



UNIVERSITÉ DE
RENNES 1



UBO
université de bretagne
occidentale

Master 2

**Jeunesse : politiques
et prises en charge**

Promotion : 2016-2017

Bientôt 18 ans, quel accompagnement vers l'autonomie ?

**Analyse des espaces d'autonomisation
dans les activités destinées aux grands adolescents.**

Sophie GALISSON

28 Juin 2017

*Sous la direction de
Isabelle DANIC*

*A tous les adolescents que j'ai côtoyés et à qui j'ai
tenté d'offrir un petit pas de plus vers eux-mêmes.*

A Océane, avec tout mon amour.

Remerciements

Un grand merci à mes collègues de promo J'ai trouvé une grande bienveillance au sein de notre groupe, et nos échanges furent très riches. Cette émulation des esprits m'est indispensable ! Merci pour cette année formidable. Bon vent à tous !

Merci à ma famille et mes amis pour leur intérêt pour mon travail, sans jugements et avec encouragements. Entourée de personnes qui croient en moi me renforce chaque jour !

Merci à Virginie Muniglia, toujours disponible pour répondre à mes questions. Son accompagnement en cours de méthodologie notamment a été très précieux et bienveillant.

Merci à Isabelle Danic pour son expertise. J'ai beaucoup appris de la rigueur nécessaire à un projet de recherche.

Merci aux personnes qui ont accepté de me recevoir pour répondre à mes questions et ainsi faire avancer mon travail, les professionnels de l'éducation et de la jeunesse ainsi que les jeunes à qui je souhaite de beaux projets d'avenir. Ce fut un réel plaisir d'être accueillie si spontanément.

Sommaire

INTRODUCTION	1
I. Origine du sujet de recherche	1
II. Définition du sujet de recherche	2
1. De quelle jeunesse parlons-nous ?.....	2
2. Qu'entend-on par autonomie ?	6
3. L'adolescent autonome ? Emergence d'une problématique.....	13
III. Plan de l'étude	15
CHAPITRE 1 : DELIMITATION DU SUJET	16
I. Construction de l'objet d'étude	16
1. Champ d'observation	16
2. Cadre théorique	21
3. Hypothèses :	25
II. Méthodologie	26
1. Travail exploratoire	26
2. Enquête.....	27
3. Analyse qualitative	30
Conclusion du chapitre 1	31
CHAPITRE 2 : INTERETS ET IMPLICATIONS DES JEUNES	32
I. Un intérêt pour l'autonomie proposée	32
1. Pouvoir choisir l'activité.....	32
2. Pouvoir expérimenter dans l'activité	43
II. Une implication qui permet de se construire	52
1. Exprimer sa singularité	53
2. Vivre les sociabilités.....	60
Conclusion du chapitre 2	66

CHAPITRE 3 : LOGIQUES D’ACTION.....	68
I. Logiques d’action des jeunes	68
1. Des dispositions à agir, et à être autonomes.....	68
2. Le jeu complexe des dispositions	75
II. Postures d’adultes	82
1. Adultes : avec ou sans eux.....	82
2. Poser un cadre adapté.....	86
3. Construire la relation.....	92
4. Définir un projet.....	97
Conclusion du chapitre 3.....	101
CONCLUSION GENERALE	103

Liste des sigles utilisés

AG : Assemblée générale

CA : Conseil d'Administration

Collectif DC : Collectif Débats Citoyens

IFE : Institut français de l'éducation

JA : Junior Association

MDJ ou MJ : Maison des Jeunes

MJC : Maison des jeunes et de la Culture

INTRODUCTION

I. Origine du sujet de recherche

I. Origine du sujet de recherche

Animatrice, formatrice, puis professeure auprès de jeunes depuis 17 ans, c'est tout naturellement que je choisis de travailler, dans la présente étude, sur les pratiques des jeunes, et en particulier de l'âge de 15/18 ans, correspondant à l'âge du lycée. En effet, j'ai pu, dans ma carrière professionnelle, les accompagner sur des projets de loisirs en tant qu'animatrice jeunesse ; sur de l'insertion socio-professionnelle pour les jeunes sortis du système scolaire sans qualifications ; sur des programmes scolaires en lycée agricole. Dans une sorte d'observation participante sur la durée, j'ai formalisé des interrogations et émis des hypothèses quant aux pratiques des jeunes à l'intérieur des cadres que je leur propose dans mes missions professionnelles. J'ai donc articulé ma recherche autour de questionnements bien présents à mon esprit et illustrés d'exemples concrets.

Ce qui m'a orienté vers le travail éducatif pour les jeunes de cet âge est l'intérêt pour une période de la vie où des choix et/ou des changements importants s'opèrent dans la vie quotidienne et qui dessinent déjà la vie d'adulte si proche : l'orientation, le choix de continuer les études ou d'accéder à l'emploi, mais aussi la distance aux parents, les relations amoureuses qui peuvent être durables, le permis de conduire qui offre une nouvelle liberté, etc. De grandes étapes de l'autonomie sont franchies à cette période : à partir de 16 ans, l'instruction n'est plus obligatoire et des droits sont acquis : le droit de travailler hors contrats d'apprentissage, le droit de conduire un véhicule, le droit d'être émancipé de ses parents, le droit de sortir dans des bars aussi, etc. C'est une « pré-majorité » qui est statuée dans quelques pays par notamment un droit de vote à 16 ans, et qui est en débat depuis quelques années en France. Cette étape de vie est une marche décisive vers le monde adulte qui m'émeut autant que les premiers pas d'un jeune enfant.

Je trouve passionnant de saisir ce qui se joue pour ces jeunes et de participer aux débats concernant la permissivité et la responsabilité des jeunes, leurs capacités ou incapacités à acquérir des droits : certains leur sont attribués, tandis que d'autres, comme par exemple le droit de signer les fiches « navette » d'orientation scolaire, leur sont refusés. Comme le souligne CICCHELLI (CICCHELLI, LEGRAND, 2010), les institutions permettent par exemple d'être jugé à 16 ans mais interdisent l'alcool avant 18 ans. Dans la cellule familiale qu'il analyse, les parents peuvent être amenés à autoriser une sortie mais continuer à maintenir une dépendance sur les tâches ménagères. Cet état de fait illustre un embarras vis à vis de cette tranche d'âge qui mérite qu'on s'y arrête.

Le travail d'accompagnement de ces jeunes est, pour moi, stimulant car ils sont pleins de ressources, c'est l'âge de la capacité à exprimer de vraies opinions et à faire de vrais choix. Les personnalités s'affirment et les enjeux sont forts.

Ainsi, partants des sujets qui suscitent mon intérêt, cette présente étude propose de réfléchir à l'adolescence qui approche de la majorité légale, et à l'autonomie permise, recherchée, validée, négociée des futurs jeunes adultes. Il s'agit de réfléchir à l'articulation de ces deux notions, adolescence et autonomie, en regardant concrètement les cadres qui leur sont proposés.

II. Définition du sujet de recherche

II. Définition du sujet de recherche

Une exploration préalable des recherches effectuées, dans les champs nous intéressant, est nécessaire pour placer notre étude dans le contexte que les sciences sociales ont dessiné à ce propos. De plus, et parallèlement, afin de cerner notre sujet, un premier travail de déconstruction des notions est nécessaire. Les termes employés peuvent être polysémiques et renvoyer à des représentations faussant une analyse objective. La définition des termes permet ici de délimiter, parmi de multiples possibilités tant les champs de la jeunesse et de l'autonomie sont vastes, l'objet de recherche et les angles de vue qui vont nous intéresser.

1. De quelle jeunesse parlons-nous ?

1.1. Contexte socio-historique

Les études sociologiques ayant pour objet la jeunesse, se confrontent toutes au choix d'une définition du terme de « jeunesse » et d'une catégorisation des jeunes en tranches d'âges.

La jeunesse, en tant que catégorie sociale, n'a pas toujours existée. Ainsi, Ludivine BANTIGNY (2016), historienne, définit la jeunesse comme « *un âge social et historiquement déterminé* » dans un article du dossier « Jeunes en 2016 » de la Bibliothèque publique d'information. De cette manière, elle souligne que la jeunesse « *est relative et évolutive* », qu'elle n'existe socialement ni dans toutes les sociétés, ni à toutes les époques. Il est des jeunes qui passent ou sont passés de l'enfance à l'âge adulte sans qu'une période de jeunesse ou d'adolescence ne leur soit accordée. Il peut s'agir de la nécessité de travailler qui prend place dès que le corps n'est plus celui d'un enfant. De plus, la jeunesse et l'adolescence peuvent aussi être socialement déterminés : ces temps

ne sont pas accordés également à tous les jeunes. L'historienne prend l'exemple des jeunes ouvriers de la fin du 19^{ème} siècle : « *(ils) ne sont pas qualifiés d'« adolescents » : ils sont de « jeunes gens » ou même des « gamins ».* Le terme « adolescent » est réservé aux milieux sociaux les plus aisés, désignant un véritable âge de classe : celui de la jeunesse bourgeoise. ». Ce n'est qu'au 20^{ème} siècle que l'adolescence concerne, en France, de plus en plus de jeunes notamment, l'historienne le souligne, par l'accès progressif de tous à la scolarité.

La question de la définition de la jeunesse pose débat notamment dans le choix des limites d'âges. Les chercheurs sont unanimes : la jeunesse s'est allongée dans le sens où elle démarre plus tôt, avec les mutations biologiques de la puberté, et dure plus tard, avec l'accès à l'indépendance par le détachement du foyer familial (BANTIGNY, 2016). Le dossier « une jeunesse fantasmée, des jeunesses ignorées ? » élaboré par Rémi THIBERT (2014) de l'IFE¹, reprend nombre de ces catégorisations et souligne que « *Historiquement, les âges de l'adolescence et de la jeunesse sont très aléatoires* ». Les catégorisations actuelles empruntent autant au champ biologique qu'au champ social pour délimiter les âges. Si la jeunesse semble commencer aujourd'hui à l'âge du statut d'étudiant, ou en tout cas de la majorité légale, 18 ans, il est beaucoup plus complexe d'en définir un âge limite. L'adolescence est tout aussi difficile à délimiter : un relatif consensus la fait démarrer avec la puberté vers 11 ans, cependant il est difficile de se mettre d'accord sur un âge de fin. Concernant l'adolescence, CIPRIANI-CRAUSTE et FIZE², cités par THIBERT (2014) distinguent trois étapes : « *la première adolescence* » entre 10 et 11 ans, l'équivalent de l'« *adonissance* » de DE SINGLY (2006), précédant la puberté ; « *l'adolescence moyenne* » entre 12 et 13 ans ; et la « *grande adolescence* » à partir de 14 ans. Après l'âge de 15 ans, c'est l'entrée dans la « *première jeunesse* ».

Au delà de ces catégorisations, rendues encore plus complexes aujourd'hui par l'existence de situations individuelles plus hétérogènes qu'aux siècles précédents où les fonctions et les destins dans la société étaient beaucoup plus déterminés, l'adolescence est généralement décrite comme une phase de transition entre l'enfance et la jeunesse, dont les modalités de passage ne sont plus clairement définies depuis que les rites vécus en société se sont étioyés. En effet, si la jeunesse n'a pas toujours été un état reconnu et accessible à tous, elle est cependant bien présente et « *revêt une fonction sociale* ». Celle-ci s'inscrivait dans « *des carnivals, des charivaris, des fêtes de la Saint-Jean ou du*

¹ Institut français de l'éducation

² CIPRIANI-CRAUSTE Marie & FIZE Michel (2005), *Le bonheur d'être adolescent : Suivi de quelques considérations sur la première jeunesse et la nouvelle enfance*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

« mois de Marie ».», puis dans « *la conscription pour les jeunes hommes de vingt ans destinés au service militaire.* » (BANTIGNY, 2016). Aujourd'hui, la jeunesse (et l'adolescence) peut se définir par la place qu'elle occupe dans la société : « *c'est un processus social où l'âge est socialement construit, institutionnalisé et contrôlé en fonction de spécificités historiques et culturelles.* » (THIBERT, 2014). Ainsi, la jeunesse qui va nous intéresser dans la présente étude est notamment cadrée par l'institution scolaire qui définit l'âge lycéen de 15 à 18 ans.

1.2. La jeunesse comme objet d'études

De nombreuses études portent sur la jeunesse qui est un sujet de préoccupation politique en tant qu'entrée dans l'âge adulte: la jeunesse s'allonge par le biais des études et pose des questions d'insertion socioprofessionnelle, elle vit la décohobitation familiale et les prémices d'une vie maritale et parentale, elle interroge les transitions de l'enfance à l'âge adulte, et les valeurs que portent ces jeunes adultes. Les sociologues s'intéressent aux jeunesses (une jeunesse aux multiples statuts et problématiques), mais peu s'intéressent à l'adolescence qui est plutôt un sujet d'études de la psychologie, axant beaucoup de recherches sur la « crise » liée à la puberté et à la recherche d'identité. De même, la représentation de cette classe d'âge dans la société contemporaine, amplifiée par les médias, est liée à ce qui est nommé la crise d'adolescence, et est accompagnée des notions de déviances et de dangers selon M. FIZE (2006) qui tente de donner une image plus positive des adolescents. Il souhaite donner une dimension sociologique au concept d'adolescence qu'il reconnaît comme ambiguë mais qui constitue, selon lui, un groupe social particulier (FIZE, 1994).

D'autres sociologues s'emparent des questions adolescentes tels que Dominique PASQUIER (2005) qui explore la culture adolescente des lycéens en considérant que la jeunesse se définit aussi par une culture jeune, et même des « cultures » au pluriel. Cependant, ce champ de recherche est relativement nouveau pour la sociologie³, alors que des pratiques et des mutations sont à observer aujourd'hui au-delà des crises et conflits souvent associés à ces âges. Olivier GALLAND (2008) replace ainsi l'adolescence dans le champ de la recherche : « *L'adolescence est une notion qui a été «inventée» au début du 20^{ème} siècle par les psychologues (les travaux de Mendousse en France après ceux de Stanley Hall aux Etats-Unis). Psychologues, médecins, psychiatres ont ainsi*

³ Voir à ce propos l'émergence d'écrits via notamment une nouvelle revue en ligne de socio-anthropologie de l'adolescence. URL : <http://revue-rsaa.com>

conservé longtemps le monopole intellectuel du traitement de la question adolescente. Mais depuis quelques années la sociologie s'est emparée du sujet et l'on voit paraître livres et thèses qui lui sont consacrés. Cette perte du monopole psychologique de l'adolescence ne relève évidemment pas seulement d'une volonté des sociologues d'entrer sur un marché intellectuel, elle est aussi le résultat de profondes transformations de cette période de la vie : comme le montrent plusieurs travaux l'adolescence moderne se distingue par une nouvelle « autonomie » qui ne permet plus, sur le plan sociologique, de l'assimiler à l'enfance et donc à une sorte de zone infra-sociale qui ne serait pas du ressort de la sociologie. »

La note d'Olivier GALLAND dont relève la citation précédente a pour objet la critique des propos des sociologues François DE SINGLY et Dominique PASQUIER ainsi que de la thèse de Céline METTON à propos de l'identité adolescente. Il est en effet question d'identité à cet âge plus qu'à un autre, et la « crise » est souvent associée à la recherche de l'identité. Pour Olivier GALLAND, l'enjeu de cette classe d'âge est « *apprendre à se situer dans les relations interpersonnelles et de faire l'apprentissage de son identité. Il va s'agir pour les adolescents de définir l'équilibre des liens qu'ils tissent avec leurs pairs, leur milieu familial et l'environnement scolaire, tout en construisant leur identité personnelle* » (DAHAN, 2015). Autant de questions qui peuvent concerner le champ de la sociologie.

Ainsi, les recherches sociologiques sur l'adolescence viennent nourrir notre travail avec des études qui portent sur la culture adolescente, les rapports à l'école, les loisirs adolescents, les rapports entre pairs ; mais aussi sur les institutions dévouées à cette catégorie de la population, la socialisation et la place dans le monde social qui lui est attribuée, le développement de l'identité. Elles s'intéressent aussi à ce qui distingue cet âge adolescent de celui de la jeunesse, à savoir une certaine autonomie dans une plus grande dépendance matérielle aux parents.

Faire une Recherche en sciences sociales concernant « *la première jeunesse* »⁴, permet de s'interroger sur la manière dont les adolescents vivent ces âges de transition, leurs peurs et leurs désirs. Nous l'avons vu, de nombreux questionnements peuvent émerger : Qu'en est-il des inégalités sociales dans le vécu adolescent ? Les rites de passage sont-ils réellement morts et en quoi peuvent-ils être nécessaires ? Quels sont les enjeux de la culture adolescente ? Puisque cet âge est fortement concerné par la question de l'identité, comment la définition d'une identité propre se met-elle en place ? Etc.

⁴ CIPRIANI-CRAUSTE Marie & FIZE Michel (2005), *Le bonheur d'être adolescent : Suivi de quelques considérations sur la première jeunesse et la nouvelle enfance*. Ramonville Saint-Agne : Érès. Cités par THIBERT (2014)

* * *

Ce qui va être regardé ici concerne la notion d'autonomie qu'il est aussi nécessaire de délimiter. Que permettent, facilitent ou au contraire répriment les institutions et acteurs de la jeunesse en termes d'autonomie de l'adolescent ? Quels espaces de « négociation » adolescents / adultes, selon la formule de François DE SINGLY (2000), sont disponibles ?

Après avoir défini la classe d'âge qui nous intéresse ici et mieux cerné les représentations et champs d'étude de l'adolescence et en particulier de la « première jeunesse », avant de pouvoir problématiser à partir des questions de départ évoquées, il s'agit de mieux cerner ce que peut recouvrir la notion d'autonomie citée.

2. Qu'entend-on par autonomie ?

Notre sujet d'étude émerge d'une interrogation professionnelle portant sur la marge d'autonomie laissée à l'adolescent, sachant qu'il devra très vite en acquérir beaucoup pour accéder à la vie d'adulte. Quelles sont les possibilités laissées à l'adolescent de prendre des responsabilités, faire ses propres choix, affirmer sa personnalité ? Les activités encadrées qui sont destinées aux adolescents, se réfèrent à des projets éducatifs qui énoncent presque toujours l'autonomie en objectif, et à des méthodes qui portent cette notion en valeur. Or, nous avons à faire à une notion vaste et polysémique. Elle est aussi pour le moins subjective puisqu'elle se pose en premier lieu dans la sphère de socialisation qu'est la famille et que chaque vécu familial personnel conduit à des représentations particulières.

2.1. Autonomie VS indépendance

Dans un premier temps, il est à noter que le vocabulaire employé peut porter à confusion. Au travers de nos lectures, nous relevons que lorsque le mot « autonomie » est utilisé dans le champ de la sociologie de la jeunesse, il peut être associé à l'idée d'indépendance matérielle et morale vis à vis des parents en ce qui concerne la jeunesse étudiante (ou salariée mais d'un âge plus élevé que celui qui va nous intéresser). Ce n'est pas ici notre sujet puisque nous nous intéressons à la première jeunesse qui n'est qu'en cours d'indépendance, nous l'avons vu précédemment, qui s'apprête tout juste à franchir les étapes de l'orientation professionnelle et de construction de la vie personnelle.

Afin d'éclairer ce point, nous pouvons nous référer à F. DE SINGLY (2000) qui distingue l'autonomie de l'indépendance, deux termes qui caractérisent conjointement socialement la jeunesse. Autonomie et indépendance sont les deux maillons nécessaires pour accéder à l'âge adulte selon nos normes sociales de référence, ce sont les deux dimensions de

<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 6

l'individualisation, comme « *mode de production sociale de l'individu moderne* ». Si l'indépendance est définie objectivement comme un « *état dans lequel se trouve l'individu lorsqu'il dispose de ressources suffisantes pour gérer sa vie sans le soutien financier, matériel, parental* » (RAMOS, 2011 s'appuyant sur les propos de CHALAND ⁵), l'autonomie est, elle, plus difficile à cerner. DE SINGLY choisit la définition de KANT qu'il présente comme « *la capacité d'un individu à se donner lui-même sa propre loi* ». Sous cet angle de vue, l'adolescence est cet « *âge de l'autonomie sans indépendance* » (DE SINGLY, 2000). Nous pouvons signifier que l'adolescent est rarement indépendant, donc encore en espace de « *négociation* » avec ses parents, pourtant il est en cours d'autonomie car capable de décider certaines choses par lui-même. La culture jeune ou l'espace chambre sont des espaces d'autonomie mais celle-ci est sous conditions puisqu'elle se vit dans l'espace et sous la responsabilité parentale.

Il est à noter que les étapes de l'individualisation ne peuvent être vues comme homogènes tant les parcours personnels peuvent être différents d'un individu à l'autre. Des paramètres sociaux, familiaux, individuels peuvent accélérer ou ralentir le processus d'indépendance autant que celui d'autonomie.

2.2. L'autonomie comme maillon de la construction identitaire

L'autonomie est une notion abordée dans de nombreux contextes, elle est donc difficile à définir. Nous n'allons pas nous attarder sur ses multiples applications, mais nous centrer sur celle qui concerne l'individu. De ce point de vue, ce sont les philosophes des Lumières qui, au 18^{ème} siècle, ont mis en avant l'idée de l'autonomie de l'individu comme « *capacité à se donner à soi-même sa propre loi* » (CHAUFFAUT & DAVID, 2003). Elle peut se décliner, selon FORAY (2016, p.20-21), en une autonomie pratique comme capacité à réaliser des tâches quotidiennes (« *agencer des moyens, mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, tenir compte de contraintes* »), c'est-à-dire choisir et agir ; ou en une autonomie intellectuelle qui relève de la pensée par soi-même.

Si on considère que cette capacité n'est pas innée, un processus d'« *autonomisation* » (pour reprendre le terme de Vincenzo CICCHELLI, cité par TREMEL, 2001) permettant de devenir adulte, en tension entre l'autonomie et l'hétéronomie, est alors nécessaire pour les jeunes. L'idée de processus est défendue par beaucoup de chercheurs dont F.

⁵ CHALAND K (2001), « Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme », in DE SINGLY François dir., *Être soi d'un âge à l'autre*, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, Paris, 2001, tome 2 : « Famille et individualisation », pp. 31-43.

DUBET (1996), qui parle d' « expérimentation » plus que de transition, ou F. DE SINGLY (2000) qui définit le fait de devenir adulte comme une « quête » et refuse le modèle de l'adulte comme être fini qui ne correspond pas au modèle sociétal actuel tourné vers la quête permanente de soi.

Les discours sur l'apprentissage de l'autonomie, dans les médias par exemple, réfèrent bien souvent à l'enfance. Pourtant, il nous semble que l'adolescence est une période clef pour l'affirmation de l'individu, une période de construction des grands choix qui mènent à la vie d'adulte et des premières grandes libertés de choix et d'action, donc une phase importante de la construction de l'identité humaine. Lyda LANNEGRAND-WILLEMS (2008) l'affirme: « *L'adolescence est une phase de construction de l'identité, une période où l'individu doit élaborer ses premiers choix. Ces « tâches » correspondent à un processus développemental d'individuation et répondent dans le même temps à une injonction sociale, représentée notamment par les paliers d'orientation et les formulations de choix qui les accompagnent.* » L'auteur définit la notion d'autonomie au regard de la question de la formation de l'identité en parlant d'individuation⁶, et reprend les idées d'ERIKSON et MARCIA⁷ qui font référence sur la question de l'identité. Ils ont défini le sentiment d'identité par deux processus : l'exploration (la recherche d'alternatives) et l'engagement (le choix personnel). Pour Lyda LANNEGRAND-WILLEMS, ces processus prennent un sens particulier pour l'adolescence. « *L'engagement signifie, (...) une certaine prise de position face à ces possibilités explorées, un positionnement personnel relevant du processus d'individuation et conduisant à la formulation de choix.* » L'autonomie se situe alors dans la capacité à faire des choix, après expérimentations, et participe de la construction identitaire dans un double mouvement, défini par ERIKSON comme réflexif (vers soi-même) et social (vers les autres).

Dans le champ des sciences sociales, l'idée d'aller-retour entre soi et les autres est aussi développée. L'autonomie est définie comme la liberté de l'individu dans ses relations aux autres, et la capacité à se gouverner soi-même dans son environnement social (CHAUFFAUT & DAVID, 2003) qui va jusqu'à la capacité à « *participer plus à l'élaboration de ce monde, de l'univers dans lequel il vit* » (RAMOS, 2011 se référant aux propos de CHALAND⁸). Il s'agit de l'équivalent de la notion d'*empowerment*⁹ anglo-saxonne.

⁶ Selon le Larousse (<http://www.larousse.fr>) : « Ce qui distingue un individu d'un autre ».

⁷ Erik ERIKSON (1902-1994), psychanalyste américain, auteur d'une théorie du développement psychosocial en huit stades. James E. MARCIA, psychologue développemental, a développé la théorie d'ERIKSON. Tous les deux ont beaucoup travaillé sur l'identité des adolescents.

⁸ CHALAND K. (2001), « Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de

Cependant, la sociologie oppose classiquement individu et société, et différents courants de pensée apportent des nuances à cette conception (JOIN-LAMBERT MILOVA, 2006). L'autonomie est pensée, du point de vue du social, comme une illusion par des chercheurs tels que Pierre BOURDIEU qui placent le collectif au cœur des actions des individus. Pour d'autres, à l'instar de François DUBET, par la sociologie de l'expérience, l'individu peut se distancier des rôles sociaux qu'il joue et qui peuvent le déterminer. Il peut donc être question d'autonomie de l'individu. De même, la pensée autour de la socialisation nécessaire à l'acquisition de l'autonomie est divisée. Pour Emile DURKHEIM, c'est en se soumettant aux contraintes posées par les adultes que l'enfant va intérioriser les normes sociales. Il devient autonome dès lors que cette phase de socialisation a été dépassée. Cependant, d'autres sociologues tels que Pierre BOURDIEU ne croient pas en l'autonomie acquise : la socialisation ne permet que la reproduction sociale. Plus récemment, François DUBET et Danilo MARTUCELLI considèrent que l'individu est l'acteur principal de sa socialisation en faisant des choix qui déterminent le processus de socialisation. L'autonomie, en tant que capacité à faire des choix, est le moteur de la socialisation.

