession de situations (notion expliquée ensuite) ; le processus met en lumière les récurrences, les opportunités et les contraintes du parcours de vie ; il permet d'étudier les éléments factuels ;
- la situation (dont on a vu qu'elle participe à la construction du processus) est un moment statique dans le temps ;
- le discours : il présente une grande importance dans les analyses de discours situés et permet aux participants de se positionner, de se justifier et d'exercer leur réflexivité sur leur parcours ou sur l'un des événements de celui-ci ; il permet d'étudier les points de vue des individus sur leur parcours de vie et sur la façon dont les événements sont racontés à travers leur prise de parole.

Dans la seconde de ces deux dernières parties, la complexité apparente de la théorie du parcours de vie est abordée de front grâce à une exploration de ce qui est appelé « *les avenues méthodologiques du parcours de vie* ».

On y montre à l'œuvre des méthodologies différentes pour aborder cette notion selon que l'entrée est qualitative ou quantitative ou qu'elle relève de telle ou telle approche disciplinaire ou

épistémologique. On y souligne les apports respectifs de chaque perspective ainsi que ses limites, ce qui éclaire encore au passage tout ce qui fait la force explicative de la théorie du parcours de vie dans ses développements actuels.

On montre ainsi que :

- les démographes ont ouvert une première voie, très descriptive, en analysant objectivement la réalité en termes de cycle de vie et de classes d'âge ;
- les épidémiologues ont mis en évidence les facteurs aggravant pour la santé dans l'enfance, l'adolescence et la vie de jeune adulte mais qu'ils ne sont jamais allés jusqu'à l'explication fine des éléments d'imprévisibilité qui surgissaient ;
- les psychologues développementaux ont fourni une compréhension moins linéaire et plus finement descriptive en montrant que le développement individuel était fait de gains et de pertes, et qu'il se construisait dans les relations sociales mais sans pour autant prendre en charge l'analyse des interactions entre les individus et le contexte sociohistorique ;
- les anthropologues et les ethnologues avaient complété la perspective démographique en analysant la ritualisation des séquences liées aux âges et constituant les cycles de vie ;
- les sociologues étaient allés plus loin que les ethnologues en étendant leurs analyses à toute la société étudiée et qu'ils avaient intégré les relations entre les individus et la temporalité dans l'étude des parcours de vie au-delà du point d'arrivée des psychologies développementales.

L'ensemble de l'article de ces deux chercheuses constitue donc un point de situation sur ce qu'est le parcours de vie qu'il est absolument nécessaire de s'approprier et que la richesse de la bibliographie (de langues française et anglaise) viendra avantageusement compléter pour tous ceux qui le souhaitent.

Parcours de jeunes et territoires

Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014

Sous la direction de Francine Labadie

Jean-Claude Clerc

Le second rapport de l'INJEP/Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse est consacré aux liens des jeunes avec leur territoire et à ceux des politiques de jeunesse avec leur territorialisation. Il montre combien le territoire structure les inégalités entre jeunes autant qu'il les reflète. Pour cela, il s'appuie sur une synthèse des données statistiques disponibles et un panorama de recherches récentes sur les parcours des jeunes dans leur transition vers l'âge adulte.

La première partie dresse un état des lieux de la situation des jeunes au regard des inégalités socio-spatiales. Différents types d'inégalités sont étudiés :

- Inégalités d'accès aux ressources offertes par les territoires dans différents domaines ;
- Discriminations générées par des effets de ségrégation territoriale ou par les caractéristiques socio-économiques structurelles des territoires considérés ;
- Inégalités de revenus et leurs effets sur la décohabitation du foyer parental ;
- Inégalités face à la mobilité, qui impactent les capacités d'autonomie des jeunes en élargissant ou restreignant leurs espaces de vie.

La seconde partie est organisée autour de trois axes :

- Le premier « Socialisation, territoires et trajectoires » : appréhende principalement le territoire comme levier ou obstacle dans les parcours de socialisation. L'analyse développe 3 thèmes (le temps libre, l'ancrage résidentiel et la sociabilité numérique)
- Le second « Identités appartenances et territoires » aborde le territoire comme espace de construction identitaire et, partant, le rapport des jeunes à son ou ses territoires
- Le dernier « Nouveaux registres d'action publique, transversalité et gouvernance » traite de la territorialisation de l'action publique en faveur des jeunes du point de vue de la pertinence des politiques, de leur cohérence et de leur gouvernance.