2.3. L'autonomie dans le champ éducatif

Dans le champ éducatif, La notion d'autonomie est une demande des institutions et une valeur souvent portée par les professionnels. C'est un objectif assigné à l'individu dans le processus de socialisation consigné dans de nombreux projets éducatifs (HERMAN, 2007). Ainsi, la notion d'autonomie nous semble pertinente à étudier pour la « première jeunesse » car elle apparaît dans les discours des professionnels. Cette notion est différemment définie selon les objectifs des actions et les représentations de chaque corps de métier, mais elle est bien souvent un objectif central de l'action éducative. Les discours des professionnels de la jeunesse et de l'école relevés dans notre pratique professionnelle renvoient à des capacités de décisions (choisir), d'organisation et de responsabilité (gérer son activité), d'esprit critique (avoir un point de vue personnel). Nous pouvons alors nous

l'individualisme », in *Être soi d'un âge à l'autre*, DE SINGLY François, Famille individualisation, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Paris, tome 2, pp. 31-43. Cité par RAMOS Elsa (2011).

⁹ Terme polysémique qui se répand principalement aux Etats-Unis dans les années 60/70 avec les luttes féministes, antiracistes, homosexuelles. Il est porteur de la notion d'émancipation, de pouvoir de l'individu à agir sur les situations. Selon les définitions, il englobe l'émancipation individuelle et collective. Le terme arrive en France dans les années 2000 et il est principalement traduit par « pouvoir d'agir » et « capacitation ». PEUGEOT Valérie (2015, Août), « Brève histoire de l'empowerment : à la reconquête du sens politique ». URL : <http://vecam.org/Breve-histoire-de-l-empowerment-a-la-reconquete-du-sens-politique>

demander ce qu'entendent les professionnels par autonomie quand ils en font un objectif incontournable de leurs projets éducatifs, et comment cette notion est perçue par les jeunes. Pour Philippe FORAY (2016), Education et autonomie constituent un paradoxe puisque l'autonomie s'acquière beaucoup hors des prises en charge éducatives. Son ouvrage s'interroge sur l'éducation à l'autonomie : faut-il la pratiquer ? Comment ?

La notion d'autonomie appliquée au champ de l'éducation, prend sa source dans les mouvements d'Education Nouvelle qui ont souhaité, à la fin du 19^{ème} siècle, supplanter l'enseignement frontal. Cette forme d'éducation s'appuie sur les principes de la pédagogie active qui vise à rendre l'individu acteur de ses apprentissages. La notion d'expérimentation est là aussi développée puisqu'il s'agit de favoriser l'expérience personnelle en partant des ressources de chacun. Portée au départ principalement par des psychologues, elle développe plus tard une perspective sociale en se basant sur le lieu de vie et l'apprentissage de la vie sociale dans une éducation globale où tous les domaines d'activité ont leur place. Elle est devenue progressivement un enjeu majeur à l'école et s'est facilement implantée dans les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire.

Interroger les projets éducatifs et ses interprétations sur le terrain permet d'élargir la question de l'autonomie aux enjeux portés par les institutions qui la véhiculent et donc aux enjeux sociétaux. En effet, par la définition même donnée à l'autonomie dans les projets éducatifs, un projet de société est révélé. La notion d'autonomie est définie par le projet de l'institution : l'école, le service d'insertion socioprofessionnelle, l'association d'éducation populaire. Il s'agit de visées différentes pour la jeunesse : L'éducation populaire revendique la formation du citoyen et l'épanouissement personnel dans une logique d'émancipation de l'individu, l'école a pour projet initial l'instruction et la formation du citoyen, les institutions sociales l'indépendance matérielle et sociale via l'insertion. Notre étude va aussi permettre d'interroger les projets des structures de Jeunesse. Le projet de l'école va ainsi être questionné même s'il n'est pas l'objet direct de notre étude. En étudiant un aspect sociologique de l'adolescence, les références au milieu scolaire sont incontournables. Ainsi, Anne BARRERE (2011), qui a étudié le temps libre des jeunes, notifie dès son introduction que l'aspect scolaire ne peut être éludé. Elle aborde l'école en posant la question de la difficile articulation d'un modèle d'individu à un projet de société.

Notre étude s'inscrit dans ce contexte de l'autonomie comme idée clef des projets éducatifs actuels, révélatrice de la vision sociétale portée par les professionnels de l'éducation et leurs institutions. Elle s'appuie sur les cadres de socialisation des jeunes dans ces institutions ou organisations de jeunesse, qui, selon CICHELLI (2011), méritent d'être observés par leurs récentes évolutions : *« Depuis plus de quinze ans, une sémantique commune relative à la jeunesse a émergé, dont l'autonomie est le mot clef.*

Dans un rapport consacré à l'état des savoirs sur l'autonomie, j'essaie d'inscrire la question de l'autonomie dans une réflexion plus vaste portant sur les grands changements des cadres de socialisation des jeunes. L'évolution des débats sociaux sur la jeunesse est elle-même un bon indicateur de la façon dont ces cadres se sont transformés ».

2.4. L'autonomie aujourd'hui

L'autonomie est incluse dans la socialisation des enfants et adolescents. Le sens commun veut que l'acquisition d'une autonomie soit le passage obligé vers l'âge adulte. Xavier MOLENAT (2010), journaliste à *Sciences Humaines* rappelle que l'autonomie était, il y a quarante ans, une « *utopie* », elle est devenue aujourd'hui une « *norme* ». Nous pouvons interroger les effets induits par cette normalisation, et ses buts. Dès lors, le concept de liberté mis à jour par les Lumières subsiste-t-il ?

Pour Alain EHREMBERG¹⁰ (PINÇON-CHARLOT & PINÇON, 1999), il s'agit même d'une « *injonction* » et le modèle de société qui impose à l'individu d'être autonome est la pensée libérale. Tout individu doit, aujourd'hui, être autonome et nous assistons à une « *psychologisation du social* ». Nous avons observé cette injonction à l'autonomie par exemple dans un lycée, lors de conseils de classe d'élèves entrant dans le post-BAC : l'entrée dans le supérieur nécessite, les élèves sont prévenus, une grande autonomie. De là, deux questionnements peuvent émerger: Cela n'induit-il pas une forme d'angoisse pour les jeunes, au regard de la théorie d'EHREMBERG pour qui l'angoisse est un effet de l'injonction? Qu'est ce qui est mis en place pour accompagner les élèves vers ce but ?

En effet, l'autonomie des jeunes aujourd'hui est aussi représentée par le pouvoir qui leur est donné, et l'injonction, de maîtriser leurs parcours de formation dans un mouvement global de responsabilisation de l'individu. Le jeune doit acquérir son statut social, il n'en hérite plus comme c'était encore le cas au siècle dernier. C'est ainsi que DUBET (1996) propose une définition de la jeunesse comme « *l'âge de la distribution des individus dans la structure sociale* ». Cette distribution se fait, depuis la massification scolaire des années 80, principalement dans l'école.

De plus, le concept d'autonomie est construit sur le modèle social contemporain. HERMAN (2007) le précise : on apprend à être autonome dans une société particulière qui est, à l'heure actuelle, une société marchande. Dès lors, l'objectif d'autonomie est-il porté par des valeurs d'émancipation de l'individu ou comme une insertion dans les

¹⁰ EHREMBERG Alain (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

cadres proposés ? En quoi les activités portant l'objectif de l'autonomie de l'adolescent peuvent-elles être réellement centrées sur l'individu et non sur un modèle d'individu imposé ? En quoi gardent-elles un projet social ?

Ce contexte d'injonction à l'autonomie au cœur d'une société libérale renvoie à une certaine brutalité pour les jeunes qui n'ont pas les codes, les capacités, les moyens pour faire leurs choix. L'INJEP (DAHAN, 2015) soulève ces inquiétudes : « (...) *Les mutations économiques, sociales, des modèles et des valeurs, l'individualisme de plus en plus accentué dans la société mettent l'adolescent dans la situation de devoir « s'inventer lui-même » pour atteindre l'autonomie, une autonomie qui lui est demandée de plus en plus tôt. Tout va bien s'il peut compter sur un socle solide construit dans l'enfance, un entourage et un héritage familial et amical consistants. Mais pour les plus fragiles, « l'injonction de plus en plus précoce à l'autonomie s'accomplit également au prix d'un déni des besoins réels de l'adolescent, du saut des différents paliers de maturité » (SATHOU-LAJUS, 2009) ».*

Dans cette fiche consacrée à l'adolescence, l'INJEP délimite les enjeux actuels pour l'adolescent en construction de son autonomie. D'une part, l'autonomie semble aujourd'hui plus précoce mais aussi plus large. Olivier GALLAND (2008) cite la thèse de Céline METTON¹¹ qui a montré « *que dès les années de collège les adolescents ou même les pré-adolescents disposent dorénavant d'une grande liberté de déplacement », ils disposent aussi et surtout d'« une nouvelle « autonomie relationnelle ».* Par rapport aux générations précédentes, les adolescents peuvent choisir leurs amis : les parents n'ont plus vraiment leur mot à dire ; ils peuvent certes contrôler les horaires et les moments de sortie, mais n'ont pas beaucoup d'influence sur les types de fréquentation de leurs enfants. Par ailleurs, « *les nouveaux moyens de communication (portable, internet) permettent aux adolescents de poursuivre les relations avec leurs amis hors de la co-présence physique et hors de tout contrôle parental.* » (GALLAND, 2008). D'autre part, l'INJEP souligne la difficulté que peut poser le passage à l'autonomie si les paliers nécessaires ne sont pas respectés et la démarche accompagnée.

Dès lors, le processus d'autonomisation des jeunes peut être observé dans toutes les sphères de socialisation sans omettre la sphère des loisirs comme le suggère le document de l'INJEP (DAHAN, 2015) : « *L'injonction à se découvrir soi-même via l'expérience individuelle fait jouer au champ culturel et du loisir un rôle majeur comme producteurs de normes, d'attitudes, de valeurs. Une transmission horizontale entre pairs*

¹¹ METTON Céline (2006), 'Devenir grand'. Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens, EHESS.

prend de plus en plus le pas sur les transmissions verticales (adolescent/ parent ou adolescent/professeur) ». Plusieurs auteurs dont Anne BARRERE (2011) se sont penchés sur cette sphère où se joue beaucoup de l'autonomie de l'adolescent. Selon l'auteur, ce n'est pas nouveau mais le mouvement s'est amplifié. L'adolescence a toujours connu une autonomie vis-à-vis de l'institution et de la famille avec les sociabilités juvéniles, mais elle s'est accrue avec la culture juvénile de masse puis avec la culture numérique (BARRERE, 2011, p.22).

Ainsi, la notion d'autonomie connaît aujourd'hui un certain renouveau (elle avait été assez développée dans les années 80), et, dans le même mouvement, s'étend à d'autres sphères de socialisation. CHAUFFAUT & DAVID (2003) proposent une explication : *« Cette montée en charge est liée de notre point de vue, à la recherche de réponses dans les ressources intimes des individus face au développement de l'incertitude dans les organisations, à la difficulté de plus en plus grande à prévoir l'évolution des milieux de vie. L'individu doit donc faire preuve de plus grande plasticité et souplesse et trouver en lui même de nouvelles réponses à ses problèmes. La notion d'autonomie apparaît donc en filigrane de nombreux dispositifs de formation et d'insertion. »*

3. L'adolescent autonome ? Emergence d'une problématique

Si l'autonomie, notion omniprésente dans les discours d'aujourd'hui, peut s'avérer une injonction pesante pour l'individu, les adolescents mettent en avant leur « rêve » d'autonomie. Elle semble en effet surtout être source de motivation même si elle se gagne à chaque instant notamment par la négociation des cadres définis entre l'adulte et l'adolescent (DE SINGLY, 2000). A la lumière de cette idée, nous allons interroger les pratiques d'autonomie des jeunes et comment ils la définissent. L'adolescent, dans sa construction identitaire, cherche à réinterroger les cadres qu'il a reçus dans son enfance. Dès lors, nous pourrions aussi questionner les postures des jeunes face à l'autonomie, ce qu'elles disent de la participation des jeunes aux activités qui leur sont destinées.

D'autre part, l'autonomie est une notion mise en avant, nous l'avons vu, dans notre société et dans les dispositifs éducatifs à destination des adolescents. En cela, elle est une notion construite par l'adulte qui en délimite le cadre d'une manière qui peut être subjective. Un second angle de vue pourra porter sur la manière dont les adultes pensent et construisent l'autonomie des jeunes. Les titres de nombreux articles de la presse éducative interpellent sur la capacité de l'adolescent à être autonome. Une représentation commune tend à dire que l'adolescence est l'âge des déviations. Il s'agirait donc de se méfier de lui et de l'autonomie dont il pourrait abuser. Pour M. FIZE (2006), les jeunes ne sont pas tant dans des conduites dangereuses ou déprimées proportionnellement à la

classe d'âge, et ce que nous voyons comme des dérives adolescentes sont tout autant des dérives adultes. Il relève une stigmatisation des adolescents dans son ouvrage au titre révélateur *L'adolescent est une personne*. Dès lors, nous nous interrogerons sur la place réservée par les adultes à l'autonomie des jeunes, et à l'espace de négociation possible pour eux.

Enfin, nous nous demanderons aussi si les adolescents peuvent être considérés comme des acteurs sociaux à part entière, au-delà des représentations d'une jeunesse irresponsable. C'est une question qui est soumise par les chercheurs aux professionnels de la jeunesse, ainsi qu'aux politiques publiques. CUIN (2011) l'explique ainsi : « *On aura donc compris que, dans la conception qui est la nôtre, l'action du jeune adolescent est, dans son essence, à peine différente de celle de l'adulte. Plutôt que de voir ce jeune comme un individu « inachevé » soumis à des pulsions désordonnées ou encore aliéné par des émotions collectives irrationnelles (ce qu'il est aussi, sans doute, mais pas nécessairement plus qu'un adulte en situation d'incertitude ou d'apprentissage...), on a choisi de le considérer comme un acteur véritable, comme un sujet conscient de ce qu'il désire et de ce qu'il fait, comme un acteur sinon raisonnable du moins rationnel. On peut en effet refuser de partager une conception de l'adolescence comme une période de « crise » psychologique ou physiologique (PARSONS, 1995) et préférer y voir une phase normale du cycle de vie, dont les conduites sont, pour l'essentiel, explicables par la situation sociale vécue par les intéressés. Bref, on peut prendre ces acteurs sociaux que sont les adolescents au sérieux : ils sont des acteurs comme les autres, confrontés à des dilemmes qui sont ceux des adultes mais face auxquels ils sont tout simplement – et pour cause – moins expérimentés, moins bien préparés et moins bien pourvus en ressources diverses.* »

* * *

Partant de la délimitation du champ d'étude que nous venons d'effectuer, et des multiples questionnements qui en ont découlé, nous pouvons à présent formuler l'objet de recherche tel qu'il a été construit. La problématique retenue prend en compte l'adolescence désignant ici les jeunes de 15/18 ans (âge du lycée) qui seront tour à tour et sans distinction nommés « jeunes » ou « adolescents ». Elle choisit de regarder l'autonomie dans le champ des activités qui leur sont destinées, afin de restreindre à un objet d'étude cohérent et ainsi la définit concrètement par les capacités de choix d'activité et de choix de mise en œuvre de celles-ci. Enfin, elle se centre sur les intérêts et implications des adolescents, moyens de mesure des pratiques qui seront observées.

Le postulat est que l'autonomie, nécessaire à la construction de l'identité, est sollicitée par les adolescents qui se sentent motivés quand on leur laisse les moyens de la vivre à de multiples occasions, et notamment dans les activités auxquelles ils participent.

La problématique est ainsi formulée :

L'intérêt des jeunes (15-18 ans) pour les activités qui leur sont destinées et leur implication dans celles-ci sont fortement liés à l'autonomie qu'ils ont dans son choix et sa mise en œuvre.

III. Plan de l'étude

III. Plan de l'étude

Dans le chapitre 1, nous exposerons les caractéristiques de la recherche réalisée, de la construction de l'objet d'étude jusqu'à la mise en œuvre de l'enquête. Nous présenterons le cadre théorique qui a été privilégié dans ce travail, expliquerons les choix réalisés, et détaillerons les facilités et difficultés du travail. Quatre hypothèses seront présentées, sur lesquelles nous nous appuierons pour construire notre argumentation.

Dans le chapitre 2, nous relèverons et analyserons les liens entre l'intérêt des adolescents pour une activité et le cadre qu'elle propose. Nous approfondirons la question du choix comme pratique de l'autonomie. D'autre part, nous observerons ce qui favorise l'implication et la façon dont les cadres proposés peuvent l'induire ou la détruire.

Enfin, dans le chapitre 3, nous observerons comment le processus d'autonomisation est activé par les jeunes à partir des cadres qui leur sont offerts. D'autre part, nous verrons que les postures d'adultes jouent un rôle spécifique dans les comportements adolescents, nous détaillerons les postures observées afin de mieux cerner les influences favorables ou défavorables à l'appropriation des activités par les jeunes.

CHAPITRE 1 : DELIMITATION DU SUJET

I. Construction de l'objet d'étude

I. Construction de l'objet d'étude

Afin d'observer les jeunes de 15-18 ans et leurs rapports à l'autonomie, nous avons choisi de regarder les activités qui leur sont proposées, ou qu'ils pratiquent. L'observation de divers cadres d'activités, plus ou moins contraints, permet de regarder les pratiques des adolescents dans leurs choix et leurs implications, mais aussi leurs attitudes vis à vis de l'obligation. Le champ d'observation choisi permet de regarder les comportements dans des situations qui peuvent amener des réactions différentes ou similaires.

1. Champ d'observation

1.1. Observer l'intérêt et l'implication des adolescents

Interroger l'intérêt et l'implication des adolescents pour les activités qui leur sont proposées, est utile pour mesurer leur rapport à l'autonomie. L'intérêt peut être entendu comme ce qui va susciter la curiosité et l'adhésion des jeunes ; l'implication s'entend comme un investissement dans ladite activité¹². Ces deux termes peuvent être regroupés sous celui de « motivation », surtout que celle-ci pose souvent question aux encadrants des activités. Si nous prenons l'exemple de l'école, il semble que la motivation soit la difficulté centrale aujourd'hui dans une institution qui s'est profondément modifiée depuis la massification scolaire des années 80 (DUBET, 2002).

Notre questionnaire aborde la motivation en suggérant que l'autonomie peut être facteur de motivation, d'intérêt et d'implication des adolescents. Pour B.LAHIRE (2001), explorant les méthodes pédagogiques mettant l'autonomie au centre, l'autonomie favorise l'implication, elle devient un « *puissant moyen d'implication ou d'intéressement de l'élève* ». A chaque âge, mais peut-être encore plus à celui de l'adolescence, les multiples dimensions de l'autonomie favorisent le développement de la personnalité. La corrélation entre autonomie et motivation peut donc être posée et étudiée.

¹² Dictionnaire Larousse. URL : <http://www.larousse.fr/encyclopedie>

1.2. Observer des activités, espaces de socialisation

Pour apporter de la matière à notre questionnement sur les adolescents et les cadres d'activités qui leur sont proposés, il est choisi ici d'enquêter sur des activités destinées aux jeunes qui vont se trouver dans les espaces scolaires et extra-scolaires, espaces de socialisation structurés par des institutions ou organisations de jeunesse. La question de l'autonomie est abordée dans les projets de ces structures.

Etre en activité peut se définir comme être en démarche d'agir, ce verbe étant de la même étymologie. Les activités de loisirs, proposées par les associations d'éducation populaire ou les collectivités locales, se réclament en général de cette manière de penser, elles considèrent qu'être acteur de sa vie permet de se construire et de s'émanciper dans une visée citoyenne. Donner la parole à l'individu et lui permettre d'agir avec son libre arbitre sont les buts de beaucoup d'activités de loisirs. Cette conception se réclame de l'Education Populaire et de l'Education Nouvelle¹³. Cependant, les activités de loisirs sont parfois aussi dégagées de toute visée émancipatoire et proposent de la détente, sans toujours un projet éducatif construit, à l'image de la société de consommation dans laquelle grandissent les jeunes aujourd'hui. L'école de la République, elle, a pour projet d'émanciper pour faire accéder à la citoyenneté, elle est aussi le creuset de l'instruction. Elle hérite de l'esprit des Lumières favorable à la formation pour développer son esprit critique et s'émanciper. De ces valeurs, le principe de citoyenneté demeure et est associé, depuis les années 60, à un « *individualisme expressif* » (BARRERE, 2001, Introduction) qui stipule la réalisation de ses potentialités propres, qu'on peut rapprocher de la capacité d'agir pour soi. Dans les faits, des moments de pédagogie différenciée proches de l'individu existent, mais l'école est encore beaucoup basée sur un modèle relativement peu participatif et descendant.

L'autonomie peut ainsi être présente dans la place accordée à l'action participative qui sera concrètement observable dans les cadres de ces activités. On entend alors par « cadre », le projet d'encadrement des jeunes posé par les structures et les adultes encadrants qui réglemente les marges d'autonomie et d'action des jeunes, les espaces de décision, les rapports à l'adulte. Cette caractérisation du cadre nous permet de mieux cerner l'objet d'étude, étude qui pourra faire évoluer une telle définition par les apports de l'enquête. Nous qualifions les cadres d'activités de cadres contraints, faiblement contraints et souples, pour placer un curseur sur l'échelle de l'autonomie proposée ou développée.

¹³ Voir à ce propos pour l'Education Nouvelle (GHENO, 2012) et pour l'Education Populaire (RICHEZ, 2010)

▪ Les activités à cadres contraints

Les activités contraintes ont principalement lieu dans le cadre scolaire qui pèse beaucoup dans l'emploi du temps hebdomadaire des lycéens. La France, selon l'enquête annuelle de l'OCDE (OECD, 2016), est le pays membre qui a le moins de jours d'école à l'année mais les semaines les plus chargées. Les jeunes ont peu de temps libre dans leurs semaines mais beaucoup de temps pendant les vacances scolaires. L'OCDE rappelle à la France depuis des années la nécessité de changer les rythmes scolaires, elle s'y attelle depuis peu. L'activité scolaire est donc contraignante en temps, par son caractère obligatoire, et par son cadre traditionnellement structuré autour de l'autorité des adultes. Dans ce cadre, nous avons regardé les activités éducatives qui n'ont pas la forme du cours magistral, descendant, et qui se rapprochent des activités de loisirs extra-scolaires dans la forme, tout en étant obligatoires et contraintes par le cadre scolaire (temps, matériel, espaces, programme..., etc.). Nous verrons comment ces contraintes peuvent à priori altérer, d'après notre postulat de départ, l'intérêt et l'implication des adolescents.

La journée scolaire est d'environ 9h de présence dans l'établissement mais ponctuées de nombreux « trous » laissant parfois, si l'heure d'étude individuelle n'est pas obligatoire, le temps d'une vie entre pairs ou de la pratique d'une activité culturelle, artistique, sportive. Ces activités existent depuis les années 60 dans les établissements, qui prennent alors en compte les loisirs des jeunes dans le cadre scolaire avec l'idée que les établissements doivent être des « lieux de vie » avec des journaux scolaires, des activités ludiques en internat, le développement du sport qui se développe tout au long du 20^{ème} siècle, et les activités théâtrales ou musicales, conseillées dès la fin du 19^{ème} siècle (BARRERE, 2011, p.28). Des enseignants pratiquent aussi l'instruction par les activités d'expression comme par exemple le théâtre en cours de français, ces méthodes étant parfois recommandées dans les programmes scolaires à l'instar des référentiels de formation des filières professionnelles agricoles qui incluent l'Education socioculturelle¹⁴ dans ses programmes en tant que matière officielle auprès des autres disciplines.

* * *

Pour définir les 2 types d'activités suivants, nous nous sommes appuyé sur l'ouvrage d'A. BARRERE, *L'Education buissonnière* (2011). Pour l'auteur, le « temps libéré », à l'abri du

¹⁴ L'ESC (Education socioculturelle) existe depuis 1966 dans les lycées agricoles et a pour objectif « d'introduire des valeurs éducatives visant à l'épanouissement, au développement de l'esprit de curiosité et de recherche » (Circulaire E222 du 23 février 1965). Il s'agissait « d'apprendre à regarder par dessus la haie » (DUSSAUGE et MENU, 2007). URL : <http://escales.enfa.fr/1-vademecum-esc/fonction/>

regard des adultes, porte de véritables enjeux éducatifs. Ce qu'elle nomme la « sphère d'autonomie juvénile » est intéressante à observer en sociologie : « *les multiples occupations auxquelles se livrent les adolescents d'aujourd'hui, en dehors de l'école [...] ne sont pas seulement des divertissements, mais à bien des égards, des investissements* » (BARRERE, 2011¹⁵). L'école n'est plus la seule, ni la première à éduquer.

Ces activités sont qualifiées ici de faiblement contraintes et souples dans la lignée de ce que définit Anne BARRERE : « *Nous qualifierons ces activités d'électives, car, même si le contrôle adulte essaie de s'y exercer - et y réussit parfois -, leur principe régulateur est le choix et le goût personnel des adolescents.* » Elles sont classées par l'auteur en quatre grandes familles : dans le groupe de pairs, dans les pratiques culturelles de sociabilité (sorties, fêtes), dans les loisirs organisés, et dans le domaine du numérique (jeux, téléphones, ordinateurs, etc.). Nous travaillerons sur la catégorie des loisirs organisés qui est en lien avec notre problématique qui cherche à interroger les cadres d'activités, mais aussi pour l'accessibilité aux données dans le temps imparti, et notre intérêt pour l'analyse de ce secteur d'activité. Les temps et espaces d'activités dans le groupe de pairs, dans les pratiques culturelles de sociabilité, et dans le domaine du numérique ne seront pas étudiés ici malgré leur intérêt évident, ils pourraient faire l'objet d'autres recherches.

Dans ces activités organisées, nous distinguons les activités à cadre faiblement contraint qui sont les loisirs proposés par des structures d'accueil de jeunes sur le temps libre qui laissent à priori des choix et des espaces de liberté aux jeunes ; et les activités à cadre souple qui sont organisées mais pratiquées dans une grande autonomie (voire totale) comme les Junior Associations¹⁶ ou Collectifs de jeunes autonomes.

- **Les activités à cadre faiblement contraint**

Nous trouvons des activités faiblement contraintes dans, par exemple, les loisirs encadrés qui ont lieu sur les temps libres des jeunes, c'est-à-dire le temps où l'école n'intervient pas : les soirs, mercredis ou samedis & vacances scolaires. Elles sont mises en place par les clubs, associations ou par les collectivités.