Riche en données statistiques largement analysées et commentées, ce rapport pourra enrichir opportunément la problématique qui traverse de ce nouveau Cahier des PEP. En effet, il apporte un éclairage très documenté sur quelques questions :

- Comment remettre en cause les configurations initiales défavorables au processus de développement du jeune ? (cf. la première partie qui analyse les différentes sources d'inégalité) ;
- Comment mieux identifier les besoins des jeunes sur leur(s) territoire(s) ? (cf. le chapitre « Identités appartenances et territoires ») ;



- Quelles actions éducatives et sociales répondent (ou non) à l'heure actuelle à la logique des parcours de vie du jeune, parcours entendus comme enjeu identitaire et axes de développement ? Le troisième axe de la deuxième partie du rapport jette la

lumière d'une manière crue sur l'insuffisance (ou l'incohérence) des politiques publiques actuelles. Il ne rend que plus urgent la nécessité pour la FGPEP d'être un acteur à part entière de l'action publique.

Jeunes sans parole, Jeunes en paroles

Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » de l'université Toulouse 2 - Jean Jaurès - Collection Pratiques en Formation - L'Harmattan

Coordonné par Marie-Madeleine Gurnade et Cédric Ait-Ali

Jean-Claude Clerc

Préambule : Comme il est rappelé ci-dessous, cet ouvrage qui est présenté ici vise un large public et au tout premier rang, les acteurs éducatifs. C'est la raison pour laquelle, chaque partie du développement se permet de renvoyer une question ou une proposition au monde associatif, composante numériquement importante de la composante éducative en charge de la jeunesse au quotidien et composante à laquelle se rattache cette publication. Si ces questions ou propositions pouvaient interroger plus largement encore, le comité de rédaction du Cahier des PEP ne pourrait que s'en féliciter.

Cet ouvrage collectif interroge la place des jeunes dans la Cité et relève le défi de faire dialoguer dans un même livre des chercheurs, des professionnels, des jeunes et des élus. Il s'inscrit dans le prolongement de la recherche-intervention (Marcel 2015 ; Broussal, Ponté & Bedin 2015) consacrée à l'élaboration, à la mise en place et à la pérennisation de l'observatoire du « Vivre sa jeunesse » à Colomiers (31776) en se donnant comme principal

objectif la production et la diffusion de savoirs sur, pour, par et avec la jeunesse.

Destiné à un large public, il vise :

- les acteurs éducatifs (animateurs, éducateurs, enseignants, membres d'associations, parents, etc.) qui auront accès à des témoignages et des apports théoriques
- les élus qui souhaitent réfléchir et confronter leur vision des politiques éducatives et de jeunesse.
- Les jeunes qui pourront, de leur côté, se reconnaître dans la parole de pairs.
- Il s'adresse aussi aux chercheurs et aux étudiants intéressés par le champ de la jeunesse.

Il se structure en cinq parties :

- 1 Le temps libre des jeunes
- 2 L'engagement des jeunes et leur participation à la vie locale
- 3 L'espace public et l'espace symbolique
- 4 La mixité genrée
- 5 La politique locale de jeunesse

Pour chacune d'entre elles un bref compte rendu conclusif donnera un aperçu de l'analyse déroulée.

On ne peut qu'inciter le lecteur à s'emparer de ces comptes rendus. En effet, ils interpellent chacun à leur manière le militant associatif qui s'interroge sur son positionnement face à l'accompagnement de la jeunesse.

Le temps libre des jeunes

Finalement c'est dans l'interaction et l'expérimentation que les jeunes approchent, au travers de l'organisation de leur temps libéré, les fonctionnements de la société. Cette socialisation secondaire leur permet d'acquérir un certain nombre de savoir-faire qui faciliteront la compréhension des fonctionnements de la société. Aux valeurs que l'école et la famille transmettent à l'adolescent (socialisation primaire), se succède une suite de tâtonnements et d'essais qui lui permettent de se révéler et de construire sa personnalité (socialisation secondaire)

Question : Si le monde associatif est en accord sur la transmission des valeurs, a-t-il toujours intégré dans son fonctionnement militant cette socialisation secondaire ? Est-ce seulement possible ?

L'engagement des jeunes et leur participation à la vie locale

L'engagement des jeunes se définit comme une conduite choisie et réfléchie, significative d'un comportement volontaire et conscient, dans une démarche active d'appropriation et de partage de l'action menée, entraînant une implication (individuelle et collective) durable. Les différents témoignages relatant et analysant des parcours singuliers d'engagement illustrent tout à fait l'importance de cette dynamique entre individuel et collectif, entre soi et les autres pour que cet engagement premier donne lieu à une implication active.