Cependant, nous savons que les activités organisées sur les temps de loisirs dans les associations, MJC, ou collectivités ne sont pas ou peu fréquentées par les jeunes de plus

¹⁵ A. BARRERE emprunte ce terme à COULOMBE M. (2010), *Le monde sans fin des jeux vidéo*, Paris, PUF.

¹⁶ « *La Junior Association est un dispositif souple qui permet à tout groupe de jeunes, âgés de 12 à 18 ans, de mettre en place des projets dans une dynamique associative* ». Site officiel des JA : <http://www.juniorassociation.org>

de 15 ans. C'est un fait observable depuis quelques années : « *Alors qu'un large éventail d'activités est offert aux adolescents pendant le temps périscolaire, les taux de fréquentation restent désespérément faibles* » (ZAFFRAN, 2011). De nombreux chercheurs en font le constat¹⁷, nous reviendrons sur ce point dans l'analyse qui suit. Nous avons tout de même cherché à en rencontrer car il se révèle intéressant de comprendre les raisons de cette désertification en lien avec la problématique définie. Ainsi, il s'agit de se demander si les cadres contraints, même faiblement, sont un frein à l'intérêt et l'implication des adolescents et de chercher à expliquer ce phénomène. Anne BARRERE resitue le développement des loisirs des jeunes à la fin du 19^{ème} siècle avec l'idée que l'éducation doit se prolonger au-delà de l'école et de la famille. Elle en souligne le déclin actuel par un « *changement de nature du loisir adolescent* » et cite une étude de DE SINGLY¹⁸ qui avait permis, en 1996, de repérer de nouvelles préoccupations plus centrées sur l'épanouissement personnel et l'acquisition de compétences.

Les structures de loisirs proposent des cadres structurés en tranches d'âges, en temps, et des encadrements de professionnels qui héritent d'une pédagogie plutôt active. Philippe FORAY (2016), dans son chapitre « devenir autonome », précise : « *Les structures associatives sont des lieux favorables pour le développement de l'autonomie pratique, dans ses deux formes, pragmatique (agir par soi même) et morale (choisir par soi-même)* ». Il situe les origines de cette spécificité dans le fait de ne pas avoir de programme obligatoire (comparativement à l'école) et dans les traditions pédagogiques qui valorisent l'enfant. FORAY fait sans doute ici référence aux pédagogues de l'Education Nouvelle que nous avons évoquée précédemment, qui, à la fin du 19^{ème} siècle, ont placé l'enfant au centre des préoccupations : l'activité est organisée à partir des besoins de l'enfant (GHENO, 2012) et est conçue par l'action : Edouard CLAPAREDE parla de pédagogie de l'intérêt, Ovide DECROLY, ou encore John DEWEY aux Etats-Unis avec le « *Learning by doing* » (apprendre par l'action).

Déjà, auparavant, les principes de l'éducation populaire avaient eu une expansion importante dans le milieu associatif (RICHEZ, 2010) : projet d'émancipation et de démocratisation des savoirs et de la culture avec l'idée de permettre au peuple d'être acteur dans la vie de la société. Les colonies de vacances étaient très importantes, et les encadrants étaient des instituteurs/trices qui expérimentaient de nouvelles approches pédagogiques qu'ils ne pouvaient pas développer dans les classes, comme notamment la

¹⁷ Entre autres FIZE 2006, p. 184 ; BARRERE Anne, 2011. p.28 citant les études de ZAFFRAN (2010) et de DEPP (2007).

¹⁸ SINGLY F. de (1996), *Le soi, le couple, la famille*. Paris, Nathan. Cité par BARRERE, 2011.

pédagogie du projet. L'éducation populaire est devenue « animation socioculturelle » depuis les années 60 et des collectivités locales ont aussi aujourd'hui la mission d'organiser les temps de loisirs des enfants et des jeunes. Les structures d'accueil de jeunes et de loisirs portent encore, pour beaucoup, les valeurs qui les ont précédé, même si d'autres ont opté pour une offre de loisirs consommable sans réel projet éducatif.

- **Les activités à cadres souples**

Avec l'héritage de l'Histoire, dans un souci d'émancipation de l'individu devenu « acteur », dans le souci de mettre l'individu au centre des activités, et enfin dans un souci de développer une pédagogie du projet, les structures socioculturelles proposent aussi de l'accompagnement de projets de jeunes, situé entre le loisir organisé et le temps libre sans adulte. Il s'agit d'une sorte d'accompagnement à la liberté et à la prise d'autonomie.

Ces temps sont des temps d'autonomie mais consacrés à une activité. Le cadre horaire est bien souvent fixé par les parents, les lieux de sorties parfois validés par les parents, mais les activités elles-mêmes se déroulent librement. Anne BARRERE (2011) explore cette « *formidable épaisseur du quotidien adolescent vécu en grande partie à l'écart du regard adulte* ». De même, nous regarderons ce qui se passe sans les adultes en nous restreignant cependant aux activités structurées. L'autonomie individuelle de l'adolescent s'est développée, Anne BARRERE y voit de véritables épreuves éducatives. Nous regarderons comment ces activités sans les adultes (même s'ils ne sont pas loin, on le verra) permettent une appropriation de l'autonomie par les adolescents.

2. Cadre théorique

2.1. Une sociologie centrée sur l'individu

Comme présenté en introduction, nous avons choisi ici de travailler sur l'autonomie des individus, comment elle est définie, comment elle est vécue, et pratiquée dans différents contextes. Nous nous inscrivons donc dans une analyse des pratiques qui correspond au champ des théories de l'action et à une approche centrée sur l'individu.

Traditionnellement, la sociologie porte un regard homogène sur les groupes d'individus, regard élargi par des approches plus contemporaines centrées sur l'individu lui-même, depuis les années 80, et qui dépassent l'idée d'un homme uniquement déterminé par le social (CORCUFF, 2007). Ainsi, « *il est entendu de longue date dans la tradition sociologique que l'agent s'oppose à l'acteur. Au premier correspondrait une perspective*

axée sur les déterminations, le plus souvent associée à la théorie bourdieusienne, définissant des individus « pris dans la pratique et immergés dans l'action, agissant par nécessité » (BOURDIEU, p. 67). Au terme d'acteur répondrait une tradition théorique opposée renvoyant à un individu « autonome, capable de calcul et de manipulation et qui non seulement s'adapte mais invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires » selon la définition de Michel CROZIER » (GIRAUD, s.d.)¹⁹

Nous retiendrons ici le terme « d'acteur » employé par Bernard LAHIRE avec les nuances qu'il lui donne. En effet, LAHIRE (2005), explique dans son introduction intitulée « Avant-scènes », que le terme d' « acteur » est pour lui un vocabulaire intéressant mais qu'il souhaite employer en le vidant des polémiques qu'il a pu susciter au sein des différentes théories de l'action : « Nous utiliserons tout au long de cet ouvrage le mot « acteur » qui ne nous est, au départ, pas particulièrement familier étant donné ses liens implicites avec les idées de « liberté » et de « rationalité » qu'ont fini par imposer certaines théories de l'action, mais qui a l'avantage de fonctionner de pair avec le terme d' « action ». »

2.2. L'homme pluriel

Il s'agit donc de se demander comment les acteurs singuliers construisent le social, en observant l'individu en action défini par LAHIRE (2005) comme « *acteur pluriel* », et de rendre compte des choix qui sous-tendent ses actions.

La théorie du sociologue souligne en effet la pluralité de l'homme vivant des expériences socialisatrices hétérogènes. Ce faisant, il porte un regard critique sur le concept d'*habitus* de Pierre BOURDIEU. A côté des *habitus de classe*, BOURDIEU faisait cohabiter le concept d'*habitus individuels* qui reconnaissait à l'individu des expériences individuelles constituantes mais *a priori* cohérentes (faisant partie d'un « système de dispositions durables et transposables »²⁰ incorporé par l'individu au cours de ses expériences) et unifiées en tendances. Pour BOURDIEU, qui a placé le déterminisme social au cœur de son œuvre, l'individu a des expériences individuelles, mais celles-ci restent empruntées des *habitus de classe*.

Tout en restant déterministe, LAHIRE, apporte une nuance au concept d'*habitus individuel*, il fait partie des auteurs qui soulignent « *une plus grande diversité des matériaux constitutifs des individualités, non nécessairement cohérents entre eux, potentiellement contradictoires*

¹⁹ BOURDIEU Pierre (1997), Méditations pascaliennes, Paris, Seuil ; et CROZIER (Michel) & FRIEDBERG Erhard (1977), L'acteur et le système, Paris, Seuil. Cités par GIRAUD (s.d.)

²⁰ BOURDIEU Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit. Cité par CORCUFF, 2005.

mêmes » (CORCUFF, 2010). C'est un prolongement « pluraliste » au concept de BOURDIEU qui prend en compte les contextes d'action de l'individu.

En cela, la théorie de LAHIRE se distingue des « *sociologies de l'acteur sans passé, qui s'intéressent d'ailleurs souvent moins à l'acteur agissant qu'à l'action en tant que telle, quelle que soit l'histoire de l'acteur qui l'effectue* » (LAHIRE, 2002). A contrario, dans l'analyse des pratiques ou comportements sociaux, l'auteur prend en compte l'acteur avec son « *passé incorporé* ». Il s'intéresse à l'acteur et ses socialisations pour décrire les pratiques. Ainsi, LAHIRE considère que l'individu contemporain vit de multiples situations, possède de nombreuses facettes à son identité, revêt des rôles variés au cours de sa vie. Cela est d'autant plus vrai à notre époque contemporaine où les places et rôles sont beaucoup moins déterminés et beaucoup plus mouvants.

Suite à nos premières observations où la capacité des jeunes rencontrés à modifier leurs attitudes en fonction du contexte était frappante, il nous a semblé pertinent de nous rapprocher de la théorie de « *l'homme pluriel* » de Bernard LAHIRE. En effet, nous avons relevé des propos de lycéens qui peuvent être très passifs et manquer d'autonomie dans le lycée, mais qui se disent différents en dehors du lycée, beaucoup plus actifs.

B. LAHIRE reprend le terme de « *dispositions* » que BOURDIEU avait utilisé pour parler de *l'habitus individuel* et le définit comme « *une tendance, liée à la socialisation, qui s'impose à l'individu souvent de manière non-consciente* » (CORCUFF, 2007). Il fonde, à partir de là, une théorie qui permet « *d'une part, de saisir le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des dispositions dont sont porteurs les acteurs individuels, en fonction de leur parcours biographique et de leurs expériences socialisatrices, et d'autre part, d'analyser de près l'articulation des dispositions et des contextes, de leur mise en œuvre/mise en veille (activation/inhibition) ou, dit autrement, d'examiner la question des « dispositions sous conditions* » (LAHIRE, 1998a, p.63-69) » (LAHIRE, 2002).

2.3. Des dispositions multiples

LAHIRE considère que l'être humain est capable d'incorporer plusieurs modèles d'action et de pensée, des « *schèmes* ». Réduire ses comportements à un seul modèle type n'est pas, selon lui, un reflet correct du réel. Chaque individu, et chaque jeune, possède des « *dispositions* » incorporées multiples. Au delà de ses déterminismes sociaux, qui ne sont pas niés, l'individu développe des dispositions particulières dans des espaces de socialisation variés. Pour le sociologue, un acteur pluriel est « *un homme qui n'a pas toujours vécu à l'intérieur d'un seul et unique univers socialisateur, qui a donc traversé et fréquenté plus ou moins durablement des espaces (des matrices) de socialisation différents* »

(et même parfois socialement vécus comme hautement contradictoires) » (LAHIRE, 2005). Le premier modèle de socialisation (la socialisation primaire) est la famille. Puis, intervient l'école où les jeunes passent la plus grande partie de leur temps, et le travail. Cependant, concernant la jeunesse, Anne BARRERE (2011) considère que la socialisation passe par d'autres espaces qui sont multiples et tout aussi importants aujourd'hui, « la sphère d'autonomie juvénile ». C'est précisément celui qui nous intéresse ici.

Nous sommes donc le produit d'expériences de socialisations multiples, ce qui fait apparaître des singularités multiples et dissonantes. Le sociologue a notamment observé cela dans les pratiques culturelles des individus (BONACCORSI, 2004). Il y a noté des « *pratiques dissonantes* » nombreuses, dissonantes du point de vue de la *légitimité* culturelle dominante du milieu dans lequel l'individu évolue. Ces singularités ont, selon l'auteur, des racines sociales fortes à travers la « *plurisocialisation des individus dans des sociétés différenciées* » (LAHIRE, 2005).

De plus, LAHIRE considère que toutes les dispositions ne s'activent pas dans tous les contextes. La notion de situation est essentielle à sa théorie, elle est un facteur de réactivation ou de mise en veille des dispositions acquises : « *La situation présente [...] est ce qui ouvre ou laisse fermées, réveille ou laisse à l'état de veille, mobilise ou maintient à l'état de lettre morte les habitudes incorporées par les acteurs* » (LAHIRE, 2005).

2.4. L'observation des pratiques

L'observation des pratiques est nécessaire puisqu'« *une disposition est une réalité reconstruite qui, en tant que telle, ne s'observe jamais directement. Parler de disposition suppose donc que soit mené un travail interprétatif pour rendre raison de comportements, de pratiques, d'opinions, etc. Il s'agit de faire apparaître le ou les principes qui ont engendré l'apparente diversité des pratiques. Du même coup, ces pratiques sont constituées comme autant d'indices ou d'indicateurs de la disposition.* » (LAHIRE, 2002). Ainsi, les activités contraintes ou plus souples, les activités scolaires ou « *électives* » des jeunes sont autant de situations permettant la réactivation de dispositions acquises.

Afin de déconstruire l'idée d'unité des pratiques, nous observerons ces activités en considérant l'action comme le point de rencontre d'expériences passées individuelles et de la situation sociale présente, sur le modèle proposé par B. LAHIRE. Nous nous demanderons alors quels sont les choix qui sous-tendent l'action, s'il y a choix. Nous tenterons « *d'éclairer le jeu complexe de la possible réactivation / mise en veille des dispositions incorporées (plus ou moins cohérentes entre elles)* » (LAHIRE, 2002),

Ainsi, ce travail de recherche va tenter de regarder ce qui se construit dans les pratiques

de l'individu pluriel, « *individu dont les manières de faire, de penser et d'agir, sédimentées en lui sous la forme d'un patrimoine de dispositions, d'habitudes ou de capacités à penser et à agir, ne sont pas homogènes, uniformes mais au contraire diversifiées et labiles selon les univers sociaux* » (GIRAUD, s.d.).

Ce travail nous amènera à nous interroger sur la disposition à l'autonomie des jeunes, qui est a priori déterminée d'après M. DURU BELLAT et A. VAN ZANTEN (2006) pour qui elle demande des aptitudes qu'elles considèrent, à propos des méthodes d'Education Nouvelle dans l'école, comme peu accessibles pour les enfants des milieux populaires.

Nous étudierons les situations que proposent les cadres d'activités destinés aux jeunes, eu égard à leur besoin d'autonomisation et verront s'ils permettent la réactivation de schèmes d'action et de pensée. Nous essaierons d'appréhender le développement de l'autonomie s'exerçant dans les cadres d'activités ainsi que ses enjeux. Nous questionnerons le rôle de l'éducation non-formelle au sein des activités de loisirs, et celui de l'éducation formelle scolaire dans l'autonomisation des jeunes.

3. Hypothèses :

A partir de l'analyse des termes, de la définition du sujet et du cadre théorique choisi, des hypothèses sont formulées pour orienter l'étude :

- 1) L'intérêt des adolescents pour les activités est important lorsque le cadre est faiblement contraint. Les adolescents s'impliquent car ils peuvent activer des schèmes d'action, de pensée ou de perception propres et ainsi prendre de l'autonomie progressivement.
- 2) A contrario, dans un cadre contraint, peu de place est laissée aux adolescents pour expérimenter ses schèmes d'action et de pensée personnels, ils perdent donc tout intérêt pour l'activité.
- 3) Les adolescents ont des dispositions à l'autonomie si on leur permet de les exprimer
- 4) Un adulte peu directif permet à l'adolescent d'activer une disposition à la participation.

II. Méthodologie

Le travail de recherche proposé porte sur une étude de processus sociaux : il s'agit d'analyser des pratiques de jeunes. Ainsi, il ne s'agit pas d'un phénomène ou événement particulier sur un terrain délimité. Ce choix s'est fait pour deux raisons : d'une part mes contraintes de travail ne me permettaient ni de faire de mon travail un lieu d'enquête, ni de postuler à un stage d'études en parallèle ; d'autre part la diversité des terrains possibles m'intéressait en terme de réseau professionnel, de curiosité personnelle et pour cet objet de recherche pour lequel cela me semblait pertinent. Ainsi, la problématique choisie présuppose une enquête dans les espaces différents qui ont été préalablement définis: cadre contraint (le cadre scolaire étant le plus évident), cadre faiblement contraint (auprès d'associations et services municipaux de jeunesse), et cadres libres (auprès de JA et collectifs).

1. Travail exploratoire

D'une part, un état des lieux a permis de déblayer le terrain. Durant le 1^{er} trimestre de l'année du MASTER (septembre/ décembre 2016), je continuais à exercer mon travail de professeur d'ESC²¹ en lycée. J'ai saisi cette opportunité pour faire des observations exploratoires dans les situations de classe en observation participante, et dans les situations de temps libres en observation dans le but de cerner mon sujet de recherche. J'ai relevé des éléments pertinents, à partir d'observations orientées sur les grands thèmes préparatoires qui m'intéressaient : la motivation pour l'activité, les possibilités de choix pour les jeunes dans les activités, les choix faits ou pas.

D'autre part, deux entretiens exploratoires ont alimenté la définition de ma problématique. J'ai rencontré la responsable de la Ligue de l'enseignement d'Ille et Vilaine (FOL35) à propos des JA qui me semblait être un terrain pertinent. Cette rencontre m'a permis de comprendre que, pour répondre à mes questions, je devais élargir le terrain, les JA n'étant à priori qu'un angle pour comprendre les comportements des jeunes vis à vis des activités, le seul point de vue du choix libre. De plus, j'ai été sensibilisée au fait que beaucoup de jeunes sont orientés vers la JA et très accompagnés, ce qui n'est pas le projet initial des JA, l'initiative devant venir des jeunes. Cependant, un contact a été pris

²¹ Education Socioculturelle, spécificité de l'enseignement agricole (esc@les.fr)

pour rencontrer la JA qui a été enquêtée, reflétant, pour sa part, très bien le projet initial des JA à savoir une autonomie importante.

J'ai aussi pu m'entretenir avec deux chercheurs spécialisés dans la Jeunesse (JEUDEV) qui ont travaillé sur le sujet de l'autonomie dans le cadre de STRONG²² ce qui a permis une amélioration de la connaissance des enjeux de l'adolescence et de l'autonomie qu'ils peuvent développer dans le cadre scolaire notamment.

Suite à ce travail exploratoire, le projet d'enquête s'est précisé. La problématique mieux définie, l'enquête devait relever les représentations et les pratiques des jeunes eux-mêmes sur des terrains d'activités allant de l'activité totalement libre à l'activité contrainte. J'ai donc contacté des lieux d'activités aux cadres différents.

Enfin, l'exploration documentaire, réalisée en parallèle du travail d'enquête, a été axée sur la question de l'autonomie et sur l'adolescence. Outre des enquêtes, des fiches repères et dossiers, j'ai exploré les pensées des principaux sociologues travaillant sur ces questions à travers quelques ouvrages significatifs cités en Bibliographie.

2. Enquête

2.1. Terrains²³

Les activités contraintes ont été observées dans une classe de secondes en lycée : il s'agit d'un atelier photo de quelques semaines réalisé dans le cadre d'un cours.

Les activités à cadre faiblement contraint ont été observées dans un Atelier Théâtre mis en place par une MJC. Pour valider mon hypothèse documentée de l'absence des adolescents de plus de 15 ans dans les activités de loisirs organisées de type ateliers culturels et artistiques, j'ai pris contact avec 7 organismes qui m'ont confirmé ce fait. Les structures m'ont fait part de leur questionnement par rapport à l'absence de ce public dans leurs propositions. Une MJC contactée m'a orientée vers un atelier théâtre qui fonctionne tout de même avec ces « grands adolescents » sans doute parce qu'il a une structure un peu plus libre que l'atelier classique en étant structuré en compagnie de

²² « Le projet STRONG (Supportive Tools for Resilient, Open-minded and Non-violent Grass root work in school : soutenir les compétences psychosociales des adolescents) est né en 2011 d'une recherche européenne pilotée par le GIRFAS (Askoria, ex-IRTS de Bretagne) et JEUDEV. « *Il s'agit de promouvoir le développement des compétences psychosociales des collégiens (...)* ». <http://www.jeudevi.org/activites/projet-strong-dans-les-colleges/>

²³ Annexe 1. Tableau récapitulatif des terrains d'enquête

théâtre indépendante. Cependant, son fonctionnement est sensiblement le même que l'atelier traditionnel.

Une animatrice de maison des jeunes a aussi été rencontrée en complément pour ce type d'activité, notamment pour recueillir la parole d'une professionnelle sur l'absence des adolescents de l'âge qui nous intéresse dans les activités organisées.

Les activités libres ont été observées dans deux structures de jeunes autonomes, rencontrées par le biais des lieux d'accueil de jeunes :

- La JA Cinéma réalise des courts métrages amateurs. L'activité a été impulsée par deux jeunes passionnés et structurée avec l'aide la Maison des Jeunes communale.
- Le collectif « Débats citoyens » (DB) réalise des actions autour de l'expression citoyenne des jeunes et notamment des agoras (débat sur des sujets citoyens). Il est fondé par des jeunes fréquentant la MJC locale qui les a accompagnés dans leurs démarches.

Ces activités sont en fonctionnement autonome, même si des animateurs sont présents à divers degrés qui seront analysés.

2.2. Observations

J'ai réalisé 4 observations de jeunes en activité. Il s'agissait d'en faire au moins trois : une par type d'activité. J'ai pu en faire 2 pour les activités libres. Il s'agit d'observations directes non participantes qui permettent de comprendre ce qui se passe au sein des activités, de voir concrètement si de vrais choix y sont faits et quels sont les pratiques d'autonomie dans les faits sans passer par des filtres d'interprétations, tout en veillant à ne pas faire interférer ma propre subjectivité.

L'observation permet d'enquêter sur les comportements dans la spontanéité et de regarder aussi le non verbal. Cependant, ma présence, en tant qu'adulte a pu peut-être enlever un peu de spontanéité dans la situation d'observation de la JA Cinéma même si la discrétion a été mon leitmotiv, un des intérêts que nous allons explorer résidant dans le fait de faire sans les adultes.

La tenue d'un carnet d'observations et la base d'une grille d'observation²⁴ a permis de relever un maximum de faits, paroles et gestes et de dégager des réflexions sur le vif.

²⁴ Annexe 2. Grilles d'enquêtes

2.3. Entretiens semi-directifs

Pour rendre cette étude cohérente, il s'agissait de rencontrer et m'entretenir avec au minimum 2 jeunes ainsi qu'un adulte encadrant pour chaque activité. Il était en effet pertinent de croiser le regard des adultes avec celui des jeunes pour mesurer les similitudes et les disparités de discours. Pour la catégorie d'activités à cadre faiblement contraint, un seul entretien a pu être fait, les jeunes étant difficile à capter sur ce temps (les horaires de l'atelier sont celles de la « permission » de sortir, ils ne pouvaient pas m'octroyer une heure en plus de l'atelier, et l'atelier était suffisamment chargé en contenu pour me permettre de mobiliser une personne ou deux sur un entretien pendant l'atelier car la date de la représentation théâtrale était proche).

7 entretiens ont pu être faits auprès de jeunes, et 4 auprès d'adultes²⁵. Un guide d'entretien a été réalisé au regard des hypothèses déjà formulées à partir de questions ouvertes²⁶

L'objectif de ces entretiens a été de saisir les représentations qu'ont les jeunes des pratiques d'activités et de leurs propres pratiques, de comprendre chaque logique de pensée. C'est donc un recueil de parole subjective pour une enquête qui n'a pas pour but d'être représentative mais de mettre en perspective des points de vue singuliers qui représentent des mécanismes d'action. D'autre part, de manière plus indirecte, il s'agit d'entendre les représentations des jeunes sur la pratique de choix dans l'activité, sur la motivation, sur l'autonomie ; le sens donné à ces pratiques. Les entretiens permettent aussi la reconstitution de trajectoires des jeunes vers ces choix, de regarder les processus d'action mis en œuvre. Enfin, en troisième lieu, il a été pertinent d'y ajouter quelques entretiens semi-directifs avec des adultes encadrants les jeunes : animateurs et professeurs. Leur discours permet d'éclairer celui des jeunes ou de le mettre en contradiction, ce qui lui donne plus de relief. Ainsi, pour chaque type d'activité, le professionnel a aussi été interrogé.

2.4. Le vécu de terrain

Ce travail m'a demandé un effort de distance avec le sujet que je connais par mes expériences personnelles et professionnelles. Mais, après avoir fait tomber mes certitudes, le travail s'est avéré au contraire formateur pour moi et m'a permis de mieux

²⁵ Annexe 1. Tableau récapitulatif des terrains d'enquête

²⁶ Annexe 2. Grilles d'enquêtes

problématiser et comprendre ce qui aurait pu me paraître évident. La méthodologie de la recherche apporte beaucoup au travailleur de terrain que je suis.

D'autre part, la question de la représentativité des matériaux collectés s'est posée. Les jeunes rencontrés sont un public varié qui présente d'autres caractéristiques pouvant interférer sur l'analyse choisie. En effet, le temps de ce travail n'est pas assez long pour pouvoir choisir et rencontrer des jeunes de même milieu social et familial afin d'éviter que ces paramètres n'interfèrent dans ce que nous voulons regarder. Les choix des jeunes quant aux activités qui leur sont proposées et la manière dont ils se les approprient peuvent sensiblement varier en fonction de constructions sociales et familiales. Ainsi, Bernard LAHIRE ne nie pas l'existence de déterminismes (qui n'empêchent pas par ailleurs de regarder les schèmes d'action des individus). Il s'agit donc « *d'étudier les composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population* ». Pour ce faire, « *le critère de sélection de ces personnes est généralement la diversité maximale des profils en regard du problème étudié (...). En diversifiant au maximum les profils, le chercheur se donne les plus grandes chances de recueillir les réactions les plus variées et les plus contrastées* ». (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, 2011). La diversité des profils est aussi une manière d'obtenir un échantillon plus juste d'une jeunesse variée. Cette étude n'a pas pu, dans les délais impartis, aller au-delà de 10 entretiens, ce qui aurait été nécessaire pour que cette diversité soit représentative.