Le jeune qui s'engage inscrit de façon irrémédiable son action dans la situation et, en même temps il l'assume dans son propre

mouvement. Le jeune qui s'implique inscrit de façon active son être dans la situation et, en même temps il l'assume dans le mouvement de sa propre existence.

Question : le monde associatif développe-t-il une attitude consciente et réfléchie pour accueillir l'implication individuelle et collective du jeune ou reste-t-il sur un schéma classique : « regarde ce qui se fait et agis de même » ?

L'espace public et l'espace symbolique

Notamment de par leur expertise d'usage du territoire et leurs connaissances de la ville, les jeunes sont des acteurs ressources dans l'élaboration de l'action publique. L'implication des jeunes dans la construction de l'action publique ne va pas de soi. Des formes de rencontres entre élus et jeunes sont encore à inventer pour développer des espaces de dialogue pertinents et permettre de penser l'espace public avec les jeunes.

Considérer la jeunesse comme une ressource pour le territoire dans une vision dynamique et contributive nécessite pour les politiques de la jeunesse de connaître la diversité des jeunes, de favoriser les modes et espaces d'expression des jeunes, de valoriser leurs initiatives et d'accompagner leurs projets. L'enjeu est de permettre aux jeunes d'acquérir des compétences sociales et de développer leurs capacités d'agir dans l'espace public et dans la sphère publique. Un processus de reconnaissance de cette capacité d'agir des jeunes comme membre actif d'une société doit alors se mettre en œuvre ; ainsi les jeunes pourront devenir un interlocuteur reconnu par la collectivité. Dans le même sens, la construction de l'identité d'un territoire que Di Méo (2011), appelle la « territorialité », « c'est-à-dire la conscience d'être et d'agir au sein d'un territoire » peut se développer chez les jeunes si l'action publique crée les conditions de leur expression, de leur valorisation de leur implication et de leur prise de responsabilités au sein de collectifs reconnus.

Proposition : Plusieurs concepts doivent interpeller le monde associatif :

- Expertise d'usage du territoire du jeune
- Développer des espaces de dialogue pertinents
- Un processus de reconnaissance de cette capacité d'agir des jeunes comme membre actif d'une société

Ces trois concepts pourraient servir de feuille de route au sein des associations pour construire des actions en faveur de « l'accompagnement ».

La mixité genrée

Les quatre textes de cette partie abordent la question de la mixité genrée des jeunes et de ceux qui les accompagnent (animateurs) ou aménagent leur cadre de vie (décideurs politiques, professionnels de la municipalité).

L'ensemble des auteurs s'accorde pour dépasser l'illusion du constat que la mixité suffirait à entraîner l'égalité des sexes. Ainsi que le mentionne Fraisse (op. cit. p. 196), « La seule évidence de la mixité, c'est d'être un lieu, un espace, un seuil ; un seuil d'expérience et d'idéal ». Il faut une volonté préalable de réfléchir et de construire une mixité active pour dépasser le fait que « dans notre société, c'est parce que la mixité repose sur une conception différenciée des sexes qu'elle apparaît comme un moyen insuffisant pour atteindre l'égalité des sexes » (Bacou & Raibaud, 2011, p. 54).

Question : Dans le fonctionnement quotidien, qui actuellement se sent en situation de dépasser cette approche : « conception différenciée des sexes=égalité des sexes » ?

La politique locale de jeunesse

Une politique locale de jeunesse au défi de la transversalité et de la participation

C'est une difficulté souvent repérée que de définir les contours d'une politique de jeunesse en tant que telle et de la construire. La dimension éducative dépasse le cadre institutionnel de l'école, il s'agit d'une éducation partagée. Si les politiques locales proposent un complément et une articulation avec les actions de l'institution scolaire, la question de la coéducation dans une dimension partagée, formelle et informelle, reste au cœur des interrogations. La mise en œuvre de politiques destinées aux jeunes dépend étroitement des représentations que se font les élus de cette « jeunesse », ainsi que des degrés d'autonomie qui lui sont conférés.

Trois figures de la jeunesse sont repérées dans les travaux de sociologie (Loncle, 2010; Vulbeau, 2002) :

- La jeunesse peut être considérée tout d'abord comme une ressource à mobiliser et un symbole de dynamisme et d'avenir,
- Ensuite comme une jeunesse à protéger par des dispositifs spécifiques et des droits renforcés (protection de l'enfance, prévention et réduction des risques),
- Et enfin comme une menace pour l'ordre public qui remet en cause la culture dominante et l'ordre établi.