3. Analyse qualitative

Une grille d'analyse a été établie afin de classer les données d'une part pour chaque interviewé, et d'autre part, par thématiques (thématiques relevant des hypothèses formulées et thématiques abordées par les interviewés qui n'auraient pas été formulées de prime abord).

Au niveau de chaque entretien, l'analyse permet de reconstituer les représentations et la mise en place des actions de chaque interviewé. Cependant, il ne s'agit pas ici d'un travail biographique approfondi. Au niveau des thèmes abordés, l'analyse permet de repérer les éléments convergents et divergents pour dégager des traits généraux qui sont des logiques sociales à mettre en évidence

Conclusion du chapitre 1

Conclusion du chapitre 1

Notre objet d'étude concerne les jeunes de 15-18 ans et leurs rapports à l'autonomie dans les activités qu'ils pratiquent. L'observation de cadres d'activités plus ou moins contraints va permettre de comprendre comment ces cadres facilitent ou pas leur intérêt et leur implication dans les activités. Le champ d'observation a ainsi été délimité à la corrélation entre autonomie et motivation d'une part, et à des cadres d'activités comme espaces de socialisation d'autre part.

Concrètement, les activités observées sont de trois ordres. L'activité contrainte sera observée en milieu scolaire, il s'agira d'activités éducatives qui n'ont pas la forme du cours magistral, descendant, et qui se rapprochent des activités de loisirs extra-scolaires dans la forme. Les deux autres formes d'activités, semi-contrainte et souple, sont rapprochées de ce que Anne BARRERE (2011) nomme les « activités électives » qui portent, pour l'auteur, de véritables enjeux éducatifs. Il s'agira d'activités de loisirs encadrées, d'une part proposées par les structures d'éducation populaire, et d'autre part, d'activités plus libres, impulsées par ces mêmes structures ou par les jeunes eux-mêmes.

Le regard que nous porterons sur la pratique de ces activités par les adolescents sera celui de *l'homme pluriel* proposé par Bernard LAHIRE. Nous penserons l'analyse à travers les dispositions réactivées ou mises en veille par les adolescents selon les contextes présentés, en partant de l'idée que l'homme est capable d'incorporer de multiples façons d'agir et de penser qu'il utilise en fonction des contextes.

L'analyse qui va suivre est issue d'un travail exploratoire, puis d'une enquête constituée d'entretiens semi-directifs de jeunes et d'adultes encadrant les activités, ainsi que d'observations d'activités. L'analyse s'appuie sur une méthodologie et sur un terrain d'enquête qui ont été présentés.

Le chapitre 2 portera sur l'exploration des hypothèses 1 & 2, les intérêts et implications des jeunes dans les activités proposées au regard des marges d'autonomie.

Le chapitre 3 portera sur l'exploration des hypothèses 3 & 4 concernant les logiques d'action déroulées par les jeunes et les postures d'adultes.

Pour situer les citations issues de l'enquête au cours de la lecture de l'analyse qui suit (chapitres 2 & 3), une annexe (Annexe 1. Tableau récapitulatif des terrains d'enquête) reprend sous forme de tableau les noms des lieux enquêtés, ainsi que les prénoms et fonctions des interviewés.

I. Un intérêt pour l'autonomie proposée

I. Un intérêt pour l'autonomie proposée

« L'autonomie relève de catégories subjectives. Elle renvoie à l'idée que l'individu se donne lui-même ses propres règles; elle est considérée comme une perception positive de soi, vers laquelle l'individu tend ; c'est donc une catégorie de l'identité, qui implique que l'individu doit participer plus à l'élaboration de ce monde, de l'univers dans lequel il vit ».
(RAMOS, 2011 se référant aux propos de CHALAND²⁷)

Nos premières hypothèses (N°1 et 2) ont trait à l'intérêt et l'implication que peuvent avoir les adolescents pour les activités qui leur sont destinées. Cette première partie explore l'idée que l'intérêt des adolescents pour les activités serait plus important dans un cadre faiblement contraint que dans un cadre contraint.

1. Pouvoir choisir l'activité

1.1. Un choix passion

En début d'année scolaire, les enfants et adolescents s'interrogent avec leurs parents sur les activités auxquelles ils vont s'inscrire pour l'année. Pratiquer un sport, s'inscrire à un cours de musique, poursuivre le théâtre au lycée. On épluche les programmes des collectivités et associations, les propositions des MJC et la liste des options scolaires. Les grands adolescents, qui nous intéressent ici, ont bien souvent la main sur ces choix et profitent aussi d'activités plus ponctuelles ou informelles qui peuvent se présenter à tout moment de l'année.

²⁷ CHALAND K. (2001), « Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme », in *Être soi d'un âge à l'autre*, DE SINGLY François, Famille individualisation, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Paris, tome 2, pp. 31-43. Cité par RAMOS Elsa (2011).

Ce qui motive en premier lieu les adolescents à aller vers telle ou telle activité, dans notre enquête, est sans conteste le goût personnel qui se traduit souvent par une passion. Ainsi, pour Alban (15 ans, JA Cinéma²⁸): « *Première motivation : le cinéma, j'adore.* ». De même, son ami Lorenzo (15 ans, JA Cinéma), a choisi cette activité par goût de la pratique elle-même : « *En premier c'est le cinéma qui me motive,* ». Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo), rencontrée dans un atelier photo dans lequel elle dit s'impliquer « *plus que d'autres* », a tout de suite aimé (coup de chance !) l'idée apportée par la professeure : « *J'aime la photo, de base* ». Citons encore Yann (16 ans, atelier Théâtre), dont le goût pour la comédie lui vient de son père, acteur : « *le théâtre, c'est mon truc, j'aime, je suis passionné, depuis tout petit* ».

Si l'entrée dans l'activité se fait souvent sur l'impulsion des proches (parents, amis ou simples connaissances), le choix se fait en premier lieu (et les propos recueillis hiérarchisaient les déclencheurs de motivation) par goût personnel pour l'activité elle-même. Les animateurs de structures d'accueil des jeunes le savent bien, à l'instar d'Ethan (animateur MJC, Collectif DC) : « *Ceux qui viennent à la MJC (au départ) viennent pour des activités. Quelque chose les intéresse. Un programme* ». En effet, le Collectif DC est un projet qui a émergé de jeunes venant à la MJC participer à des activités ou passer du temps au foyer des jeunes. L'intérêt des jeunes pour les activités réside donc dans l'autonomie de choix de celles-ci, le choix pouvant être celui du temps libre peu cadré que constitue le foyer des jeunes, qui correspondrait au choix de « ne rien faire » analysé plus loin. Une vraie disposition à choisir est présente chez les jeunes que nous avons rencontré, qui est sollicitée spontanément dans le champ des loisirs.

Pour Yann et Lorenzo (16 ans, atelier Théâtre ; et 15 ans, JA Cinéma), une activité non choisie peut même être « *la honte* ». Choisir, c'est se permettre de prendre une place qui nous convient, dans laquelle on va avoir envie de faire, devant tout le monde, où on se sent bien parce qu'on l'a choisie justement, et que tous les participants l'ont choisie. Lorenzo (15 ans, JA Cinéma) me parle d'une activité théâtre qu'il pratique en parallèle de son engagement dans la JA Cinéma, il compare le théâtre de loisirs et le théâtre à l'école : « *À l'école, les gens ne veulent pas faire du théâtre, ils ne sont pas motivés, Ils ont peur d'avoir la honte. A l'atelier (théâtre), on va tous faire la même chose* ». Yann (16 ans, atelier Théâtre) va dans le même sens : « *On est tous dans le même délire (au théâtre loisirs), personne n'a honte puisqu'on a choisi ça* ». Il est clair ici que pour s'inscrire dans un mouvement commun, une dynamique de groupe, la motivation est nécessaire et elle

²⁸ Annexe 1. Tableau récapitulatif des terrains d'enquête

s'exprime dans le choix même de ce qui rassemble ces individus. Il est important, pour ne pas avoir « *la honte* », d'avoir décidé d'y être, de s'être affirmé dans ses goûts.

Le fait de choisir serait alors peut-être devenu une norme de société à une époque où l'offre est multiple et les sollicitations permanentes : « *La facilité d'accès aux loisirs rend central le choix individuel face à une offre multiple et diversifiée.* » (ZAFFRAN, 2011). L'offre disponible n'est pas la seule cause à cette normalisation du choix. Les modes d'éducation, par les changements qu'ils ont opérés, participent d'une plus grande liberté de choix. Ils ont en effet sensiblement évolué dans le sens d'une prise en compte plus grande des singularités adolescentes dépassant le modèle classique de la transmission de l'adulte à l'enfant (DE SINGLY, 2009). Une plus grande autonomie est aussi acquise par les adolescents contemporains. Le choix de l'activité de loisirs, et de l'occupation du temps libre de manière générale, ne semble pas négocié en amont avec les parents. Les jeunes interrogés disent avoir juste eu à leur demander leur accord pour l'inscription ou les déplacements. De manière plus globale, les adolescents ont une autonomie plus précoce et plus large aujourd'hui (GALLAND, 2008), notamment dans le loisir qui est une sphère de liberté et, plus globalement, dans les pratiques culturelles : « *Affranchis de l'autorité des adultes, dotés de nouveaux moyens d'information et de communication qui leur donnent un accès élargi à la culture, les jeunes n'ont jamais été aussi libres et autonomes dans leurs pratiques culturelles.* » (PASQUIER, 2005).

Néanmoins, cette autonomie dans le choix personnel n'est pas une capacité de tous. Les dispositions à choisir ne sont pas universelles. « *On a aussi des jeunes qui arrivent par le biais du décrochage scolaire ou qui sont placés en foyer : ils viennent chercher une identification à un groupe. Rien que les choix sur les activités, ils ne sont pas habitués. Ça les met face à leurs besoins.* » (Elie, animateur MJC). Ainsi, un cadre souple peut être un frein pour des jeunes que le choix angoisserait ou stigmatiserait. François DE SINGLY a montré que l'autonomie ne se construit pas de la même manière pour les jeunes de milieux populaires et de milieux supérieurs : « *Les normes psychologiques d'épanouissement de soi et de révélation identitaire, donc l'injonction à l'autonomisation, sont davantage des références des parents de milieu supérieur* » (DE SINGLY, 2006).

Dans tous les cadres d'activités explorés, plus ou moins contraints, la liberté de choix est la première source de motivation. Ainsi, Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) reconnaît qu'il y a peu d'intérêt dans sa classe pour une activité qui est, certes, plus agréable que le simple cours mais qui reste obligatoire. Cependant, Raïssa affirme que « *si on avait pu décider du thème, on serait sûrement plus impliqués* ». Est-ce à dire que même un cadre contraint peut susciter l'intérêt des adolescents à partir du moment où il y a eu un choix personnel au départ ? L'exemple des écoles Freinet, entre autres écoles à pédagogie

différente, peut alimenter ce débat : les élèves expriment des choix quotidiens et il serait intéressant de les interroger sur leur intérêt dans les activités scolaires. De plus, cela s'opère sans que le système scolaire ne soit remis en cause puisque ces écoles suivent exactement le même programme que toutes les autres écoles françaises.

Le cadre contraint observé ici ne laisse pas la possibilité de choisir aux jeunes. La passivité alors observée et relevée par l'enseignante peut être liée à cette absence de choix, même si d'autres paramètres seraient aussi à explorer. En tout cas, Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo) exprime une déception : « *On voulait toutes faire des photos artistiques dans les groupes. On n'a pas pu. On a été déçus. C'était plus simple à organiser. Notre thème c'est la journée d'un cheval, il faut avoir du temps. On voulait faire « artistique » (comme sous-thème) car on aime « décorer » le cheval, le mettre en valeur* ». L'argument avancé par l'enseignante (qui n'est peut être pas le seul) est celui de l'organisation : le cadre temporel, spatial et lié aux exigences d'un programme seraient ici des éléments freinant l'autonomie de choix des jeunes.

Une enquête de 2015 auprès d'adolescents relève que l'univers contraint de l'école est peu porteur de valeurs pour les jeunes : « *Un univers contraint : c'est celui du temps scolaire à l'intérieur du collège. Cet univers apparaît comme celui de la passivité et s'avère très peu porteur de sens et d'intérêt par les adolescents qui dans l'ensemble s'y investissent émotionnellement peu* » (TNS SOFRES, 2015). Nous pouvons dès lors suggérer que le sens donné à un projet suscite un intérêt plus vivace, et que ce sens peut déjà provenir de l'autonomie de choix. Murielle (professeur, lycée, atelier photo), regrette que ses élèves ne lui fassent pas plus confiance dans l'avancée des activités : « *Le sens, ça n'arrive pas tout de suite. On ne comprend pas les notions dès le départ. Alors, là oui, il faut s'engager à participer même si on ne voit pas où ça va vous mener. Et là... il n'y a pas grand monde. C'était possible avant, ils me faisaient confiance. Ils savaient que je maîtrisais le but de l'exercice. Mais aujourd'hui, il faudrait que je leur justifie tout* ». Elle suggère là un mouvement de société vers moins de patience et de confiance des jeunes dans les projets des professeurs à l'école, ce que Philippe MEIRIEU (2008) justifie par la perte de valeur des savoirs scolaires aux yeux des jeunes face à une culture plus populaire et qui se joue ailleurs. Cette tendance pourrait peut-être s'inverser si les jeunes eux-mêmes pouvaient avoir une marge de pouvoir dans les projets.

A contrario, un cadre apparemment souple (liberté d'aller et venir, lieu ouvert, activités non obligatoires) ne suscite pas, dans notre observation, l'intérêt des adolescents si le contenu des activités proposées est imposé. Même si le discours d'Elodie (animatrice Maison des Jeunes) sollicite l'autonomie et la liberté de choix, il fait aussi apparaître une impossibilité de choisir ni le sujet, ni la mise en œuvre de l'action : « *Les plus âgés (à*

partir de 15 ans), *on essaie... Là on va faire le carnaval, alors le thème c'est les rayures en référence à Arlequin, le thème de la commune. Nous à la MDJ, on a choisi le sous thème écossais. Ils ont le choix de mettre un kilt ou pas, ce n'est pas forcé. Mais eux (les plus âgés), ils ne se motivent pas.* » (Elodie, animatrice à la Maison des Jeunes). Devant un choix aussi réduit, il est probable que les jeunes ne se reconnaissent pas dans le modèle pédagogique contraignant et qui ne correspond pas à la volonté ou norme de choix que nous avons perçue. D'un point de vue plus centré sur l'individu, cette situation ne laisse que peu (voire pas du tout) de marge à l'adolescent pour « *participer à l'élaboration du monde dans lequel il vit* » (RAMOS, 2011 s'appuyant sur les propos de CHALAND²⁹), peu de place à la prise de pouvoir, alors que se dégager du pouvoir des adultes et en prendre soi-même fait partie du processus identitaire adolescent (MEIRIEU, 2011).

De manière plus large, l'absence de choix peut déclencher une réelle démotivation. Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) prend l'exemple de l'orientation scolaire, qui comporte certes des enjeux plus importants qu'un simple loisir mais qui met à jour une souffrance : les personnes non motivées dans sa classe sont perturbatrices parce qu'elles n'ont pas choisi ce qu'elles font : « *L'ambiance de classe : elle est divisée par des clans. Personne ne s'entend normalement, il y a des disputes. Il y a une partie qui travaille, d'autres pas. Ceux qui ne travaillent pas, c'est parce qu'ils n'aiment pas ce qu'ils font mais sont obligés d'y être* ». Il va de soi que d'autres paramètres complèteraient cette analyse si nous traitions ce sujet scolaire plus en profondeur, cependant cet exemple révèle l'importance du choix guidé par le désir qui marque l'affirmation de son individualité. Il révèle aussi que le choix peut ne pas exister du fait de déterminismes sociaux, ce peut être le cas dans cet exemple de l'orientation scolaire.

1.2. De vrais choix ?

L'autonomie dans le choix de l'activité semble acquise et, au-delà de susciter l'intérêt, être une évidence pour les adolescents, cependant les choix peuvent être fortement emprunts de déterminismes sociaux. « *Il s'agit de se faire reconnaître aux autres, d'afficher sa singularité et d'affirmer son individualité. Les choix opérés en matière de loisirs, d'achats, de fréquentations... seront ainsi toujours justifiés à partir de goûts purement individuels, même si une observation directe permet de mettre en évidence les déterminants sociaux pesant sur ces choix.* » (ZAFFRAN, 2011). Ainsi, Jeanne et Yann (18 ans, Collectif DC ;

²⁹ CHALAND K (2001), « Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme », in DE SINGLY François dir., *Être soi d'un âge à l'autre*, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, Paris, 2001, tome 2 : « Famille et individualisation », pp. 31-43.

et 16 ans, atelier théâtre), qui semblent profondément passionnés par ce qu'ils font (le collectif d'expression citoyenne pour Jeanne, et le théâtre pour Yann), reconnaissent tous les deux l'héritage familial dans le choix de ces passions. Jeanne a des parents qui portent les valeurs de l'éducation populaire et qui l'ont éduquée à aller vers des structures comme la MJC. Yann n'a pas de difficultés pour réactiver sa disposition à jouer au théâtre tant il hérite de la passion paternelle : « *Je fais du théâtre avec mon père depuis tout petit, je vais le voir aussi, alors je sais comment ça marche, c'est comme à la maison quoi ! Et puis même, c'est une habitude mais j'aime ça, sinon je n'en ferais pas* ». Ces parcours dénotent une reproduction sociale, dans le sens de la théorie développée par BOURDIEU³⁰ qui ne voit pas d'autonomie dans la socialisation des individus.

Pour LAHIRE (CORCUFF, 2005), les choix individuels ne sont pas libres, cependant un « *pluralisme dispositionnel* » permet de les vivre de multiples manières. D'ailleurs, aujourd'hui, le capital culturel ne se transmet plus forcément par la famille, mais, de manière plus horizontale par l'âge ou le sexe. Les jeunes sont porteurs d'un éclectisme culturel, ils s'affranchissent de la culture familiale et de la culture scolaire. La transmission, par les pairs, par la majorité, et par les médias, peut cependant être tout aussi « *tyrannique* » que ne l'était la transmission familiale et scolaire il y a quelques décennies (PASQUIER, 2005). Dans nos exemples, l'intérêt pour l'activité ne réside pas à priori en premier lieu dans le cadre non contraint qui permettrait l'expression de soi, mais de façon affirmée, et avec conscience des déterminismes familiaux, dans l'activité elle-même pour laquelle ils ont des dispositions à déployer. « *L'éducation nous montre justement qu'il n'y a pas d'autonomie sans influence, pas d'autonomie sans socialisation* » nous dit FORAY (2016, p.32), ce qui est important est qu'elle permet de reprendre à son compte les choix à priori influencés du départ et d'en faire à nouveau des choix autonomes dans une capacité à « *se diriger soi-même* ».

HERMAN (2007) va plus loin en considérant que le choix n'est peut-être qu'une autonomie relative. « *Analyser sociologiquement l'autonomie comme la seule mise en œuvre d'une expression de soi, c'est ignorer le contexte de la socialisation marchande (...)* ». Cette idée permet d'interroger la notion d'autonomie : si le choix de ses activités est un acte normalisé, voire absorbé par des modes, l'intérêt de l'adolescent résiderait plutôt dans l'attitude de consommateur que dans le choix réel de l'activité ou de son cadre. Le cadre intéressant pour le jeune deviendrait celui où il peut être « client ». En effet, selon

³⁰ Voir à ce sujet : BOURDIEU P., PASSERON J-C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Editions de MInuit, 1970) et *Les Héritiers, Les étudiants et la culture* (Editions de MInuit, 1964)

l'auteur, la liberté de choix peut renvoyer à une conception très libérale de l'autonomie car elle consisterait à former les enfants à devenir consommateurs : *« c'est fréquemment l'idée du choix (parmi des activités proposées par exemple) qui permet aux animateurs de justifier cette construction d'une personnalité ou « identité » individuelle, à la base de l'exercice de l'autonomie. Et ce choix s'exerce ici de manière analogue à celui du consommateur, dans un modèle où le choix résulte de l'existence d'un marché. (...) On pourrait donc concevoir l'appui sur cette idée du « choix » comme moyen d'exercer une autonomie, comme une initiation à la position du consommateur invité à choisir, parmi un ensemble d'objets, celui qu'il va acquérir. »* Ainsi, il s'agit de ce que HERMAN (2007) nomme un *« appauvrissement »* de la notion d'autonomie. Ethan (animateur MJC, Collectif DC), voit les limites du catalogue d'activités proposé par la structure dans laquelle il exerce son métier, mais pour lui, ce n'est qu'une sorte de produit d'appel, indispensable pour attirer les jeunes, mais qui n'est pas la finalité. L'autonomie, selon cet animateur, n'est pas ce qui attire les jeunes en premier lieu. Choisir son activité suscite un intérêt primordial pour les jeunes et renvoie donc à une posture d'autonomie, aussi relative qu'elle soit.

Pourtant, quelques-uns peuvent être conscients des apports qu'une activité de loisirs peut leur donner et avoir une attitude stratégique. Joël ZAFFRAN (2011), dans son analyse des activités de loisirs des adolescents, suggère que les choix peuvent être plus stratégiques que passionnels. Dans *« Les loisirs académiques et le temps de la perfection »*, première partie de l'analyse du sociologue, il sollicite l'exemple des écoles de musique et de danse, loisirs qui peuvent être investis parfois par des jeunes ayant une stratégie de perfectionnement scolaire qui constituerait réellement un avantage : *« La maîtrise de la technique musicale ou corporelle fait appel à des situations d'apprentissage qui, mutatis mutandis, s'articulent autour d'une forme scolaire des relations sociales (VINCENT, 1994). La relation pédagogique dans les écoles de musique et de danse vise, entre autres choses, le respect des normes et l'obéissance à des règles prescrites. (...) On peut dire cependant que ces dispositions s'actualisent et sont mobilisées dans les situations scolaires. Sans amoindrir l'importance des ressources familiales et culturelles sur les résultats scolaires, on peut considérer que la performance scolaire dépend de l'intégration de l'adolescent dans le système scolaire par l'adoption de modèles de conduite acquis en partie hors de l'école mais qui s'ajustent aux attentes du rôle d'élève »*. ZAFFRAN appuie cet argumentaire sur des études européennes et américaines qui établissent *« une corrélation entre la pratique régulière d'activités artistiques et l'obtention de meilleurs résultats à des exercices scolaires dans les enseignements généraux »*. Cet exemple montre que le cadre de tels loisirs peut tenir de la rigueur scolaire, ce qui n'empêche pas certains adolescents de les investir. Le cadre

contraint pourrait donc ne pas être un frein à l'intérêt des adolescents, à fortiori si une stratégie personnelle (ou parentale) y préexiste.

1.3. La difficulté de choisir en groupe

Des choix individuels d'activité, aux choix collectifs dans l'activité, des nuances apparaissent. L'autonomie de choix peut être contrariée par l'appartenance à un groupe. Choisir un thème d'activité en groupe peut paraître en effet compliqué si on souhaite que chacun s'y retrouve dans sa singularité. Cependant, nos observations et entretiens montrent que les jeunes sont tout à fait prêts à des consensus qui les satisfont, et tout à fait enclins à vivre des expériences de groupe démocratiques entre négociations et votes. L'intérêt pour l'activité en elle-même semble alors surpasser les difficultés inhérentes à tout groupe constitué. Dans les 3 exemples d'activités de loisirs à cadre peu contraignant, les décisions sont prises en groupe et cela semble couler de source, même si, certes, les discours recueillis en entretien ne disent peut-être pas tout des fonctionnements collectifs réels. Cependant, à la JA Cinéma les idées sont discutées et validées en réunions à partir de brainstorming et de votes et cela semble fonctionner. Les consensus se trouvent facilement même s'il est à noter que, comme dans tout groupe, il y a des leaders et des suiveurs : M. propose (qui a une posture de leader en tant que fondateur du groupe) et les autres adhèrent « *On a tout de suite adhéré à l'idée* » (Lorenzo, 15 ans, JA Cinéma). De même, dans le Collectif DC, la manière de gérer le groupe est claire : pas de leader, pas de structure, « *on décide ensemble* » (Jeanne, 18 ans, Collectif DC). Dans les deux cas, se dégage une certaine fierté d'avoir fait des choix entre jeunes, sans les adultes. L'autonomie de décision, si elle n'est pas le facteur déclencheur de l'inscription d'un jeune à une activité, peut devenir un élément moteur.

Il peut s'agir d'un effet du cadre autogéré qui serait plus favorable à une « cuisine interne » cohérente, et il semble à priori plus aisé d'arriver à des consensus en groupe dans un cadre souple. Mais il peut aussi s'agir de la question du choix : le fait que chaque individu du groupe ait choisi d'y être, donc est intéressé et investi, permet de mieux faire vivre le collectif. D'autre part, il est à noter que l'autonomie se construit avec les autres, dans le social, le groupe de jeunes comble un besoin d'autonomie individuelle. Reynald BRIZAIS (BRIZAIS, TREMINTIN, 2009), maître de conférences en psychologie sociale à l'université de Nantes, explique cette idée dans un entretien qu'il donne au *Journal de l'Animation*: « *Affirmer que l'autonomie serait la capacité à se faire sa propre loi conduit à un paradoxe structurel mettant en perspective la dimension sociale de l'être humain. La loi est, par essence collective, sociale et donc externe. Dans toute société, nul ne peut se faire sa propre loi. Il peut vouloir faire sa loi (tel le dictateur) ou faire les lois (tel le*

représentant élu du peuple dans une démocratie). Mais, la loi n'a de valeur que pour autant qu'elle participe de la régulation du social. Pour un sujet humain, le « sa propre loi » renvoie au pulsionnel. L'autonomie dans cette perspective rencontre l'incompatibilité radicale d'une vie en société et d'une expression pulsionnelle libre. C'est le processus d'individuation qui permet au sujet de quitter la fusion de la dyade primitive mère-enfant, pour accéder à la défusion des désirs permettant de se situer face à autrui dans des rapports d'autonomie réciproque. Mais, la reconnaissance progressive de soi qui chemine tout au long de ce processus passe toujours par l'ouverture au social et à l'échange. C'est précisément par cette soumission à cette loi de l'altérité - qu'il n'a pas décidée - que l'être humain accédera pleinement à son humanité. »

Cependant, nous avons pu observer que, même dans un cadre contraint et non choisi, les adolescents peuvent exercer leur autonomie et se mettre d'accord. Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo) me confie que la classe avait réussi à se mettre d'accord sur un thème mais que c'est l'enseignante et le photographe intervenant qui ont souhaité faire autrement : *« De base, on devait pas faire sur le cheval (le thème du cheval a été choisi pour le atelier photo). On avait proposé des idées. Elle a contacté un photographe qui a proposé le thème du cheval. On était d'accord pour faire le thème du cheval mais on a laissé tombé nos idées d'avant. Nos idées c'était : vieilles photos, ancien temps »*.