Selon les contextes politiques et économiques, ces représentations de la jeunesse orientent l'action et sont mises en acte de façons différenciées. Par exemple, dans les périodes de crise économique et sociale, la figure d'une jeunesse « à protéger » a tendance à dominer. Lors de moments forts d'affirmation démocratique, la figure de la jeunesse « ressource » est mobilisée.



Il est par ailleurs nécessaire d'interroger la transversalité des actions, largement évoquée comme condition de la mise en œuvre des politiques locales, mais qui se heurte à des difficultés concernant d'une part la déhiérarchisation dans les processus de prise de décision, et d'autre part les modalités concrètes de la participation citoyenne des jeunes.

Question : Ces trois figures de la jeunesse peuvent facilement être intégrés dans les démarches associatives lorsque les associations entrent en dialogue partenarial avec les élus. Un exemple parmi d'autres serait celui des PEDT.

Société française et passions scolaires

L'égalité des chances en question ;

Sous la direction de Aziz JELLAB

Gilles Lechevallier

L'auteur pose la question du lien entre l'école et l'imaginaire collectif des français. Il analyse la démocratisation scolaire comme synonyme de massification ou de réduction des inégalités sociales.

L'ouvrage propose donc de lier la question scolaire et la question sociale. Ce sujet vient nourrir la volonté collective de transformation de la société qui anime nombre d'acteurs du monde associatif.

À partir de huit questions centrales l'auteur construit une démonstration bâtie à partir de travaux de recherche et d'observations du système éducatif.

- Comment penser l'école en lien avec les mutations contemporaines de la société ?
- Pourquoi dès l'origine l'école se construit-elle comme une institution qui a partie liée avec un État œuvrant pour soustraire les individus aux influences familiales et religieuses ?
- En quoi le fonctionnement de l'Éducation nationale dans sa relation pédagogique génère-t-elle la faillite de l'autorité du maître ?

- Pourquoi la société s'interroge-t-elle à propos des valeurs d'égalité et de mérite défendues par les idéaux républicains ?
- Comment analyser les inégalités scolaires devenues de plus en plus complexes ?
- Pourquoi le cas particulier du collège permet-t-il d'analyser les avancées pédagogiques produites au regard des impasses de la démocratisation scolaire ?
- Comment les pratiques culturelles des jeunes s'adaptent-elles à la pression de l'évaluation demandée par la société ?
- Pourquoi les jeunes qui se concentrent dans des espaces scolaires à forte ségrégation ethnique partagent-ils, pour certains d'entre eux, le sentiment d'être perçus comme une menace contre l'ordre social et contre les valeurs de la République ?

Les conclusions de ce travail font apparaître que « l'école ne peut former de manière exigeante et bienveillante ses publics que si les valeurs qu'elle défend sont non seulement partagées par ses professionnels mais aussi incarnées par les pratiques pédagogiques quotidiennes. C'est à cette condition qu'il est possible de fonder, par l'école, une communauté de citoyens. »

Le parcours de vie, producteur de social

Le social à l'épreuve des parcours de vie ;

Didier Vranken, Laurence Thomsin

Fernand Vanobberghen

Stefano CAVALLI écrivait dans son « Modèle de parcours de vie et individualisation » « il y aurait aujourd'hui un modèle de parcours de vie normatif (institutionnalisé) qui serait en même temps individualisé (déstandardisé).

Il est vrai que l'accroissement de l'espérance de vie et du vieillissement de la population, a provoqué observations et analyses de l'architecture générale par laquelle une société organise le déroulement des vies humaines.

C'est ainsi que le concept de parcours de vie a pris de l'ampleur.

La définition suivante en est une illustration :

« Le modèle ou les modèles de curriculum qui, dans une société et un temps donnés, organise(nt) le déroulement de la vie des individus dans ses continuités et discontinuités. Ces modèles consistent, d'une part, en des systèmes de normes et d'allocation de ressources prenant la forme de profils de carrière et de statuts d'âge, ainsi que de transitions généralement associées à des âges typiques ; d'autre part, en un ensemble de représentations collectives et de références partagées. Ils constituent l'une des médiations centrales entre le système socioculturel et les individus » (Lalivé d'Epinay et al., 2005, p. 201).

Aujourd'hui l'analyse des politiques sociales met de plus en plus en scène des individus saisis à travers leurs trajectoires, leurs parcours d'emploi, de vie, de formation ou d'insertion. Les récentes évolutions observées dans ce domaine traduisent une orientation biographique des politiques sociales.

Le parcours de vie est actuellement vu comme une des orientations prépondérantes tant dans l'étude de la vie des personnes que dans l'action.

L'ouvrage de Vranken Didier, Thomsin Laurence intitulé « Le social à l'épreuve des parcours de vie » concourt à une approche plus élargie.