Il semble donc, à travers ces exemples que le groupe de jeunes peut réussir à faire des consensus et des choix collectifs, que ce soit dans des cadres souples ou contraints, mais que les adultes ne leur laissent pas toujours ce choix. Parfois même, les jeunes eux-mêmes affirment ne pas en être capables à l'instar de Ludivine qui finit par dire, venant d'énoncer les choix qui auraient été possibles en classe : *« Si on pouvait s'exprimer plus : Certains voudraient rien faire, d'autres voudraient approfondir, d'autres seraient transparents. C'est bien pour le groupe que la prof décide. »*. De même, pour Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) : *« Si on avait pu décider du thème, on serait surement plus impliqués mais ça aurait été difficile de se mettre d'accord. Le mieux c'est que le prof décide, sinon ça ne fonctionnera pas, ça crée des injustices. C'est déjà le cas pour certaines choses. Avoir une idée ensemble, ça ne serait pas possible. »* Ceci montre bien que, d'une part, il y a vraisemblablement une capacité à la décision de groupe sans intervention de l'adulte, malgré les grands groupes et malgré le fait de ne pas avoir choisi son groupe (ce qui est le cas à l'école où il y a rarement une cohésion complète de classe) ; mais que d'autre part, les discours des jeunes, tout du moins à l'école, disent l'inverse. Il peut alors s'agir d'une représentation inculquée par les adultes qui, eux, ne croiraient pas en la capacité des jeunes de s'autogérer sur ce genre de choix. Cette analyse serait à rapprocher de la manière dont est instituée l'école et de ce qu'elle permet ou ne permet pas.

1.4. Le choix de ne rien faire

Devant la multiplicité des activités, les adolescents expriment aussi leur intérêt pour le « rien faire », « se poser », entre pairs ou seul. Pour A. BARRERE (2011), ces temps-là sont aussi des temps d'activité dans le sens où ils sont des temps de socialisation. Au cours de notre enquête, nous avons rencontré des jeunes très impliqués dans leur passion, et des jeunes absents des activités cadrées et qui ne souhaitent surtout pas y participer. *« Il y en a qui viennent dans le lieu mais ne veulent pas s'engager. A nous d'écouter. De leur laisser une place parce que peut-être à un moment ils auront envie »* (Elie, animateur MJC). Bien souvent, d'après notre enquête, dans les lieux d'accueil de jeunes, les plus jeunes adolescents passent ce temps libre au foyer des jeunes, alors que les plus grands ne sont pas tellement présents dans les structures.

Nous allons revenir ici sur le constat conjoint à plusieurs chercheurs et nombreuses structures Jeunesse de l'absence des plus de 15 ans (et même plus jeunes) dans les activités de loisirs encadrées (ateliers hebdomadaires). Est-ce là un choix délibéré d'une autonomie entre pairs ou d'autres paramètres peuvent-ils expliquer ce phénomène ? Le cadre serait-il un frein pour des adolescents plus intéressés par des cadres souples ?

En premier lieu, il semble que c'est un état de fait dû aux emplois du temps lycéens. Le manque de temps est souligné : *« Je n'ai pas d'activités en dehors de l'école. J'aimerais bien mais c'est le temps et la motivation qui manquent. »* (Raïssa, 17 ans, lycée, atelier photo). *« Je ne fais rien. Pas d'activités en dehors de l'école. Je n'ai pas le temps »* (Ludivine, 17 ans, lycée, atelier photo). Plusieurs adolescents signalent un travail important à fournir au lycée qui prend beaucoup de temps et d'énergie.

En second lieu, il s'agit de pouvoir être soi-même, exister hors du regard des adultes, vivre sa liberté. Lorenzo (15 ans, JA Cinéma), par exemple, vit chaque vendredi soir une petite demi-heure pour lui avec plaisir : *« le fait d'être à Rennes ça prouve que tu as de la liberté, je passe par Rennes pour rentrer (pour rentrer du lycée le vendredi soir) j'en profite. C'est cool, franchement. Tous les vendredis, je suis à Rennes une demi-heure, j'en profite. Je ne fais rien de spécial... mais c'est cool. »*. Le fait de ne rien faire est finalement le choix de ne pas avoir de cadre, ou si peu. Cela peut être une marque d'autonomie qui passe par une emprise sur son propre temps : *« Plus avant, la liberté de choisir et le choix de faire des activités sont en lien avec une emprise de soi sur le temps. Ces choix appuient en effet l'engagement des adolescents sur la voie du sujet, celle pouvant prendre la forme d'une dissidence lorsque le choix est non plus de faire mais de ne rien faire »* (ZAFFRAN, 2011). Pour l'auteur, cette quête du temps libre procure une satisfaction en cela qu'*« elle renvoie (...) à la capacité de construire une temporalité que*

chacun trouve désirable pour lui-même, et permet à chacun d'être autonome par la maîtrise de son temps ».

En troisième lieu, le groupe de pairs est central pour l'adolescent et l'envie de vivre entre pairs est prégnante : *« Les plus grands ? Ils ne fréquentent pas le lieu. Il y a 5 ados plus grands qui viennent par habitude, ils étaient là plus jeunes. Maintenant ils viennent se poser là sur le canapé après le lycée, le car arrive juste là le vendredi soir. Alors ils viennent. Comme ça. Pas toutes les semaines. C'est très variable. (...) Ils se retrouvent en fait, ils ne sont pas tous dans le même lycée alors là, ils se retrouvent. (...) là ils veulent juste se poser, rien faire »* (Elodie, animatrice Maison des Jeunes). Même dans un cadre contraint, l'occasion d'être entre pairs à « ne rien faire » est privilégiée par beaucoup sur les activités périscolaires comme en témoigne Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo) qui ne participe jamais à des activités du midi ou du soir au lycée : *« Au lycée, on a plein de moments entre nous sans les adultes, aux récréations, le soir à l'internat. Ça, c'est sacré ».*

Ces différentes raisons expliquant la désertification des activités encadrées ont pour référence commune un besoin de liberté, il s'agit surtout de répondre à ses propres besoins en revendiquant le « rien faire ». De fait, la socialisation se fait aussi, et surtout, à cet âge sans les adultes. C'est donc hors des cadres que l'adolescent peut aussi accéder à l'autonomie. Nous pouvons suggérer que si les grands adolescents désertent les activités de loisirs organisées, ce n'est pas forcément par manque d'intérêt mais sûrement plus par besoin de s'épanouir hors cadres. Cette forme de socialisation peut provoquer chez l'adulte la peur face à la liberté donnée aux jeunes, elle peut aussi provoquer chez l'adulte l'inquiétude s'il n'y voit que du divertissement là où Anne BARRERE (2011), y voit aussi des « investissements »³¹ en tant qu'expériences socialisatrices.

Enfin, il est aussi à noter que participer à une activité organisée n'est pas dans la culture de tous. Il peut s'agir de dispositions forgées dans l'enfance, au cours de la vie et dans la famille qui ne sont pas acquises par tous. Parmi les expériences multiples de socialisation que peut vivre un jeune, les activités de loisirs ne sont pas forcément présentes dans tous les emplois du temps de jeunes.

* * *

³¹ Terme emprunté à Coulombe. COULOMBE M. (2010), *Le monde sans fin des jeux vidéo*, Paris, PUF. Cité par BARRERE, 2011.

Choisir son activité est le premier vecteur de motivation des jeunes interrogés qui, à 15 ans passé, ne souhaitent plus que leur temps de loisirs soit défini par les autres. L'activité est globalement choisie pour ce qu'elle est, avant d'être regardée du point de vue du cadre et de la marge d'autonomie qu'elle offre. C'est une affirmation de soi qui est ici opérée dans le choix de son loisir, même si ce choix est relatif aux déterminismes et aux influences d'une société de consommation de loisirs. La contrainte du groupe semble être contournée lorsque l'intérêt pour l'activité choisie est fort. Les jeunes peuvent d'ailleurs aussi choisir de « ne rien faire », par besoin de liberté, de vivre un moment de socialisation hors des cadres.

Nous avons pu ici interroger de plus près cette notion de choix qui nécessite d'en avoir la disposition. Du cadre contraint qui propose un choix qui n'en est au final pas un, au cadre souple qui peut placer un jeune devant sa difficulté à choisir, la situation joue un rôle non-négligeable à la motivation des jeunes.

2. Pouvoir expérimenter dans l'activité

Si le choix de l'activité semble primordial dans l'intérêt porté à celle-ci, qu'en est-il de la mise en œuvre de celle-ci ? Les adolescents peuvent-ils s'intéresser à une activité dont le déroulement est fortement organisé par les adultes ? Ayant relevé, dans notre introduction, que la notion d'autonomie est emprunte de celle d'expérimentation, quelles sont les espaces d'expérimentation possibles dans les activités ?

2.1. Savoir se débrouiller sans les adultes

Dans notre enquête, lorsqu'il est question de la notion d'autonomie, les jeunes rencontrés l'associent à l'idée d'être capables de se débrouiller seuls, sans les adultes, même si ceux-ci ne sont pas systématiquement repoussés, leur aide restant bienvenue. Ainsi, « *L'autonomie, c'est se débrouiller seul. Pas non plus avoir besoin de personne. Faire des choses seul et bien. On a toujours besoin de quelqu'un, des adultes surtout.* » (Ludivine, 17 ans, lycée, atelier photo). Pour Lorenzo (15 ans, JA Cinéma), il est question de « *faire sans les adultes* » et il souligne que « *c'est valorisant de faire sans les adultes. Prouver qu'on est capables* ».

Ainsi, l'enquête souligne que les grands adolescents ne doutent pas de leurs capacités à l'autonomie, dans le sens de faire seul, sans les adultes. Ils énoncent de vraies dispositions à l'instar de Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo) : « *Il faut être autonome : ça m'énerve quand ils (le personnel du lycée) disent ça. On est autonome. On est obligés à l'internat, on n'est plus des bébés. On sait être autonomes, on fait nos devoirs seuls le*

soir à l'internat, mais on nous dit qu'on ne l'est pas », ou de Yann (16 ans, atelier théâtre) : *« Je me sens capable de pleins de choses. On me prend pour un gamin des fois. Ils (les adultes) devraient nous faire plus confiance »*. François DE SINGLY relève et affirme cet état de fait : *« les jeunes n'attendent pas l'âge adulte pour se sentir responsables. Même s'ils n'ont pas l'indépendance financière, ils revendiquent d'être autonomes »* (DE SINGLY, 2010).

Cependant, les jeunes disent se sentir autonomes pour certaines choses mais pas pour d'autres, et le tri peut être surprenant pour les adultes. Ainsi, Elodie (Animatrice MJ) relate une expérience de dîner avec des jeunes qui ont préparé le repas : *« Ils n'ont pas peur d'apprendre certaines choses, d'autres leur font peur comme par exemple se faire des pâtes ! C'est étonnant »*. Nous pouvons supposer que certaines autonomies sont plus plaisantes que d'autres, et que l'autonomie est liée à des représentations que les jeunes se font de la vie d'adulte. Faire cuire des pâtes peut renvoyer à la vie d'adulte familiale quotidienne, tandis qu'organiser une sortie représente plus le plaisir et le défi entre pairs. L'adolescence se caractérise aussi par ce besoin de défis « plaisir », d'aventure, d'intensité comme le souligne Anne BARRERE (2011) qui consacre un chapitre de son livre *L'Éducation buissonnière* à « la recherche de l'intensité » (chapitre 3) : *« L'activité intense (...) donne de l'énergie, un sentiment fort d'exister. (...) L'activité intense facilite l'implication au point qu'elle semble évidente, naturelle »*. L'intensité serait-elle plus facilement palpable dans des activités menées sans les adultes, l'aventure étant plus grande ? Alban (15 ans, JA Cinéma) exprime un réel plaisir ainsi qu'une fierté de « faire seul » à propos de la recherche de matériel pour le tournage d'un film, et son récit relate un réel moment d'aventure : *« chacun fait jouer ses relations. On l'a tout le temps dans la tête, je sais pas, quand je passe dans une rue là, je me dis tiens ce serait un super lieu de tournage ou alors quand je vois un accessoire comme ça, c'est vraiment marrant, on cherche tous (rires). Ça nous ouvre des réseaux, c'est cool. C'est palpitant même. »*

Cette capacité à « se débrouiller » peut être assimilée à « l'expérimentation », une des deux modalités qui permettent aux jeunes de « construire leur monde » (la seconde étant la négociation) énoncée par Elsa RAMOS (2011) à propos des jeunes entrant dans la vie adulte. *« L'expérimentation peut se définir comme une relation de réflexivité dans l'action. »* La chercheuse explique, en prenant l'exemple de la cohabitation de jeunes étudiants avec leurs parents, qu'il s'agit d'une confrontation et d'un ajustement entre l'idéal de l'autonomie et les réalités de la vie. *« Ainsi l'expérience précédente servira à la suivante. »* Au fond, *« (L'expérimentation) tend à mettre de plus en plus en adéquation idées et réalité, l'expérimentation édifie progressivement le jeune adulte comme l'auteur de ses choix et l'acteur de ses relations »* (RAMOS, 2011).

On comprend ici que la notion d'expérimentation est emprunte de l'idée de progression dans la liberté autorisée par les adultes, et cette idée est centrale dans les discours des jeunes : il s'agit de réussir à faire seul progressivement. « *On vous montre une fois, maintenant vous savez faire, on vous laisse. Après les ateliers on les mettait en place tous seuls. Il y a eu une progression* » explique Jeanne (18 ans, Collectif DC). Pour Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo), l'autonomie progressive au lycée est juste : « *Au fur et à mesure des années, on a des autorisations. Par exemple, monter dans sa chambre en journée (autorisé en terminale mais pas en seconde). C'est progressif avec l'âge. Je trouve ça juste. L'espace fumeurs est interdit aux collégiens, c'est tout à fait normal. Nous (les lycéens), ils nous laissent aller au CDI le soir, ils ne nous font pas des mots. Ils nous font confiance.* » Pour Fabio (18 ans, Collectif DC), elle est nécessaire : « *Petit à petit on réfléchit. On arrive à avoir un sens critique. Analyser les choses. Par exemple, être objectif c'est très compliqué. Ça s'apprend avec le temps. A force de pratiquer et d'apprendre. On arrive à être autonome* ». A contrario, Raïssa (17 ans, atelier photo lycée) souffre du manque de progressivité puisqu'elle est mineure émancipée par la loi depuis ses 16 ans : « *Je sais me débrouiller seule mais j'aurais voulu que ça se fasse par étapes. A 16 ans, tu ne peux pas* ». L'expérimentation se fait donc en progression : une disposition acquise, l'adulte peut laisser le jeune faire et l'accompagner dans l'acquisition d'une autre. Les jeunes semblent apprécier l'acquisition d'autonomie de manière progressive, leur intérêt porte sur le projet d'autonomie dans l'activité. Il ressort de nos entretiens avec les jeunes une certaine fierté à avoir accompli des choses seul. La prise de responsabilités (faire seul), dans le déroulement des activités est tout à fait valorisante pour eux. La confiance en soi et la confiance avec l'adulte sont renforcées.

Il s'agit aussi d'une temporalité dans l'accompagnement adulte, sa présence est appréciée à certains moments, mais à d'autres moments, il est bon de faire sans eux : « *J'aime bien les deux. J'aime être libre, faire mon truc toute seule. Mais j'ai aussi besoin d'être encadrée, sinon je me disperse trop* » (Ludivine, 17 ans, lycée, atelier photo). Cependant, cette dernière phrase est un discours qui peut être emprunté aux adultes, garants de la « non dispersion » des jeunes, d'autant qu'elle est prononcée ici dans le cadre scolaire qui porte un rôle d'encadrement de la jeunesse.

2.2 Les cadres propices à l'expérimentation

Lorsque l'expérimentation est permise, avec le temps qui lui est nécessaire, elle procure une réelle satisfaction pour les jeunes. Ainsi, la JA Cinéma fonctionne réellement sans adultes dans ses actions quotidiennes, ceux-ci n'ont été sollicités que pour les montages administratifs et financiers. Les jeunes de la J.A. (qui ont de 15 à 16 ans) organisent leurs

réunions, actent leurs idées, recherchent leur matériel et lieux de tournage, font fonctionner un réseau, se répartissent le travail en fonction des compétences, etc. Les deux jeunes de la J.A. rencontrés sont heureux de faire tout cela seuls, entre pairs, ils en tirent une satisfaction qui est issue du sentiment d'être auteur et acteur, c'est une posture active, vivante et autonome. Dans le même sens, Fabio (18 ans, Collectif DC) relate la mise en place d'un festival par le Collectif DC, une expérimentation aussi puisqu'il a réellement fallu confronter les idéaux de départ avec les réalités administratives, matérielles, financières. Il exprime sa fierté dans la prise d'autonomie : « *Quand tu te dis : j'arrives moi à créer un événement, je ressens de la fierté. On peut le faire. J'arrives à gérer un budget, peut être que je vais aller me former pour gérer une entreprise.* » Il a aussi conscience des dispositions qu'il construit dans cette aventure et des compétences qu'il pourrait transposer pour son avenir professionnel.

Les cadres souples observés (J.A. et Collectif DC) semblent ainsi permettre cette aventure de l'expérimentation puisque les jeunes ont une marge de liberté d'action importante. Cependant, un élément important se dégage des entretiens et observations qui semblent être facilitateurs de la démarche d'expérimentation des jeunes : apprendre à faire seul demande à ce que l'adulte, accessible, soit en capacité d'aider le jeune si celui-ci en fait la demande. C'est le principe des J.A. qui est, pour le groupe de jeunes, de s'associer à un adulte, mais l'adulte est choisi par eux et n'intervient que si les jeunes le lui demandent (POISSON, 2013). De même, le Collectif DC s'est créé à partir de la volonté des jeunes, mais les adultes (animateurs) ont pu les accompagner, soit parce qu'ils en ont décidé ainsi, soit sur la demande des jeunes. Leur présence et leurs interventions semblent être dosées : « *L'animateur nous laisse aller dans le mur même: c'est une expérience à faire. On prend de l'autonomie par l'expérience, apprendre en faisant* » relate Fabio, (18 ans, Collectif DC). Nous reviendrons plus en détail dans le chapitre 3 de notre travail sur les postures d'adultes privilégiant la prise d'autonomie.

Le cadre contraint semble tout autant proposer de l'expérimentation puisque certaines tâches sont à réaliser en autonomie, des actes personnels sont demandés à plusieurs niveaux de réalisation du projet. Ceci s'observe tant dans le cadre de l'atelier théâtre (interpréter soi-même le texte et son personnage de la pièce, créer et proposer une « version » propre de la scène) que de l'atelier photo en lycée (titrer les séries de photos de manière inventive et personnelle, rédiger quelques phrases). Cependant, elle ne génère pas la même motivation, comme l'exprime Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo) : « *Si on ne fait pas ce qu'il y a à faire, c'est la sanction. On fonctionne à la carotte* ». Ce qui semble diminuer l'intérêt des adolescents est le contrôle que l'adulte peut exercer sur la tâche accomplie. Parce que l'adulte est présent avec les jeunes et est l'auteur de la demande d'autonomie, celle-ci s'accompagne d'un contrôle après la réalisation (parfois, dans le

<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 46

milieu scolaire en particulier, une évaluation). L'autonomie, dans ce cadre, est-elle de répondre à la demande de l'adulte ou de réellement faire par soi-même dans le but de construire son monde ? Si l'autonomie est de faire par soi-même, alors nous suggérons que le cadre contraint par des règles peut au contraire valoriser l'expérimentation en cela que les règles permettent a priori plus facilement la créativité. Nombre d'artistes soulignent que la liberté et la créativité naissent dans la contrainte. On attribue ainsi à Michel Ange cette maxime : « *L'art naît de la contrainte et meurt dans la liberté* ».

2.3. Participer aux cadres

La démarche pourrait alors se situer dans une implication des adolescents dans des tâches encore souvent réservées à l'adulte. Nous avons cependant rencontré des adultes qui laissent aux jeunes une partie ou la totalité de la gestion de la mise en œuvre d'une activité ou d'un projet (avec par exemple, l'organisation matérielle, la gestion du temps et des priorités) et d'autres très frileux à cette idée.

Dans tous les cadres explorés, l'autonomie dans la mise en œuvre des activités est partielle. Les adolescents reconnaissent que, sur certains aspects, leur manque d'expérience nécessite l'aide d'un adulte, notamment sur les questions matérielles et administratives. Ainsi, les deux expériences indépendantes rencontrées, que sont la JA Cinéma et le Collectif DC, font tout de même appel aux adultes pour régler ces questions qui demandent des connaissances, de l'expérience, et sans doute un bon sens qui s'acquiert avec la maturité.

Ma première observation du Collectif DC a eu lieu lors d'une soirée qu'ils organisaient autour de l'exposition « Non à la haine » créée et mise en circulation par la Confédération des MJC de France. Le collectif de jeunes a choisi son action en autonomie mais pour la mettre en œuvre, ils se sont appuyés sur une proposition des animateurs de faire venir cette exposition. La soirée a été organisée dans le fond par les jeunes seuls : ils ont fait le choix d'une visite interactive en se répartissant les rôles, d'un temps de discussion dans un espace dédié, d'une projection de film suivie d'un débat. Mais les animateurs sont présents pour penser au café, à l'accueil de la presse, au timing de la soirée. Ces détails matériels de la mise en œuvre ne leur sont pas laissés. Un animateur propose à un des jeunes de nous faire visiter les locaux, il incite un autre jeune à se placer dans l'entrée pour accueillir. Les questions de logistique sont prises en main par les animateurs sans que celui-ci n'interfère sur le projet du collectif. Ethan (animateur MJC, Collectif DC), dira en entretien qu'il les trouve « *relativement autonomes* », il explique que « *des choses sont obligatoirement en accord avec l'animateur garant de la sécurité sur un séjour par exemple, ils ne comprennent pas la législation. Comment le cadre est donné* ». Fabio (18

ans, Collectif DC) confirmera ce point de vue en entretien à propos d'un échange franco-grec organisé par le collectif : « *Ils (les animateurs) ont rempli le dossier. Le projet on l'a monté ensemble les jeunes et les jeunes grecs. Il faut du blabla, les animateurs ont fait ça. Le fond c'est nous* ». Les jeunes reconnaissent qu'ils manquent d'expérience et de savoirs pour gérer complètement la mise en œuvre de leur activité. Le collectif décide et gère le fond, les animateurs sont là pour aider sur la forme. Ils le sont d'ailleurs de moins en moins puisque à force de faire, on apprend !

La JA Cinéma, elle, ne s'est pas constituée tout de suite. Deux jeunes passionnés de cinéma ont créé un film sur leur temps libre, et c'est quand ils ont voulu donner plus d'ambition à cette passion, notamment avec plus de matériel et donc des fonds financiers, que les animateurs de la Maison des Jeunes de la commune, qui les voyait faire, leur ont proposé le montage d'une J.A. Lorenzo (15 ans, JA Cinéma) explique la démarche : « *Je suis dans l'asso depuis le début de l'année scolaire, au moment de la création de l'association. Elle était en projet depuis 6 mois, et c'est en septembre que ça s'est monté.* - Interviewer : *Tu veux dire que la JA s'est constituée ?* - *Oui, avec les papiers quoi. Sinon, c'est que les jeunes. Les animateurs ont pu aider de temps en temps, s'ils avaient besoin d'un coup de main sur un papier. Mais c'est une initiative des jeunes* ». Alban (15 ans, JA Cinéma) précise : « *C'est vraiment que ça les animateurs (les papiers = la démarche administrative de création de l'association). Et encore M. et A. (les jeunes instigateurs du projet) ont fait une bonne partie du travail* ». Pour ce qui est du fonctionnement de l'association, Lorenzo explique que le groupe se gère seul, même si l'animatrice fait remarquer, à un autre moment, qu'ils oublient souvent de réserver la salle pour leurs réunions. Nos observations des activités du groupe ont montré l'autonomie dont ils peuvent faire preuve, ils réactivent chacun des schèmes d'action : le tournage de film observé s'est fait sans les adultes, les jeunes avaient demandé une autorisation écrite à une clinique pour tourner des scènes du film qu'ils avaient obtenue. Ils ont donc des dispositions pour gérer un certain nombre de choses.

Ainsi, même si la débrouillardise est un atout de taille et que les ressources individuelles ne manquent pas, le cadre adulte semble nécessaire, mais il laisse toute la place à l'expression des jeunes lorsqu'il se situe dans les champs annexes du projet : le cadre administratif, matériel et sécuritaire. Les jeunes se sentent alors réellement maîtres de leur activité. La rigueur, le bon sens et les connaissances règlementaires se développent petit à petit avec l'expérience. Le cadre, ainsi constitué, n'empêche pas l'intérêt pour l'activité et sa mise en œuvre dès lors qu'il est à disposition du projet des jeunes et n'arrive pas comme initiateur du projet.