L'écrit démarre par un chapitre qui cherche à montrer que la reconstitution individuelle des parcours n'implique pas une « individualisation toujours plus grande des politiques sociales » (p.40) destructrice de la solidarité, mais qu'elle peut être porteuse d'une dimension protectrice collective renouvelée.

Dans le chapitre suivant, l'auteur propose de relire ces nouvelles politiques comme un nouveau mode de gouvernement : « aujourd'hui, gouverner, c'est amener chaque individu à se gouverner » (p.52). C'est là une piste de recherche proposée par l'auteur qui s'accompagne d'une lecture critique de l'État biographique.

Un autre article explore le processus d'individualisation qui traverserait les politiques sociales ; rappelant ses travaux antérieurs, Soulet estime que nous passons d'un modèle social solidariste à un modèle social responsabiliste, c'est-à-dire qui s'appuie sur et promeut une «conception entrepreneuriale et privatiste de la solidarité» (p.63) et qui redistribue la responsabilité face au risque entre l'État et les individus.

La deuxième partie de l'ouvrage nous plonge au cœur d'expériences diverses (RMI, handicap, harcèlement moral) lorsque l'individu concret fait face à des institutions qui chercheraient à lui garantir ou lui reconnaître une dignité (Astier, Duvoux). À y regarder de plus près, et c'est ce que cette partie souligne, c'est la récurrence des fragilités qui apparaît à mesure que l'individu se raconte au sein de ces institutions.

On retrouve une partie de ces évolutions dans le deuxième chapitre consacré au discours et aux pratiques spécifiques au handicap en France. En distinguant trois conceptions du handicap (catégorielle, universaliste et interactive ou personnalisée), Winance et al. montrent que celles-ci sont défendues par différents acteurs et coexistent au sein d'une récente loi sur le handicap. La lecture universaliste correspond à ce que Genard entend par "logique conjonctive" tandis que la lecture catégorielle relève de la "logique disjonctive" ; la lecture personnalisée, en faisant appel au "projet de vie" renvoie à cette ouverture des "possibles". S'ils portent sur des domaines différents (le harcèlement moral versus le traitement des individus au RMI), les troisième et quatrième chapitres analysent un même phénomène (une prise en compte accrue de la personne réelle dans de nouveaux dispositifs).

La troisième partie renoue avec un fil exploré par plusieurs contributions précédentes, à savoir la dimension collective des trajectoires individuelles, en situant la manière dont différents "mondes" réagissent face à cet appel récurrent aux parcours et trajectoires personnelles.

La quatrième partie contient trois chapitres plus théoriques ; les deux premiers reviennent sur la pertinence et l'usage des termes « parcours », « itinéraire », *turning points* (« bifurcations », p.215) et « trajectoire » tandis que le dernier signe la conclusion de l'ouvrage en proposant une lecture de la « mémoire historique » (p.245) entre générations dans deux contextes nationaux

Ces termes permettent d'intégrer la temporalité au concept de parcours de vie ; l'auteur le décompose en différentes dimensions dont nous retiendrons l'importance accordée à la pluralité. « Devenir adulte » (p.209) renvoie non seulement à plusieurs espaces (privé, réseau social, professionnel) mais ce processus suppose que l'individu puisse vivre simultanément toutes ces dimensions.

Il s'agit d'un ouvrage utile pour comprendre les transformations actuelles de l'État social, même si le contenu de plusieurs chapitres dépasse le champ d'intervention de cet objet.

On assiste à l'émergence d'une nouvelle rhétorique de l'action publique. Elle en appelle aux récits singuliers, à la mobilisation des capacités individuelles, à l'autonomie, à l'engagement. Dans ce contexte les notions de parcours, de trajectoires, de bifurcations, de carrières doivent être questionnées.



Nous remercions l'ensemble des contributeurs du présent numéro du Cahier des PEP coordonné par Jean-Michel Sandon et réalisé dans le cadre du secteur FACE-PEP de la Fédération Générale des PEP.

Jean-Pierre Villain, Jean-Michel Sandon, Sylviane Giampino, Véronique Bordes, Luc Greffier, Julie Bourgeot, Simon Delabougli, Marie-Caroline Bellon, Saskia Weber Guisan, Melaine Cervera, Jean-Claude Clerc, Gilles Lechevallier, Fernand Vanobberghen.



Fédération Générale des PEP
5-7 rue Georges Enesco • 94026 CRÉTEIL CEDEX
Tél. : 01 41 78 92 60
Email : accueil@lespep.org • www.lespep.org



Conception & réalisation : OBEA Communication