Dans des cadres contraints, la configuration est inverse. Le cadre existe et le projet des

jeunes s'inclut à l'intérieur. Pour Philippe MEIRIEU (2008), impliquer les adolescents dans, si ce n'est la constitution du cadre mais au moins sa gestion, permettrait de rendre ces cadres plus crédible aux yeux des adolescents et d'éviter « d'infantiliser » les jeunes, donc les intéresser plus. Cette analyse prend corps dans un article portant sur l'adolescent à l'école : « *Tout se passe comme si les adultes disaient au élèves : « Votre parole peut être entendue sur de nombreux sujets : vous pouvez donner votre avis sur la surveillance de la cantine, la vente des croissants à la récréation, l'organisation d'un club d'échecs ou d'une journée de découverte des métiers... Vous pouvez vous exprimer, en conseil de classe et en conseil de discipline, sur les sanctions à prendre contre tel ou tel... On va même jusqu'à solliciter votre vote sur le budget de l'établissement... Mais, en aucun cas, vous ne devez vous intéresser à l'organisation des cours, la place respective des exposés magistraux, du travail individuel et de groupe, le rôle de la recherche documentaire, la formulation des contrôles, etc.* ». Il pourrait alors s'agir de responsabiliser les jeunes à ce qui les concerne directement, le cadre dans lequel ils évoluent. Philippe MEIRIEU (2008) plaide pour un « *nouveau statut de l'élève* » qui pourrait participer aux choix concernant l'activité scolaire en elle-même.

Les adultes sont frileux pour laisser plus de marges d'autonomie aux adolescents dans la gestion des cadres. Ainsi, l'atelier théâtre est un exemple de cadre annoncé comme autonome (cet atelier est une compagnie autonome pour les grands adolescents), mais qui ne laisse pas réellement les adolescents faire. L'entretien avec Christophe, l'animateur théâtre, révèle l'inadéquation entre le projet et la réalité : « *C'est une compagnie indépendante avec des statuts et un budget. Ils ont pratiqué en atelier plus jeunes, tous. Et à 16 ans, on propose d'intégrer la compagnie. Les jeunes portent le projet. (...)* », cependant, dans les faits, « *Le budget, on cale ça avec la MJC* » ; « *les questions matérielles, je les gère, ils n'ont pas le temps, ce serait compliqué, ils sont au lycée... Ils viennent avec moi faire les courses.* » ; « *(...) Et puis, ils font leur AG, c'est pour le choix de la pièce, je leur propose une pièce et ils décident (...).* » ; « *Pour les dates de représentations, non, ils ne donnent pas leur avis, la MJC décide en fonction du planning global.* ». L'espace d'autonomie annoncé semble donc réduit et au final, il ne semble pas y avoir de différence entre l'atelier théâtre pour les enfants et la compagnie pour les adolescents.

Peut-être que, en reconnaissant la capacité d'autonomie des jeunes jusque dans la gestion de certains cadres, les adultes permettraient aux jeunes de réactiver plus volontairement leurs dispositions à l'autonomie dans d'autres situations, comme des actes quotidiens où parfois ils ne s'en donnent pas la peine (par exemple le travail scolaire). Ceci nécessiterait de leur faire confiance et de leur attribuer les moyens nécessaires. Ceci renvoie à ce que Yaëlle AMSELLEM-MAINGUY appelle des « *injonctions* »
<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 49

contradictoires » : les jeunes sont sommés de s'investir dans certains domaines, tandis que d'autres ne leur sont pas attribués. « *Dans ce contexte, les jeunes doivent faire face à une série d'injonctions contradictoires : on attend d'eux qu'ils participent en tant que citoyens à vie de la société (participation électorale, engagement associatif, etc.), on les considère pénalement responsables de plus en plus tôt (voir l'évolution des lois concernant les mineurs), mais ils sont maintenus dans une situation de dépendance familiale. On demande aux jeunes de s'investir, mais avec une idée bien précise des domaines où ils doivent le faire. L'implication dans le numérique, loin des standards scolaires, leur est bien souvent reprochée. Ces contradictions contribuent à les maintenir dans une situation de dépendance, d'autant plus problématique pour ceux dont les liens familiaux se sont distendus. Difficulté supplémentaire, ces derniers, qui n'ont pas les ressources pour s'adapter et répondre aux injonctions sociales, sont bien souvent considérés comme responsables de leur échec.* » (AMSELLEM-MAINGUY, 2016). Pour aller plus loin, cette idée s'apparente à ce que François DE SINGLY appelle une « *relation inégale* » entre autonomie et indépendance: les jeunes auraient des dispositions à l'autonomie sans pour autant qu'on leur accorde les moyens notamment économiques pour être indépendants (DE SINGLY, 2000).

2.4. Se débrouiller seul, mais en groupe

Si le projet d'autonomie des adolescents est cette dernière proposition, alors elle nécessite vraisemblablement de prendre aussi en compte une question d'inégalités. L'exemple du travail scolaire permet de montrer que l'accès à l'autonomie est une disposition que tous les jeunes n'ont pas développée à la même hauteur et que tous ne peuvent pas facilement réactiver. « *L'autonomie à l'école, c'est faire son travail seul* » (Raïssa, 17 ans, lycée, atelier photo). Or, il existe de fortes inégalités parmi les élèves dans la réussite de ce travail autonome. Raïssa aimerait plus d'accompagnement dans l'autonomie, elle estime que « *le lycée, avec le BAC, c'est surchargé mais on n'a pas de soutien vraiment des profs.* » Il est à prendre en compte le constat que « *tous les adolescents sont loin d'avoir les mêmes ressources pour cheminer* » (BARRERE, 2011). Viviane ISAMBERT-JAMATI et Marie-Françoise GROSPIRON, cités par LIQUETE & MAURY (2008), ont montré, dans une étude concernant le cours de Français, que les enfants issus de milieux défavorisés ne tiraient que peu profit de la méthode de travail autonome. Cette étude souligne que le travail autonome ne le rend pas démocratique. Or, ils relèvent que la notion d'autonomie, instaurée à l'école par les mouvements d'Education

Nouvelle, est devenue centrale dans la dernière loi d'orientation pour l'avenir de l'École³² (c'est une des sept compétences que tout élève doit posséder en fin d'enseignement obligatoire). L'idée d'une « *autonomie encadrée* » a été retenue puisque « *le travail autonome ne suffit pas pour développer des compétences garantes de l'accès à l'autonomie* », après constatation des écarts de capacités à « se débrouiller seul » entre les élèves. Ainsi, « *l'appellation de "travail autonome" a été remplacée par celle de "pédagogie de l'autonomie", traduisant le passage d'une idée d'état à une idée de processus.* », notifiant aussi l'idée d'expérimentation. Ces inégalités ont aussi été observées dans des cadres souples. Dans le Collectif DC, Jeanne (18 ans, Collectif DC) l'a bien senti « *N. et moi, on est autonomes facilement de par notre éducation, Fabio aussi. Les autres moins* », et elle note l'importance d'avancer dans un esprit collectif.

Cet esprit collectif peut éviter au projet d'autonomie de devenir individualiste. Ainsi, « se débrouiller seul » est stimulant pour des jeunes qui y vivent des expérimentations essentielles à leur construction singulière et, dans cet esprit, chaque encadrant d'activité doit se poser la question de ce qui peut permettre aux jeunes de vivre sereinement cette autonomie d'action, et de ce que porte le projet éducatif en terme de vision sociétale. En effet, rapporté à une analyse de la société contemporaine, le projet d'autonomie peut amener à un modèle individualiste, poussant les jeunes à ne penser et agir que par et pour soi-même : « *On a ainsi coutume de résumer l'autonomie à des formules comme « se débrouiller seul » ou « faire par soi-même ». (...) La place du lien social est, en quelque sorte, mise en arrière-plan d'une conception totalement individualiste. Le rapport à l'autre vient en second, l'important restant de réussir par soi-même. Cette lecture dépasse la simple représentation. Elle se cristallise sous la forme d'une idéologie : celle du libéralisme qui élève comme modèle les capacités à s'en sortir, à s'assumer et à ne compter que sur ses propres moyens, autant de formules qui conduisent logiquement au mythe du self-made-man.* » (BRIZAIS, TREMINTIN, 2009). Le projet d'activité questionne le but qui lui a été attribué : selon Joël ZAFFRAN, les mouvements d'éducation populaire se fonderaient moins, aujourd'hui, « *sur un objectif de formation d'un citoyen rationnel et critique qu'un objectif d'émancipation et d'intégration individuelles* ». (ZAFFRAN, 2011).

* * *

³² « Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun des connaissances et des compétences et modifiant le code de l'éducation », in « Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école », n° 2005-380 du 23 avril 2005, Direction générale de l'enseignement scolaire, Novembre 2006. URL : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

L'expérimentation, essentielle au processus d'autonomisation, est un moteur pour les jeunes : les défis, la progression en responsabilités, les moments où ils font seuls, sont autant d'éléments motivants. Elle semble être possible dans beaucoup de cadres différents et agit positivement sur l'intérêt des adolescents si elle porte leurs projets, reconnus par l'adulte.

Associer les jeunes au cadre de l'activité semble moteur, tant ils se sentent aptes à le faire, même si certains aspects organisationnels sont encore difficiles pour des novices. Le groupe peut alors être porteur. La responsabilité est ressortie comme favorable au développement de l'autonomie des jeunes, même si tous ne portent pas des schèmes favorisant l'autonomie.

II. Une implication qui permet de se construire

II. Une implication qui permet de se construire

« Pour Olivier Galland³³, la caractérisation de cette classe d'âge consiste à apprendre à se situer dans les relations interpersonnelles et de faire l'apprentissage de son identité. Il va s'agir pour les adolescents de définir l'équilibre des liens qu'ils tissent avec leurs pairs, leur milieu familial et l'environnement scolaire, tout en construisant leur identité personnelle. »
(DAHAN, 2015)

L'intérêt pour une activité réside principalement dans le libre choix de celle-ci basé sur les goûts personnels et les passions. Qu'en est-il de l'implication, c'est à dire « *mettre beaucoup de soi-même dans ce qu'on fait* »³⁴ ? D'après notre enquête, ce qui motive à donner de soi-même est précisément le fait d'avoir la possibilité de le faire en exprimant sa singularité et en se confrontant au groupe social. Ce double mouvement est constitutif du processus de construction identitaire dont l'adolescence est une phase essentielle,

³³ DAHAN se réfère à : GALLAND Olivier (2010), « introduction. Une nouvelle classe d'âge ? », *Ethnologie française*, « Nouvelles adolescences », n°1, vol. XL, 2010, p. 5-10.

³⁴ Dictionnaire Larousse en ligne : www.larousse.fr

nous l'avons évoqué dans la définition de notre sujet d'étude (chapitre 1), nous appuyant sur les travaux de Lyda LANNEGRAND-WILLEMS (2008) et sur le « *processus développemental d'individuation* » qui fait appel, dans ses travaux, à la théorie de l'identité mise au point par ERIKSON³⁵. Premier chercheur à associer le concept d'identité au développement de l'adolescent, il affirme que l'identité se construit dans un double processus : réflexif et social. L'individu opère un mouvement, et vers soi, et vers les autres. Nous allons explorer, dans cette partie, ces deux mouvements, vers soi dans l'expression de la singularité, vers les autres dans l'expression de la sociabilité.

1. Exprimer sa singularité

1.1. S'inventer soi-même

Il nous semble que le processus réflexif vers soi, dans la construction identitaire, prend la forme, à l'adolescence, du besoin de singularisation, de la nécessité d'affirmer un univers personnel. Or, d'après notre enquête, l'implication des jeunes dans les activités, dépend en grande partie de la possibilité de pouvoir exprimer ce besoin. Il s'agit pour nous de comprendre comment le cadre d'activité prend en compte la singularisation des individus.

Dans le cadre d'activités organisées, le collectif, qui permet le processus social, s'impose souvent face à l'individu. Gérer le collectif, pour un animateur ou un enseignant, est déjà une mission peu aisée, il peut s'agir de groupes de plus de 30 jeunes dans le milieu scolaire. « *Il est important de faire plus d'individualisme dans le collectif. On a loupé beaucoup de jeunes de 16, 17 ans. Ils étaient réceptifs à 11, 12 ans et on les a perdus. Drogues, zone... Ils nous respectent. Ils trouvent la MJC importante puis gros décrochage. Ils avaient un gros potentiel. On a tenté d'accrocher. Il y a un côté éducatif qui nous dépasse. Est-ce qu'on n'a pas loupé un truc ? Quand on parle de collectif, on est sur la place de l'individu dans le collectif. Prendre en compte le jeune dans le collectif.* » (Ethan, animateur). Pour cet animateur, la prise en compte de l'individualité est importante notamment parce que les problématiques personnelles peuvent faire décrocher un jeune d'une dynamique d'action collective, et que l'action collective peut être structurante pour lui. Les schèmes d'action activés dans un contexte d'activité de loisirs éducative peuvent être soudainement mis en veille quand le jeune n'y trouve plus de réponses à ses besoins. Pour Ethan, il s'agit de prendre en compte l'individu dans le

³⁵ Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New-York: Norton [*Adolescence et crise : la quête de l'identité* (1972). Paris : Flammarion], Cité par LANNEGRAND-WILLEMS (2008).

collectif et il s'interroge sur le travail d'animateur, qui agit sur le collectif, qui n'est pas éducateur, qui, lui, agit sur l'individu.

Tout comme l'autonomie, l'individuation est aussi porteuse, dans notre société, d'une injonction qui peut être angoissante et mettre les plus faibles au banc de la société. En effet, si la construction de l'identité est un processus naturel, elle est aussi aujourd'hui porteuse d'une « *obligation sociale* » (BARRERE, 2011). La société marchande, les institutions, tout pousse aujourd'hui l'individu à « s'inventer lui-même ». D'une part, les propositions, opportunités, innovations sont multiples ; d'autre part, la pression sociale est bien présente. « *Les mutations économiques, sociales, des modèles et des valeurs, l'individualisme de plus en plus accentué dans la société mettent l'adolescent dans la situation de devoir « s'inventer lui-même » pour atteindre l'autonomie, une autonomie qui lui est demandée de plus en plus tôt.* » (DAHAN, 2015). Ce contexte peut s'avérer défavorable pour les plus fragiles qui n'ont pas développé suffisamment de dispositions à l'autonomie.

Or, les activités électorales peuvent permettre à l'individu de se rapprocher de modèles, de ressources, de postures, de goûts, et ainsi être des lieux propices au développement de leur personnalité propre. Chantal DAHAN (2015) le souligne : « *L'injonction à se découvrir soi-même via l'expérience individuelle fait jouer au champ culturel et du loisir un rôle majeur comme producteurs de normes, d'attitudes, de valeurs (...)* L'adolescent est donc principalement absorbé par la nécessité de se distancier des modèles émis par la famille ou par l'école pour se façonner une identité et un rapport au monde par « lui-même » ». Cependant, elle stipule que les jeunes peuvent ainsi être influencés par la culture de masse ; ils sont aussi orientés, dans leurs choix, par leurs déterminismes ; ils peuvent enfin, bénéficier de découvertes grâce à des ressources qui sont mises à leur disposition. « *Mais les représentations qu'il va construire sont dépendantes d'un certain nombre de facteurs dont celui du milieu socio-économique dont il est issu, du milieu culturel, des ressources à sa disposition, des valeurs portées par la société dans laquelle il vit, du genre, etc.* »

1.2. La prise en compte des singularités

La possibilité de pouvoir s'exprimer en tant qu'individu dans une activité est marquée comme déclencheur d'implication par quelques jeunes rencontrés. Dans le collectif DC, qui est basé sur l'expression des jeunes, les deux jeunes rencontrés soulignent que c'est précisément ce facteur qui les a motivé à s'impliquer. Pour Jeanne (18 ans, collectif DC), qui évoque les raisons de son implication, elle y a trouvé avant tout un lieu d'expression: « *C'était pas compliqué, à la MJC, j'étais moi, je l'exprimais comme je le voulais. Au lycée, j'avais un principe c'était d'être le plus transparente possible* ». La liberté d'expression est ici opposée à la contrainte scolaire. Pour Fabio (18 ans, collectif DC)

aussi, cette expérience d'activité électorale a pallié à une impossibilité de s'exprimer à l'école : *« Tu ne peux pas discuter à l'école, parler, donner ton avis. A l'école on ne te demande pas ton avis. Comment veux tu créer une personne si tu ne la laisse pas parler. Même les gens qui sont bons à l'école, ils subissent. Pas le choix. »*

Notre enquête appuie l'idée d'un cadre scolaire peu ouvert à l'expression des singularités adolescentes. Nous avons déjà relevé ici que le choix de l'activité, dans l'atelier photo du lycée, ou du moins de son thème et/ou de sa mise en œuvre, n'a pas été possible malgré les propositions des jeunes. De même, lors de l'observation d'une séance de cet atelier, nous relevons un paradoxe : d'une même voix, l'enseignante répète que cet atelier est l'occasion pour eux de s'exprimer, et prend les décisions seule de manière directive sans tenir compte des points de vue des élèves. Alors que les élèves doivent choisir parmi les photos prises pour en sélectionner deux par groupe, elle leur demande de choisir mais passe derrière eux pour leur donner un avis qui fait autorité, parce que c'est admis, et un avis très subjectif : *« celle-ci est plus belle »*. Le paradoxe observé est encore plus flagrant dans l'injonction donnée de s'exprimer : *« donnez vos idées ! »* dit-elle sur un ton autoritaire. Peut-on demander autoritairement de s'exprimer librement ? Toute la séance est faite de ce paradoxe avec d'un côté, des injonctions à l'impératif, *« allumez les ordinateurs, trieux vos photos, écrivez dans vos agendas... »*, et de l'autre une incitation à profiter de cette occasion de l'atelier (plus libre que le cours habituel) pour s'exprimer plus. Pourtant, les deux jeunes interrogées dans le cadre de cette activité soulignent une liberté d'expression : *« On peut dire notre avis. Elle écoute nos propositions. Elle écoute et dit si oui ou non c'est possible. On a notre mot à dire »* (Ludivine, 17 ans, lycée, atelier photo). Encore un paradoxe dans lequel les élèves intègrent sans doute le discours premier de l'enseignante sans se rendre compte de la réalité qui est tout autre.

Ici, le manque de possibilités de s'exprimer en tant qu'individu peut être expliqué, premièrement, par un cadre contraint dans le sens où des objectifs précis sont fixés et doivent être respectés. Il peut, ensuite, aussi se rapporter à la personnalité de l'enseignante qui dirige l'activité de manière autoritaire (dans le sens où elle prend les décisions seule). Enfin, le cadre scolaire est à interroger de manière globale puisque Ludivine et Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) ne se sentent pas prises en compte dans leur individualité par l'école en général : *« A l'école le problème c'est les réflexions des profs qui visent tout le groupe. On n'est pas tous pareils. C'est pas juste. »* (Ludivine) ; *« Le lycée n'a pas le temps d'écouter les jeunes. Ils font les choses rapide, bâclé. (...) Chaque cas est différent, c'est important de les prendre individuellement. »* (Raïssa). Philippe MEIRIEU explique, à ce propos, l'héritage d'une pédagogie s'adressant plus à l'élève qu'à l'individu par le fait que *« l'école française s'est construite, très largement, avant l'émergence de l'adolescence comme phénomène de société. »* (MEIRIEU, 2008).

<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 55

L'école demande aux jeunes de laisser à la porte leur singularité : « *Alors qu'ils sont en pleine mutation, alors que beaucoup d'entre eux ne sont que mutation, ils se retrouvent assignés à une place qui les contraint à se nier eux-mêmes.* ». Le chercheur note encore : « *Notre idéal scolaire est là : ignorer par méthode ce qu'on ne veut pas prendre en compte par principe. Imposer à celui qui entre dans la classe de faire abstraction de son histoire et de toute sa singularité, de se purger de tous ses problèmes, de se rendre disponible, indépendamment de tout ce qui l'habite et le préoccupe, à la raison qui s'expose.* », et, modulant ses propos : « *Il y a, bien évidemment, dans cette aspiration, quelque chose de salutaire : les savoirs scolaires ont une vertu d'arrachement au pathos individuel, ils permettent de se décentrer, de sortir de cette posture infantile de celui qui se croit au centre du monde et ramène tout à lui.* » (MEIRIEU, 2008).

Cependant, des espaces d'expression de soi se trouvent en milieu scolaire auprès de professeurs intéressés par une pédagogie différenciée, et dans le cadre de projets plus permissifs tels que des projets culturels ou civiques qui prennent une place plus importante actuellement à l'école, mais, Anne BARRERE qui souligne « *l'anonymat des grandes organisations* », estime que « *la pédagogie s'individualise, mais le système scolaire actuel n'en est pas pour autant centré sur la recherche et l'affirmation de la singularité* » (BARRERE, 2011). Or, si l'intérêt de l'adolescent se développe par au minima le fait de pouvoir faire quelques choix personnels, et son implication par le fait de pouvoir exprimer sa singularité dans le projet en cours, l'école pourrait s'interroger sur le cadre qu'elle propose et sa capacité à accueillir les singularités en corrélation avec les plaintes récurrentes des enseignants à propos du manque d'investissement des jeunes. De plus, Anne BARRERE (2011) rappelle à ce propos la tâche émancipatoire de l'école.

La contrainte du groupe, de la grande organisation, de l'héritage pédagogique descendant, sont des éléments qui entravent l'expression des singularités à l'école, cependant que d'autres contraintes peuvent le permettre. Ainsi, dans le cadre semi-contraint de l'atelier théâtre observé, un certain nombre de choses ne peuvent pas être maîtrisées par les jeunes, l'atelier étant organisé par les adultes qui en maîtrisent le temps, l'espace, la pédagogie ; cependant, les jeunes y trouvent une liberté d'être soi-même : « *la contrainte... euh... en fait, c'est surtout le texte. Il faut faire avec le texte. On suit ce qui est écrit. Il faut respecter l'auteur. Sinon, on choisit comment interpréter son personnage. Si j'ai envie de le faire comme ça, moi je voulais le faire à la cool, c'est pas écrit comme ça, mais moi ça me plaît, je suis un cool de toute façon, alors c'est comme ça. Et ça le fait. En tout cas, j'ai eu le choix de le faire comme ça ou pas, ou autrement. F. elle nous a surpris quand même : elle a pris une robe flashie pour Hermia (son personnage au théâtre), mais c'est drôle, ça le fait* » (Yann, 16 ans, atelier théâtre). Les contraintes, ici, ne portent pas sur l'expression des singularités, la créativité y est possible.

1.3. Formes de singularisations

Si le cadre le permet, les adolescents peuvent se sentir écoutés en tant qu'individu, et exprimer leur singularité. Anne BARRERE consacre un chapitre de son ouvrage *L'Éducation buissonnière* à ce thème de la singularisation qui s'exprime, entre autres, dans les choix et pratiques d'activités électives (BARRERE, 2011, chapitre 4). Dans ce sens, l'enquête que nous avons réalisée met en évidence des possibilités pour les adolescents de se singulariser dans les cadres d'activités dans lesquels ils évoluent ; des possibilités d'exprimer leurs particularités, leurs idées, leurs tempéraments personnels ; des possibilités d'activer des schèmes d'action très personnels. Quelques jeunes évoquent le collège où la singularité est plus difficile à assumer car soumise au jugement intraitable des autres. Au lycée, cela semble moins prégnant, il s'agit maintenant de se singulariser sans s'arrêter sur le regard des autres nous explique Alban (15 ans, JA Cinéma) : « *Au collège si une personne tombe, sa réputation est faite. Moins au lycée. Au collège, on se moquait de moi, à cause ça* (désigne ses bracelets de force). *On m'a donné un surnom. Aujourd'hui je m'en fous* ». L'enjeu est de s'affranchir des normes de la classe d'âge ou du groupe de pairs, ce que Hannah Arendt appelait « *la tyrannie de la majorité* »³⁶ (PASQUIER, 2005).

Face au « *fantasme adulte d'adolescents qui se ressemblent et qui réagissent de la même façon* » (BARRERE, 2011), nous observons, dans notre enquête, des adolescents qui expriment le besoin de singularisation. Anne BARRERE a distingué cinq formes de singularisation chez les adolescents, considérées comme des manières de passer « *l'épreuve de la singularité* » : la démarcation, l'authenticité, l'expression et la création, la compétition, et l'imitation. Trois de ces formes se retrouvent dans notre enquête.

- La démarcation

Se démarquer, aujourd'hui, représente l'idée de se construire « un style personnel » (BARRERE, 2011) au milieu de l'éclectisme. Il ne s'agit plus de se « distinguer » en adoptant les codes d'une autre classe sociale que la sienne comme avant les années 60.

Ainsi, Alban et Lorenzo (15 ans, JA Cinéma), parlant de leur choix de loisirs soulignent de but en blanc la démarcation qu'ils opèrent au sein de leur classe d'âge : « *Ouais mais nous deux, on n'est pas comme les autres, on n'est pas le bon exemple* ». Cette remarque est très évocatrice de ce qu'est l'adolescence dans son besoin de singularité.

³⁶ ARENDT Hannah, *La crise de la culture*, Gallimard, 1986. Citée par PASQUIER, 2005.

Choisir l'activité autonome de la JA est une réelle originalité qui permet de se distinguer « des autres ». Il est clair ici que l'activité élective peut être un lieu d'expression de la singularité et que la possibilité de se singulariser peut motiver un choix d'activité.

Jeanne (18 ans, collectif DC), explique que l'activité dans laquelle elle s'est inscrite lui a permis de se démarquer, de s'autoriser (comme on s'attribue un droit) à être « différente » du profil des élèves de sa classe et c'est ce qui l'a motivée à s'impliquer de plus en plus : « (...) *Les personnes avec qui j'étais au lycée c'était plus des connaissances et donc des personnes avec qui je ne partageais pas tout parce que, vu que je n'ai pas évolué de la même manière, y'a un décalage entre ce que eux faisaient et l'intérêt qu'ils avaient pour certaines choses que moi je n'avais pas, parce que j'avais des intérêts différents. C'est à dire que moi effectivement le vendredi soir j'allais faire des agoras, je passais mes samedis à faire des débats ou des trucs comme ça, des formations sur le débat tandis que les autres, leurs intérêts..., pendant que d'autres leurs intérêts c'était plutôt les soirées. En ayant testé les centres d'intérêts avec les personnes avec qui j'étais au lycée, c'était complètement nul. (...) Les gens du lycée n'avaient pas spécialement envie de venir à la MJC parce que ça ne les intéressait pas. Moi j'étais contente d'avoir évolué de manière différente, c'était mon droit* (rires). » Ainsi, Jeanne se démarque par des pratiques de loisir et un engagement qui ne correspondent pas à la culture de ses camarades d'école. La démarcation qu'elle opère est devenue une réelle « dissonance » (LAHIRE³⁷, cité par GABORIAU, 2006), une incohérence dans le système d'habitus : « *Bernard Lahire montre que l'existence d'habitus culturels en tant que systèmes cohérents de dispositions, n'est pas ce qu'il y a de plus fréquent statistiquement. L'individu serait multidéterminé par des expériences sociales qui l'influencent tout au long de la vie.* » Les « expériences sociales » des individus peuvent être saisies par eux pour opérer la démarcation.

- L'authenticité

« *La recherche et l'affirmation d'une vérité personnelle, contre l'hypocrisie et les faux-semblants du monde constituent un deuxième exercice de singularité* » (BARRERE, 2011). C'est ainsi que Fabio semble avoir assis sa singularité. Pour lui, l'activité dans laquelle il est engagé permet d'acquérir ses propres valeurs, et d'être un individu singulier : « *C'est important pour moi d'avoir des valeurs, valeurs qui empêchent d'aller dans la délinquance. Les valeurs permettent de se recentrer. Chaque personne a son*

³⁷ LAHIRE Bernard (2004), *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : éd. La découverte. Cité par GABORIAU (2006).

vécu, ça ne s'impose pas. » (Fabio, 18 ans, collectif DC). Construire ses propres valeurs, c'est aussi choisir d'activer des schèmes de pensée ou d'en construire de nouveaux. Aujourd'hui Fabio est impliqué dans le CA de la MJC où il répète l'importance de l'expression de ses valeurs personnelles par chaque jeune. C'est au cœur de son engagement et de son discours : *« C'est important que les jeunes aient des valeurs, arrivent à les définir. Se fixer des principes. (...) Mon engagement, ça commence par inculquer des valeurs au jeune. Non pas inculquer, qu'il puisse les définir lui même. »*. Pour Fabio, la possibilité de s'exprimer et de développer et porter ses propres valeurs a été déterminante dans sa motivation à fréquenter la structure et l'activité.

- L'expression et la création (le talent personnel)

Notre enquête a aussi croisé la route d'un jeune marquant sa singularité par la créativité : *« Souvent j'improvise sur des trucs qui m'inspirent, comme des musiques. N'importe quand, même au lycée comme ça. Je me fais virer des fois à cause de ça. Mais je ne fais pas le clown, j'ai envie de faire une carrière dans le théâtre ou dans un one-man show sur les sujets d'actualité..., tout ça »* (Yann, 16 ans, atelier théâtre). La démarcation de Yann est contrariée ici, par le cadre contraint du lycée qui ne lui permet pas d'exprimer sa singularité. Cependant, on peut penser, qu'au contraire, le rejet de sa créativité par l'institution le démarque encore plus de ses camarades.

* * *

Les activités qui suscitent l'implication des jeunes, dans le sens de *« mettre beaucoup de soi-même dans ce qu'on fait »*³⁸, sont précisément celles où les singularités peuvent s'exprimer, où les schèmes personnels peuvent être réactivés. Il s'agit alors que le cadre d'activité permette de voir l'individu au-delà du collectif, et de proposer des ressources contre l'angoisse de l'injonction à *« s'inventer soi-même »*. Nous pouvons signifier que la singularité, à travers ses différentes formes (selon la typologie d'A. BARRERE, 2011), peut être le facteur déclencheur de l'implication dans une activité qui permettrait de l'exprimer.

Un cadre contraint peut empêcher les singularités de s'exprimer dès lors où les objectifs fixés ne le permettent pas, et où l'encadrant ne le voit pas de cette manière. Le contexte scolaire particulier peut aussi renfermer d'autres contraintes allant dans le sens d'activités ignorant les individualités. Cependant, nous avons aussi vu qu'un cadre peut être contraint mais permettre l'activation de schèmes personnels.

³⁸ Dictionnaire Larousse en ligne : www.larousse.fr

2. Vivre les sociabilités

« Prétendre vouloir ne dépendre de quiconque se heurte à l'incapacité radicale de l'être humain à se satisfaire, par ses seules ressources et sa seule activité. Tous ses désirs et ses besoins le conduisent et l'obligent au lien social. (...). L'autonomie d'un sujet ne peut donc être définie comme l'accession à une quelconque indépendance dans la relation à autrui, mais la capacité à gérer ses dépendances. Elle est nécessairement et toujours relative, sectorielle (vraie pour tel domaine de l'existence sociale, fautive pour tel autre), jamais totale, sans début, ni fin... Autonome ici, aujourd'hui, dans tel domaine, pour tel désir ou tel besoin, il se révélera demain incapable de gérer cette dépendance là-bas, demain » (BRIZAIS, TREMINTIN, 2009).

Cependant que la singularité est une part importante de la construction identitaire, l'individu ne se construit pas sans les autres, comme l'exprime Michel FIZE (2006) : *« L'adolescence est éminemment, et plus que tout, une classe d'âge, un formidable pluriel. Devenir soi passe par l'autre, avec l'autre. Etre « entre soi », faire ensemble, tel est le credo de ce peuple adolescent bien singulier, qui fascine et inquiète à la fois ».*

2.1. Avoir sa place

L'enquête analysée ici révèle que l'implication des adolescents est forte dans les dynamiques de groupes juvéniles. La sociabilité entre pairs est importante à l'adolescence parce qu'elle confère une identité à l'individu en construction et représente une société intermédiaire entre la famille et le monde adulte (FIZE, 2006). En effet, l'expression de la singularité n'est possible que par l'existence et la confrontation aux autres : *« La singularité suppose, au sein même d'un collectif lui même toujours mouvant, de définir sa propre place, tout en répondant à un impératif social majeur » (BARRERE, 2011, chapitre 4).* Elle exige *« de répondre à la question de la modalité exclusivement personnelle d'appartenance à ce groupe ».*

Ainsi, dans le collectif DC, le cadre souple, qui donne aux jeunes l'autonomie nécessaire à la construction de leurs projets entre pairs, permet à chacun d'offrir sa singularité au groupe qui s'en saisit : *« Chacun a son rôle. N. et moi on est les mamans du groupe, on pense toujours à tous les détails, on a toujours tout ce qu'il faut dans notre sac (rires). Fabio est paternel, protecteur, il parle calmement, il gère les débats, il pose tout le*

monde... dès que ça déborde un peu. P., c'est l'acolyte de Fabio, elle assure à fond la logistique, le café, le matos, c'est les bras du groupe. D. est perché mais il a une réflexion intéressante. Tout ça, ça se met en place inconsciemment » (Jeanne, 18 ans, collectif DC). C'est grâce à l'autonomie dans les réunions du collectif et dans les actions que, entre eux, les rôles se sont distribués avec un respect des individualités. Ce groupe permet l'expression des singularités, il renvoie à un des modèles identifiés par Anne BARRERE de sociabilité juvénile comme terrain des singularités : « *le groupe ouvert : la singularité par la tolérance* » (BARRERE, 2011, p.161). Dans ce type de groupe, les différences cohabitent et sont nourricières.

Jeanne raconte son entrée à la MJC et le rôle que les animateurs ont joué dans la lutte contre les préjugés et le respect des individualités des membres du groupe : « *Forcément moi avec des parents cadre à P. (ville à CSP élevée), un collège avec familles aisées où la Culture est sensiblement la même pour tous... Tous d'origine française. C'était la première fois que je rencontrais des jeunes issus de l'immigration. F. parlait portugais, P. créole. Je me suis sentie « supérieure » (geste mimant les guillemets) intellectuellement à eux. Inconsciemment. J'avais cerné leur personnalité, je me sentais différente d'eux. Je me permettait des remarques inappropriées. Les animateurs m'ont remis en place. Les agoras (débats organisés par le collectif sur des sujets de société) étaient intéressantes dans cette diversité, pour travailler ensemble* » (Jeanne, 18 ans, collectif DC). Ce témoignage montre comment un collectif à mixité sociale peut se créer et provoquer une implication forte, et créer des amitiés inattendues. Ce groupe est riche d'une mixité sociale rare. Jeanne explique que ce n'était pas facile au départ de faire ensemble, mais que le projet, les valeurs communes, les ont soudés au delà des différences sociales.

Le témoignage de Jeanne permet de cerner une dimension importante de l'implication dans l'activité, elle exprime ce qui a été déclencheur de schèmes d'action chez elle : « *Au lycée, on était un groupe d'amis, on était sept, moi Je me suis toujours mise en retrait. A la MJC, il n'y avait pas de leader dans le groupe. Tout le monde ..., l'objectif des animateurs, c'était que tout le monde s'exprimait au même titre que tout le monde, qu'il n'y en avait pas un qui monopolisait la parole et qu'on ne disait pas telle idée est mauvaise, toutes les idées de tout le monde étaient bonnes à prendre. Et donc du coup c'est pas la même manière de faire en fait, dans le sens où je pouvais complètement m'exprimer et faire ce que je voulais, être moi, parce que je savais et le lieu me le permettait alors que le cadre scolaire et le cadre avec les amis dans le lycée ne me le permettaient pas. J'ai trouvé ma place quoi, j'y suis toujours* ». Jeanne est une jeune femme rencontrée dans le collectif DC qui a bientôt 19 ans et a terminé son lycée. Elle est actuellement en service civique à la fédération départementale des MJC. Elle ne rentrait pas à priori dans le cadre que nous nous étions fixé qui était d'enquêter auprès de

<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 61

lycéens, ayant dépassé l'âge requis, cependant son témoignage sur son entrée et implication dans le collectif qui s'est fait entre ses 14 ans et aujourd'hui a permis de cerner des enjeux importants. Elle parle donc d'événements passés mais récents tout de même. Ce qui apparaît clairement dans cet extrait d'entretien, est qu'elle a trouvé dans la MJC et le collectif une place qu'elle ne trouvait pas dans son groupe d'amis du lycée, et dans le lycée tout simplement. Elle y était une jeune femme effacée, ce qui est une place en soi, mais elle est devenue, à la MJC, une jeune femme qui s'exprime et en semble tout à fait heureuse, en témoignent les nombreux rires dégageant de la fierté qu'elle émet durant l'entretien. Elle parle « d'évolution » dont elle est fière, et elle considère ses camarades du collectif comme ses amis, plus que les amis d'enfance qu'elle continuait de côtoyer au lycée. Il semble ainsi que Jeanne se soit impliquée dans ce collectif par le fait qu'elle a trouvé cette place qui est la sienne. Elle y est entrée par le goût pour le débat, les sujets des agoras l'intéressaient, puis elle y est restée sans doute parce qu'elle se sentait écoutée et qu'elle avait une place légitime comme les autres.

2.1. Faire ensemble

Ce qui ressort aussi fortement de l'enquête et du témoignage de Jeanne (18 ans, collectif DC) est l'implication qui se met en place dans le « faire ensemble ». L'énergie du groupe est porteuse de motivation. Le projet crée des sociabilités qui le renforcent. Jeanne relate, dans ce sens, un voyage vécu ensemble dans le cadre du projet des jeunes du collectif DC qui n'est pas sans rappeler l'esprit des colonies de vacances : « (...) *le voyage en Italie a été déterminant. Le vivre ensemble, le collectif qui se crée. Nous on s'est intégrés. Ils étaient un groupe fermé qui se connaissait depuis l'enfance* (les jeunes issus du quartier de la MJC). *Ils avaient aussi des préjugés. Le séjour, on faisait des blagues, on rigolait des mêmes choses, les différences n'étaient pas graves. On s'est rendus compte qu'on était tous des jeunes quoi. Personne de supérieur à l'autre* ». (Jeanne, 18 ans, collectif DC)

Certes, le groupe peut représenter une pression pour se singulariser lorsqu'il fonctionne sur la base de normes à respecter, mais il peut aussi réunir des personnes par une action à faire ensemble : « *Le groupe peut stigmatiser et faire violence, mais il est plus largement le creuset de la singularité* » (BARRERE, 2011). L'ambiance collective fait apprécier une activité par la fusion, la communion qu'elle offre ; le collectif permet de vivre l'intensité, le défi, l'aventure dont les adolescents ont besoin, une intensité des relations qui naît de l'aventure partagée. Tous les jeunes rencontrés en activités hors cadre scolaire l'ont souligné, faire ensemble est un facteur d'implication. Ainsi, dans l'atelier théâtre, « *On prend les risques ensemble, on est un groupe quoi, c'est motivant* » (Yann, 16 ans, atelier théâtre). La séance de théâtre observée révèle cette intensité qui se

dégage du projet collectif. Le groupe est dispersé, pris dans les essayages de costumes avec des affinités (les filles entre elles, par exemple) mais dès lors que l'animateur rappelle l'heure, tous s'activent à se mettre en place avec grande volonté. La régulation se fait car le projet est prioritaire, tous veulent le mener à terme et le mener bien, alors ils s'arrangent pour se faire taire les uns les autres par des « *chuts* » habituellement attribués aux adultes. Le cadre n'a ainsi pas besoin d'être tellement fixé par l'animateur qui le dit « *ça part parfois dans tous les sens, il faut rappeler les exigences, mais ils se cadrent aussi eux-mêmes parce qu'ils ont envie que ça réussisse, il y a une représentation, c'est la pression qui monte !* » (Christophe, animateur théâtre). Ici, c'est le projet qui fait le cadre, pas l'adulte. De même, dans la JA Cinéma, c'est le projet qui implique chacun des membres : les personnes impliquées ne sont pas forcément amies mais le fait d'avoir un projet commun crée des liens particuliers.

Le projet collectif, quand il est porté par les jeunes, en cela qu'il développe une sociabilité forte car ancrée dans une action commune, permet une implication importante, voire une autorégulation.

Pour Dominique PASQUIER, les pratiques culturelles « phares » des jeunes sont celles qui privilégient la communication et le lien social. Les « *cultures juvéniles se nourrissent de dynamiques sociales. Les pratiques ont en point de mire les échanges et les interactions qu'elles permettent d'avoir avec l'entourage* » (PASQUIER, 2005). Seules les pratiques culturelles permettant les échanges verbaux immédiats, à partir d'activités partagées par tous, au même moment, remportent du succès auprès des jeunes.

Dans un monde axé sur l'individualisme, il est à noter que l'esprit collectif n'est pas mort, contrairement aux discours pessimistes qui voient dans l'individualisme un repli sur soi prenant le dessus sur l'action collective, et qu'il est même à priori moteur pour les adolescents d'aujourd'hui : « *En France, c'est avant tout cet aspect tyrannique de l'autonomie qui est perçu et, montre A. Ehrenberg, interprété comme un abandon des individus à leur triste sort. L'enquête comparative qu'il a menée montre qu'il y a là une spécificité française et, à l'en croire, une inutile morosité, puisque la généralisation des valeurs de l'autonomie ne correspond pas à un reflux de la société, mais bien à de nouvelles façons d'agir en commun. Les sciences humaines permettent aujourd'hui de mieux comprendre cet apparent paradoxe* » (EHRENBURG³⁹, cité par MOLENAT 2010). Pour François de SINGLY (2011), s'individualiser ne se fait pas sans les autres. L'identité

³⁹ EHRENBURG Alain (2009, mars), « La santé mentale : transformation de la société, transformation de la psychiatrie », *Dialogues de Descartes*, n° 3. Cité par MOLENAT (2010).

a une dimension relationnelle importante et le lien social est indispensable au bon fonctionnement d'une société d'individus. De ce constat, il envoie un message positif en titrant : *L'individualisme est un humanisme.*

2.2. Se socialiser

Notre enquête met en exergue, dans les discours de tous les jeunes interrogés, l'importance de la socialisation dans leurs activités. Dans le cadre plus contraint aussi, la sociabilité est mise en avant : « *la motivation passe beaucoup par les effets de groupe. C'est ce qui motive dans l'activité. Sinon il y aurait de la moquerie, on se tirerait dans les pattes. Mais on garde notre personnalité* » (Ludivine, 17 ans, lycée, atelier photo). Le groupe peut d'ailleurs produire l'effet inverse : « *Le fait d'être tous ensemble, tous amis (en dehors de l'école) fait qu'on se motive moins à l'école par rapport à la vie privée où ils savent se débrouiller. C'est l'environnement autour de nous qui fait ça. Le fait qu'on ne soit pas motivés c'est quand tu vois les autres qui ne le sont pas.* ». Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) exprime ici comment la démotivation peut atteindre tout un groupe, par ricochet, et aboutir à des comportements passifs dans le projet obligatoire et dans l'école en général, alors que ces mêmes jeunes sont à priori en capacité de développer des schèmes d'autonomie par ailleurs qu'ils mettent en veille dans le contexte scolaire. Le groupe peut donc être autant facteur d'implication que facteur de démotivation et de passivité.

Dans le groupe de l'atelier photo du lycée, les sociabilités s'expriment comme ailleurs mais, elles ne sont pas bienvenues. L'observation de l'activité montre que, d'une part, l'enseignante intervient pour stopper toute expression de connivence entre pairs dès qu'elle se présente ; et d'autre part, les sociabilités ne portent pas le projet puisque celui-ci n'est pas investi par les jeunes : « *Quand on se met entre copines, on s'amuse au lieu de travailler. Ça peut être plus motivant mais pas toujours. Souvent ça déborde* » (Raïssa, 17 ans, lycée, atelier photo).

Cependant, le besoin de sortir de chez soi pour aller à la rencontre de l'autre est verbalisé par plusieurs des jeunes interrogés. Pour Lorenzo et Alban (15 ans, JA Cinéma), les années collège ont été difficiles : les moqueries, le regard des autres sont des puissants juges de soi-même à l'adolescence (BARRERE, 2011). C'est, selon eux, un âge où on peut se renfermer. Mais un besoin de socialisation se fait sentir un jour, en grandissant. Voici ce qu'ils pensent des jeunes qui ne s'impliquent pas dans des activités : « *ça me fait rire. Ça a été mon cas. Maintenant quand je vois des jeunes qui restent chez eux à rien faire... Testez ! Vous verrez bien. Il faut se trouver un hobby. Ça coupe de l'extérieur, des relations sociales, des activités que tu peux faire. Ce qui compte c'est l'humain. Pas forcément que le boulot. Derrière il y a de l'humain. Réussir ces études et avoir un boulot*

c'est bien, mais seul, ce n'est pas drôle. Je suis sorti de chez moi parce que sa mère me l'a dit mais en trainant des pieds. Après, de fil en aiguille avec les animateurs hypers cool. » (Alban) ; « Je n'aurais jamais rencontré ma copine si je ne sortais pas. Y'a un moment ils vont craquer à rester chez eux. Ma mère m'a poussé. Mais j'aurais fini par sortir. » (Lorenzo).

Le mouvement vers les sociabilités par l'inscription à des activités a, dans ces deux cas, été soutenu par les parents, or tous les jeunes n'ont pas cette chance, des inégalités existent. Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) n'a pas d'activités et semble vivre une solitude difficile : « *Je suis assez renfermée, je vis seule, c'est l'habitude, je sors de temps en temps.* » qui s'explique, sans doute essentiellement, par son statut de mineure émancipée qui lui confère des responsabilités pesantes. Le groupe d'activité peut être, dans ce cas, vecteur de la sociabilité lorsqu'elle se met difficilement en place par ailleurs, car il crée des implications fortes.

* * *

Se construire passe par l'expression des singularités et par la confrontation aux autres à travers les sociabilités. L'implication des adolescents est forte dans les dynamiques collectives juvéniles car trouver sa place dans le groupe permet d'exister en tant qu'individu.

Les modalités de constitution d'une place dans un collectif ne sont pas uniquement liées à l'amitié. Dans le cadre d'une activité, elles renvoient à d'autres paramètres: les valeurs communes, la passion commune, les différences parce qu'elles enrichissent. Les jeunes sont motivés par le « faire ensemble » ce qui va contre l'idée d'un individualisme fait uniquement de repli sur soi. Quand le projet est motivant, le groupe parvient même à s'autoréguler. Le cadre n'est alors que le projet lui-même. A contrario, les sociabilités s'expriment mais ne portent pas le projet dans un cadre d'activité qui ne les reconnaît pas. Elles peuvent même porter une démobilisation générale.

Les sociabilités sont un argument moteur pour l'implication des jeunes, et l'implication dans une activité commune renforce les sociabilités.

Conclusion du chapitre 2

Conclusion du chapitre 2

L'analyse des données recueillies nous a permis, dans ce chapitre, d'une part, d'explorer les intérêts des adolescents interrogés pour les activités proposées (I) ; et, d'autre part, de découvrir ce qui favorise l'implication en tant que « *mettre beaucoup de soi-même dans ce qu'on fait* »⁴⁰ (II). Intérêts et implications ont été mis en corrélation avec la possibilité d'autonomie que propose le cadre regardé. Les discours des adultes encadrants ont pu confirmer, approfondir ou contredire ceux des jeunes et ainsi enrichir notre analyse.

L'autonomie comme facteur d'intérêt et d'implication

D'une manière générale, il s'agissait de tenter de comprendre si l'autonomie suscite l'intérêt et l'implication des adolescents pour une activité, et quelle marge d'autonomie peut être impliquante. Notre enquête a mis en exergue que l'autonomie minimum nécessaire, dans les discours des jeunes, est celle du choix de l'activité en elle-même ou du sujet abordé dans l'activité (I.1.), qui permet d'affirmer son individualité. L'autonomie dans la mise en œuvre de l'activité, ou la possibilité d'expérimenter (I.2.), est aussi un moteur qui n'est pas nommé comme tel en premier lieu, mais se révèle pertinent pour impliquer les adolescents. Enfin, l'autonomie dans l'expression de soi dans le but et de se singulariser (II.1.), et de trouver sa place dans le groupe (II.2.), favorisent une implication importante.

Les cadres d'activités

D'une manière plus particulière, nos hypothèses suggéraient que le cadre des activités peut susciter intérêt et implication, comme il peut les réduire. Les cadres contraints laissent à priori moins de possibilités de réactiver des schèmes d'action et de pensée personnels construits dans l'expérience, alors que les cadres souples le permettent plus. Cependant, l'analyse a montré qu'il s'agit d'identifier plus finement ce qui sous-tend le cadre : les contraintes peuvent porter sur les effets de groupe, l'encadrement humain, le cadre matériel, les contraintes horaires et spatiales, les marges d'expression et de décision proposées aux jeunes, etc.

Nous avons pu observer que le cadre contraint l'est surtout lorsqu'il ne laisse aucun choix de fond, mais la liberté de choix d'un cadre très souple peut aussi être anxiogène pour

⁴⁰ Dictionnaire Larousse en ligne : www.larousse.fr

des jeunes n'ayant pas développé ce schème et ainsi devenir une contrainte et une source d'inégalités (I.1.). Un cadre souple semble favorable à une idée d'émancipation de l'individu, de même un cadre contraint peut permettre des libertés par son aspect sécurisant et favoriser l'expression de soi. Le cadre d'activité peut être un réel porteur du projet des jeunes s'il est mis à son service (I.2.).

Des représentations à déconstruire

Notre analyse a permis de relever des représentations qui semblent infondées à propos de l'autonomie des jeunes puisque notre enquête révèle leurs fortes capacités à agir seuls.

Ainsi, contrairement à l'idée de sociabilités parfois gênantes pour le projet d'activité, une cohésion dans les choix de groupe peut être possible (I) et une implication forte peut rendre ces sociabilités moteur du projet (II).

Une autre représentation s'attaque à la capacité d'action des jeunes. Nous notifions, avec A. BARRERE (2011), que les temps à « ne rien faire » sont aussi des temps de socialisation et d'expérimentation qui peuvent même faire émerger des projets collectifs. Nous pouvons aussi dire, devant la frilosité des adultes, que les jeunes sont en capacité de prendre part à la mise en œuvre des activités qui les concerne, et que cela peut même être un fort facteur de motivation. Philippe MEIRIEU (2008) le préconise pour l'école (I).

Enfin, face à une montée de l'individualisme connoté pour le repli sur soi qu'il provoque, nous pouvons apporter une nuance : les jeunes restent avides d'aventures collectives, qui sont sources d'implication (II).

Logiques d'action de jeunes et postures d'adultes (chapitre 3)

Ces constats dépendent cependant fortement d'une part, des dispositions des jeunes à agir, penser, être autonomes. Nous allons donc analyser, dans le chapitre qui suit, les logiques d'action des adolescents à partir de l'hypothèse qui suggère que les adolescents ont des dispositions à l'autonomie si on leur permet de les exprimer (chapitre 3, I.). D'autre part, ils sont corrélés aux postures des adultes qui créent les cadres, nous avons déjà pu observer à ce propos que une activité à cadre souple ne remplit pas toujours ses promesses. Nous analyserons donc, dans un deuxième temps, les postures des adultes encadrants d'activités (chapitre 3, II.) à partir de l'hypothèse signifiant qu'un adulte peu directif permet à l'adolescent d'activer une disposition à la participation.

« L'action (la pratique, le comportement...) est donc toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (...), d'habitudes, de manières (...) et d'une situation sociale présente. Face à chaque situation « nouvelle » qui se présente à lui, l'acteur va agir en « mobilisant » (sans nécessaire conscience de cette mobilisation) des schèmes incorporés appelés par la situation » (LAHIRE, 2005).

I. Logiques d'action des jeunes

I. Logiques d'action des jeunes

Après avoir exploré quels degrés d'autonomie suscitent l'intérêt et l'implication des adolescents, nous allons, dans cette seconde partie, observer quelle autonomie ils saisissent selon les cadres proposés. Il s'agit, à l'instar de Bernard LAHIRE, de s'intéresser à l'acteur lui-même et « *d'éclairer le jeu complexe de la possible réactivation / mise en veille des dispositions incorporées (plus ou moins cohérentes entre elles)* » (LAHIRE, 2002), regarder si la disposition à agir, à s'inscrire dans un programme d'action, et à prendre de l'autonomie, s'activent pour les individus rencontrés dans des situations données. Notre hypothèse (N°3) stipule que adolescents ont des dispositions à l'autonomie et les activent si on leur permet de les exprimer.

1. Des dispositions à agir, et à être autonomes

1.1. L'acteur

Bernard LAHIRE choisit le terme d'« *acteur* » dans le but « *de faire usage d'un réseau relativement cohérent de termes : acteur, action, acte, activité, activer, réactiver...* » (LAHIRE, 2005) pour penser la réalité sociale qu'il choisit d'étudier.

La notion d'acteur demande quelques éclaircissements tant elle est marquée par ses appartenances aux théories sociologiques. La sociologie oppose traditionnellement les termes « *agent* » (qui serait un individu déterminé socialement « *agissant par* » <Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 68

nécessité »⁴¹) et « acteur » (qui serait un individu agissant avec son propre arbitre). Le déclin des grandes appartenances au système tel que la classe ouvrière, l'encadrement religieux, domestique, politique, l'emploi à vie, etc. a remis, entre autres, sur le devant de la scène le concept d'acteur qui ne s'entend plus seulement en opposition à la théorie des systèmes et à la posture d'agent. Ainsi, Bernard LAHIRE (2005) dépasse ce clivage et utilise le terme d'acteur comme « *un individu se mouvant dans une société différenciée, au sein de laquelle il est amené à fréquenter, au cours de son parcours biographique, des contextes socialisateurs hétérogènes et potentiellement contradictoires entre eux* ».

Dans le sens d'agir, d'être en action, de s'activer, donc, quelques jeunes rencontrés ont notifié, dans notre enquête, le besoin de « *bouger* », terme actuel signifiant l'action⁴² : « *il fallait que je bouge* », dit Fabio (18 ans, Collectif DC) à propos de l'école, « *donner mon avis, faire des choses... Tout ce que je fais, je m'éclate. Sinon j'arrête* ». Pour Ludivine (17 ans, Lycée, atelier photo), les bonnes activités sont celles « *qui captent, où on peut s'exprimer* ». L'atelier photo répond un peu plus à ces critères que les cours : « *En atelier photo, ça nous capte, les comportements sont mieux. Ça nous intéresse plus. On est plus impliqués, on peut dire ce qu'on aime. (...) Pareil en TP (travaux pratiques), on est plus concentrés. (...) Les cours, c'est lourd, c'est très très long. On est passif. Quand il n'y avait pas d'activités genre sorties (en début d'année), il y avait des avertissements* ». Cependant, d'autres valorisent le « *rien faire* », qui peut signifier de la passivité ou tout au contraire une forme d'action revendiquée, nous l'avons vu précédemment. La disposition à agir est vraisemblablement présente en chacun, même si elle est mise en veille à certains moments.

Par ailleurs, nous avons noté la passivité que les adolescents adoptent dans certains contextes (comme celui de l'école notifié par Ludivine), alors que d'autres situations rendent les mêmes adolescents plutôt acteurs et capables d'autonomie. Raïssa (17 ans, Lycée, atelier photo) en témoigne : « *On se motive moins à l'école par rapport à la vie privée où ils (les élèves) savent se débrouiller. (...) Les responsabilités ? On est capables. Pendant notre stage on devait organiser un projet, avec l'équipe, avec les structures de stage. On l'a fait en autonomie. Et ça compte pour le BAC. Là tous ont été sérieux* ». La notion de contexte est donc bien un élément important à prendre en compte si on cherche à déterminer ce qui rend autonome et suscite la participation dans une activité.

⁴¹ BOURDIEU Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil (p.67). Cité par GIRAUD, s.d. (dictionnaire socius de la Chaire de recherche du Canada sur l'histoire de l'édition et la sociologie du littéraire)

⁴² Dictionnaire Larousse en ligne : www.larousse.fr

Dans un premier temps, nous verrons quelles logiques peuvent être mises en place devant un rôle attribué quand le cadre ne permet pas d'activer des schèmes d'action ou d'autonomie (1.2.). Puis, nous verrons que les activités de loisirs peuvent servir d'échappatoire à la pression scolaire et à la monotonie (1.3.). Enfin, une autre logique pousse des adolescents à se saisir des loisirs comme opportunité de construire des projets (1.4.).

1.2. Jouer le rôle attribué

Lorsque le cadre ne laisse pas de prise sur le projet, nous l'avons analysé précédemment, il est difficile d'activer une disposition à agir. Le atelier photo au lycée est, par exemple, un projet où les espaces de choix, d'expression et d'action des jeunes sont quasi inexistants. Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo), à qui nous demandons si elle a une vue sur le projet en cours, répond qu'elle ne sait pas du tout ce qui va se passer, ni la durée du projet, ni les étapes à franchir. Le travail de photo lui échappe totalement, elle ne sait pas si une exposition est prévue ou pas, et ce que va devenir son travail. Elle suit le mouvement posé par l'enseignante sans aucune prise sur le projet. Dans ce cadre, nous observons une majorité d'élèves passifs, qui attendent que l'heure passe. D'autres jouent le jeu en répondant aux questions, en faisant le travail demandé. Ludivine résumera cette attitude lors de l'entretien : « *Au lycée, on se laisse porter par les profs, les parents... on se laisse aller* » (17 ans, lycée, atelier photo).

Dans le cadre obligatoire de cette activité, certains vont jouer le jeu demandé, d'autres le contester probablement par une attitude passive ou bien rebelle. Dans le contexte scolaire, pour certains, jouer le rôle d'élève est intégré, c'est ce qui est demandé aux jeunes à l'école, ce qui est écrit sur les bulletins scolaires. Même si le cadre très contraint et codé de l'école est parfois pesant, nous l'avons vu (parce qu'on ne peut pas s'exprimer, parce que c'est monotone, parce que c'est stressant), ils acceptent globalement de jouer le jeu. Lorenzo et Alban (15 ans, JA Cinéma) trouvent assez de liberté d'expression à l'école même si elle est beaucoup plus limitée qu'ailleurs mais « *ça ne me dérange pas, c'est l'école.* » (Alban). Ludivine accepte le cadre scolaire même si il lui pèse parfois : « *L'école, c'est obligatoire. C'est pareil pour tout le monde. Les cours, on n'a pas notre mot à dire* » (Ludivine, 17 ans, lycée, atelier photo). ZAFFRAN (2011) suggère que l'école demande l'acquisition de modèles de conduite particuliers : « *Sans amoindrir l'importance des ressources familiales et culturelles sur les résultats scolaires, on peut considérer que la performance scolaire dépend de l'intégration de l'adolescent dans le système scolaire par l'adoption de modèles de conduite acquis en partie hors de l'école mais qui s'ajustent aux attentes du rôle d'élève* ». Cependant, d'autres ne parviendront pas à adopter la

posture demandée, en contestant ou en « décrochant » (pour reprendre un terme actuellement très usité par les médias et institutions à propos de l'école, et désignant le fait de ne plus participer au projet en cours) ce qui pourra jouer sur la performance scolaire.

Parmi les élèves qui adoptent ce rôle sans trop de difficultés, certains le font spontanément car ils n'ont pas acquis de dispositions à aller vers ou construire des projets qui leur permettraient d'exercer leur autonomie, tandis que d'autres le font parce qu'ils savent que ça ne durera qu'un temps, et parfois parce qu'ils ont d'autres activités à côté qui leur permettent de prendre en main un projet et ainsi exercer leur autonomie. Ce fut le cas de Jeanne et Fabio (18 ans, Collectif DC). Jeanne a choisi une posture d'élève « *la plus transparente possible* » et a activé ses dispositions hors de l'école, à la MJC. Fabio, lui, a choisi une posture de rébellion, prenant la parole pour revendiquer son droit à l'expression : « *Moi j'avais un vrai problème avec les profs. Je m'en sortais au niveau des notes. Mais, je ne voulais pas. C'était « Remets en cause ma méthode pédagogique, bavard* » ». Il a choisi de quitter le lycée quand il a compris qu'il pouvait s'exprimer et agir dans d'autres cadres, notamment celui de la MJC. Nous reviendrons plus en détail sur ces deux parcours de jeunes dans la suite de ce chapitre pour mieux comprendre le jeu des dispositions, néanmoins, nous pouvons dire, à l'instar de Bernard LAHIRE (2005), que « *les comportements, attitudes ou pratiques (comme on voudra) à propos d'un même événement apparaissent donc différents selon l'identité (...) engagée dans la situation* ».

Dans un cadre semi-contraint comme l'atelier théâtre, des libertés sont possibles tandis que d'autres ne le sont pas. Le cadre ne permet pas aux jeunes d'activer des schèmes liés à l'autonomie concernant l'organisation de la compagnie ou les conditions du spectacle, cependant ils semblent accepter cet état de fait et rester à la place qui leur est attribuée d'élève comédien. S'ils ont des dispositions à l'organisation, elles ne seront pas utilisées ici.

Ainsi, chaque être humain est potentiellement disposé à agir, à différentes échelles, mais si le cadre ne permet pas la réactivation d'une disposition acquise par l'expérience de vie, les individus la garderont en veille ou trouveront à priori d'autres lieux où développer ce schème d'action, dans un projet constructif ou dans une action moins positive.

1.3. S'évader du quotidien : Les loisirs comme échappatoire

Pour échapper à la pression scolaire et à la monotonie du quotidien, ou pour se détacher de rôles attribués et parfois subis, les loisirs peuvent être un bon moyen. C'est ce que suggèrent plusieurs de nos interviewés. En effet, les lycéens vivent un stress important à l'école, cela est signifié par plusieurs jeunes interrogés et est mis en opposition au temps de loisirs, plutôt défini comme déstressant. Même l'atelier photo du lycée, pourtant mis en place dans le cadre scolaire et qui sera évalué, est vu comme reposant par rapport aux autres cours : « *Ça me plaît car c'est simple* » dit Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo).

Le cadre scolaire peut être pesant par son intensité puisque les jeunes y passent de longues semaines, il l'est aussi par la pression ressentie : il s'agit d'avoir des résultats et de s'insérer. Ainsi, une enquête réalisée en 2013 montre une souffrance associée à la scolarité : « *même si 78,3% (des adolescents interrogés) la trouve enrichissante, les jeunes rapportent une réelle souffrance au niveau de leur vécu scolaire avec : 82,7% d'entre eux qui relèvent le caractère « fatigant » de l'école et 67% d'élèves le caractère « stressant, énervant* ». (...) *Il faut souligner que plus de la moitié des jeunes la considère comme pénible (54,2%), plus encore les garçons que les filles (59% vs 49,9%), alors que seulement moins d'un tiers la trouve agréable (31,4%). Tout cela montre bien que les adolescents d'aujourd'hui sont loin d'être irresponsables dans leurs jugements pour la plupart: ils ont bien conscience de l'importance de la scolarité, mais pour beaucoup elle engendre une certaine souffrance, en tout cas un inconfort dérangeant, un stress.* » (JOUSSELME, COSQUER & HASSLER, 2015). Pour Michel FIZE, la pression scolaire « *s'accroît à un moment où l'organisme aurait justement le plus besoin de se reposer, et les parents, qui attachent une grande importance aux résultats scolaires, transmettent leur anxiété aux enfants* » (FIZE, 2006). L'anxiété est dédoublée car bien souvent relayée par la famille. Fabio, qui a arrêté le lycée qui ne lui convenait pas décrit ce phénomène : « *Ils (les élèves) ont la pression des parents, des profs. Même pour le brevet : une pression de malade. C'est n'importe quoi. Il faut une pression positive. Y'a des jeunes qui font des malaises* » (Fabio, 18 ans, Collectif DC).

Pour Philippe MEIRIEU (2011), la famille est aussi un univers contraignant et il est important que l'adolescent existe en dehors de ces deux institutions que sont l'école et la famille, « *qu'il puisse s'investir dans des activités où il n'ait à porter ni l'exigence affective de ses parents, ni l'obligation d'exhaustivité et de mesure que lui impose l'institution scolaire* ». Les activités de loisirs électives sont alors investies pour déstresser, se défouler. Il est essentiel « *qu'il puisse choisir de participer à des groupes de football ou de théâtre, de faire de la danse ou de la philatélie, de se passionner pour les animaux du pôle Nord ou la construction de modèles réduits (...), il pourra trouver des personnes à qui parler sans*

craindre de leur "faire de la peine" ou de leur fournir des arguments pour le carnet de notes mensuel ». Lorenzo (15 ans, JA Cinéma) montre comment l'atelier théâtre, auquel il participe en temps extra-scolaire, est un « *défouloir* » : « *ils (les bénévoles encadrants, des jeunes) rendent le théâtre ludique et amusant. C'est un défouloir. On peut crier sur scène, en rentrant des cours* ». Au-delà de la pression, il s'agit aussi de sortir de la posture que l'école demande aux élèves. « *Le fait de devoir écouter quelqu'un pendant des heures et des heures... Ça fait du bien de pouvoir se défouler de temps en temps, d'avoir plus de liberté. Pas une personne qui te dit toujours quoi faire* » (Alban, 15 ans, JA Cinéma).

De manière plus générale, il est question de sortir de la monotonie du quotidien : « *Un film, ça me permet aussi de m'échapper du quotidien qui est parfois un peu monotone.* » (Alban, 15 ans, JA Cinéma). Pour Jeanne (18 ans, Collectif DC) il est bon de « *sortir du cadre scolaire* » ; pour Yann (16 ans, atelier théâtre), de « *s'évader du quotidien* ». Ludivine (17 ans, lycée atelier photo) apprécie l'atelier par rapport aux cours : « *C'est cool, Ça change* ».

Ces constats laissent à penser que les cadres d'activité plus souples seront privilégiés par des jeunes qui ne vont sans doute pas avoir envie de revivre dans leurs loisirs les contraintes scolaires, mais plutôt sortir du stress, se défouler, s'évader du quotidien, profiter de libertés. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, nous allons voir que certains s'investissent dans des activités qui peuvent comporter une part de stress et d'enjeu important (comme une représentation théâtrale).

1.3. Se saisir des opportunités d'action : les loisirs pour construire des projets

Une autre logique d'action repérée est de s'impliquer dans un loisir qui permet la réalisation de soi par l'action. Le temps de loisirs est alors investi dans un projet. Philippe MEIRIEU souligne que c'est à cette occasion que l'autonomie va le plus se mettre en place : « *Il (l'adolescent) pourra se lancer dans une activité en oubliant toutes les autres, en s'y investissant affectivement de manière intense - ce que l'école lui interdit légitimement de faire en exigeant de lui qu'il équilibre son effort entre toutes les disciplines. En réalité, c'est cette participation à la vie sociale dans des cadres relativement indépendants des cadres familiaux et scolaires qui est garante de l'émergence progressive de l'autonomie de l'adolescent* » (MEIRIEU, 2011).

Pour répondre à ce besoin, les structures d'éducation populaire proposent de l'accompagnement de projets de jeunes. Ces systèmes de participation proposés aux mineurs vont vers la reconnaissance d'un droit à l'expression des jeunes (POISSON, 2013). Ce cadre-là est parfois saisi par les jeunes, comme nous le montrent les exemples de la JA Cinéma et du collectif DC. Pour Michel FIZE, comme pour de nombreux autres sociologues

de l'adolescence et de la jeunesse, les adolescents n'ont pas de statut spécifique dans notre société. Ils ont, aux yeux de la société française, principalement un statut d'élève et un statut de consommateur (FIZE, 2006). Un engagement dans une activité où le jeune a la possibilité de porter un projet et des responsabilités peut lui conférer un statut citoyen appréciable. De même, il s'agit de pouvoir prendre la parole, en témoigne l'animateur, Ethan (animateur MJC, collectif DC) : « *Petit à petit, on a fait des réunions temps d'échanges. J'avais ramené un débat sur les écosystèmes. Ça avait lancé des... ils avaient besoin de parler (...). Eux, ça leur parlait le débat. Eux, ils voulaient donner leur avis* ».

Les dispositifs existants, cadres souples permettant aux jeunes d'être accompagnés dans leurs propres projets, ne sont pas pour autant saisis en premier lieu. Dans nos deux exemples, ils servent aux jeunes après que ceux-ci aient démarré leur projet. Les jeunes montrent, dans ces projets, une forte disposition à l'autonomie : les jeunes de la JA Cinéma ont d'abord monté leur projet puis ont utilisé le dispositif pour des raisons administratives (monter la JA) ; les jeunes du collectif DC en sont arrivés progressivement à être accompagnés, involontairement, parce que les animateurs les écoutaient échanger et leur ont fait des propositions pour se structurer. Ainsi, l'accompagnement des adultes n'est qu'un outil au service des projets des jeunes. Les jeunes agissent et/ou réfléchissent de manière autonome avant de s'y inscrire. Ce cadre n'est donc pas saisi par les jeunes pour ce qu'il est. Il faut qu'il y ait un besoin, une envie relevés par les animateurs qui leur permette de créer leurs propres cadres, leur espace de socialisation, qui sont structurés autour du « faire ensemble » dans un esprit démocratique.

Pour que ce cadre très souple soit saisi par les jeunes, deux conditions semblent émerger. La première serait que ces jeunes soient déjà porteurs de dispositions à se prendre en main et une étude plus approfondie à ce sujet serait intéressante. La seconde, serait que les animateurs soient disponibles et suffisamment ancrés dans une logique d'accompagnement pour que le cadre institué soit au service du projet des jeunes. Nous reviendrons sur ce dernier point dans la seconde partie de ce chapitre.

* * *

Lorsqu'un cadre d'activité impose un rôle aux jeunes, tel que le rôle d'élève à l'école, les logiques d'action sont variables, entre jouer le jeu et se rebeller, en passant par s'effacer pendant un temps, c'est-à-dire mettre en veille des potentielles dispositions à agir, s'exprimer, être autonome. Cependant, différentes logiques d'action sont mises en place par les jeunes dans les loisirs selon les dispositions acquises, et selon la situation présente. Il s'agit pour certains parfois de s'évader de la pression scolaire et du quotidien, alors que pour d'autres ou à d'autres moments, de réactiver leurs dispositions à l'autonomie dans des contextes favorables comme le développement de projets sur le temps de loisirs.

2. Le jeu complexe des dispositions

2.1. Des dispositions variables

Outre les différences de socialisation qui attribuent à chacun des dispositions toutes personnelles, et les variations de situations qui influent sur la réactivation ou la mise en veille de schèmes d'action et de pensée, nous pouvons aussi considérer que, la socialisation n'étant jamais finie, de nouveaux schèmes d'action et de pensée à venir, vont eux aussi faire varier les logiques d'action. Cette idée vient alimenter notre analyse : de nouveaux schèmes se construisent sans cesse et demandent, pour se mettre en place, le temps de l'expérience. Ethan (animateur MJC, collectif DC), est conscient que les capacités à prendre de l'autonomie, et à agir, même si elles partent de dispositions acquises, se développent dans le temps. La participation active des jeunes au collectif DC ne s'est pas faite en un jour : « *Au début P. et Fabio n'étaient pas les plus engagés. (...) Comment au fur et à mesure ils ont pris de l'assurance... Là où ils sont devenus à l'aise c'est quand il a fallu présenter le collectif, mais ça a pris des années. Même Jeanne* ». L'autonomie se construit progressivement, tous le reconnaissent, adultes et jeunes.

Ainsi, quand les occasions de construire la disposition à l'autonomie ont été rares, il est difficile de demander à un jeune de 15 ou 16 ans de se prendre en main du jour au lendemain. Raphaëlle RAAB (2016) soulève cette question dans son analyse de l'autonomie à l'école. Elle appelle les adultes à être attentifs aux plus jeunes dans le cadre du processus d'autonomisation : « *Face à l'injonction d'autonomie qui contient, à la fois, un danger potentiel pour la personne et une porte ouverte vers l'émancipation, le chercheur comme le praticien est amené à se soucier de l'autre, c'est-à-dire à s'interroger sur la manière de prendre soin des élèves engagés dans le processus d'autonomisation scolaire* ». Plus précisément, elle appelle à les éduquer à l'autonomie, à leur en donner les moyens et à les protéger puisque « *l'injonction d'autonomie recèle quelque violence faite aux sujets lorsque l'autonomie se trouve requise et attendue sans que ne soient donnés à ces sujets les moyens d'être autonome* ».

Ethan (animateur MJC, collectif DC), relève que les grands adolescents qui n'ont pas eu suffisamment d'occasions pour construire une disposition à l'autonomie plus jeunes, ne sont plus tellement réceptifs à l'âge des plus grandes libertés. Il constate aussi amèrement que si cette disposition ne s'est pas développée dans un cadre constructif, elle a pu se développer dans des activités délinquantes. « *On a loupé beaucoup de jeunes de 16, 17 ans. Ils étaient réceptifs à 11, 12 ans et on les a perdus. Drogues, zone... Ils nous respectent, ils trouvent la MJC importante puis gros décrochage. Ils avaient un gros potentiel. On a tenté d'accrocher (...)* »

D'autre part, les logiques d'action varient en fonction des situations. Il semble donc important d'offrir aux jeunes les cadres d'expression des schèmes personnels qui les constituent. Au-delà de l'intérêt qu'ils peuvent avoir à s'exprimer, il s'agit de répondre à un besoin. Les propos de l'animateur suggèrent que les adolescents sont réceptifs aux réponses apportées par les structures jeunesse jusqu'à environ 12 ans, ce que nous pouvons faire correspondre à l'âge qui marquerait le passage de l'état d' « adonaissant » (DE SINGLY, 2006) à celui d'adolescent. L' « adonaissant » ne serait pas encore dans la recherche de singularité mais celle de l'identification à des modèles : Avant de singulariser le « je », il s'agit de s'apparenter à un « nous ». Ainsi, il semble intéressant à l'animateur de sensibiliser les « adonaissants » à cette période de leur vie pour que leur engagement se prolonge.

Ceci entre en résonnance avec l'atelier théâtre qui accueille des adolescents de 15 à 17 ans malgré la tendance générale de désertification des loisirs encadrés à cet âge. Il semble que l'élément commun à tous est le fait qu'ils étaient déjà tous impliqués dans la même activité, avec le même animateur, et dans le même lieu depuis quelques années. L'animateur (Christophe, animateur théâtre) explique le lien affectif qui joue dans ce contexte : *« Ils venaient déjà tous au théâtre plus jeunes, il n'y a pas de nouveaux dans ce groupe. C'est une continuité. Ils sont dans une dynamique et on est un peu liés... enfin, on se connaît bien, je les ai vu grandir quoi. C'est des rapports super amicaux. Et... Ils savent où ils sont, ils ont pris de l'assurance en jeu de comédien, ils connaissent les rouages. »*. De même, Elodie (animatrice MJ) justifie la présence des grands adolescents dans le foyer de jeunes de manière ponctuelle et non engagée, par le lien qu'ils ont avec ce lieu de leur enfance et début d'adolescence : *« Il y a 5 ados plus grands qui viennent ici, je dirais, par habitude. Ils venaient plus jeunes. Il y a 3 filles et 2 garçons. Ils viennent se poser après le lycée. Leur car arrive juste là le vendredi soir. Ils ne viennent pas toutes les semaines, c'est très variable. Mais ils ne veulent pas s'investir, c'est juste se poser, discuter. En fait, ils sont attachés au foyer, c'est un lieu habituel pour eux »*. Dernier exemple, les jeunes investis dans le collectif DC le sont en partie parce qu'ils fréquentaient la MJC bien avant. C'est le cas de Jeanne (18 ans, Collectif DC) qui est arrivée à la MJC dans l'enfance pour les cours de danse, et dans le collectif à l'âge de 13 ans. Avec l'autonomie acquise grâce à l'expérience de DC, elle est aujourd'hui, à 18 ans, au CA de la MJC : *« Quand on est arrivés au CA, on trouvait ça normal. On prend des décisions au même titre que tout le monde »*. L'entrée dans le CA est « normale » car elle arrive dans la suite d'un long cheminement vers la prise de responsabilités.

Ainsi, capter la motivation des adolescents à l'âge de 11, 12 ans peut permettre à ces jeunes de garder un intérêt pour l'activité en grandissant, intérêt qui se maintient grâce au

lien tissé avec le lieu et/ou l'animateur, et de construire des dispositions le rendant autonome et acteur dans les activités plus tard.

Pour illustrer nos propos, et à l'instar de Bernard LAHIRE (2002) qui a consacré un ouvrage à des *Portraits sociologiques*, nous allons tenter de relever, modestement, à travers deux portraits de jeunes rencontrés, les variations individuelles de dispositions.

2.2. Jeanne : la réactivation d'une disposition familiale

Jeanne (18 ans, Collectif DC) est à l'aise à la MJC, elle est dans un milieu familial : « *un milieu dans lequel je baigne depuis tout petite parce que mes parents sont issus des MRJC, du coup l'éducation populaire, eux, ils n'ont pas grandi avec ça mais c'est quelque chose qu'ils voulaient, ils voulaient que l'environnement familial et ses valeurs là...* ». Nous l'avons vu, elle fréquente la MJC depuis l'enfance car ses parents souhaitaient qu'elle grandisse dans l'éducation populaire. Elle y a pris des cours de danse très jeune alors qu'elle habite plus près du Conservatoire de Musique et de Danse que de la MJC. Il s'agit d'un choix d'éducation de ses parents.

Lorsque l'animateur la croise à la MJC du côté des salles de danse, il lui propose de venir voir ce qui se passe du côté du foyer de jeunes (dans une autre aile du bâtiment). Jeanne est connue des animateurs puisque sa mère, est, à cette époque, au CA de la MJC. Elle ne fréquente pas alors le foyer des jeunes qui est surtout investi par les jeunes du quartier, un quartier prioritaire. Elle, elle vient d'un autre quartier à majorité de CSP élevées, et son lycée est le plus coté de la ville. C'est le grand écart.

Jeanne avait des dispositions à s'investir dans un projet d'éducation populaire acquises dans la socialisation familiale. Elle les avait mis en veille au lycée en adoptant une posture « *transparente* ». Elle jouait son rôle d'élève, en étant moyenne, et ne revendiquait rien d'autre. De la même manière, elle adoptait une posture de retrait avec ses amis du lycée qui étaient des amis d'enfance, tandis qu'avec les amis de la MJC, elle estime pouvoir être elle-même. Elle explique qu'elle ne pouvait pas exprimer son potentiel dans le cadre scolaire et avec ses amis de lycée, et qu'elle a pu le faire à la MJC : « *(à la MJC) je pouvais complètement m'exprimer et faire ce que je voulais, être moi, parce que je savais et le lieu me le permettait, alors que le cadre scolaire et le cadre avec les amis dans le lycée ne me le permettaient pas. J'ai trouvé ma place quoi, j'y suis toujours* ». En effet, ses parents, cadres tous les deux, ont aussi fait le choix d'habiter le quartier le plus aisé de la ville et d'inscrire, de fait, leur fille dans le lycée le plus réputé.

D'un côté, Jeanne fréquente donc des camarades d'école de milieux aisés dont elle ne partage pas les loisirs et qui n'ont pas les codes de l'éducation populaire : « *Il y a un*

décalage entre ce que eux faisaient et l'intérêt qu'ils avaient pour certaines choses que moi je n'avais pas parce que j'avais des intérêts différents. C'est à dire que moi effectivement le vendredi soir j'allais faire des agoras (débat organisé à la MJC), je passais mes samedis à faire des débats ou des trucs comme ça, des formations sur le débat, pendant que d'autres leurs intérêts c'était plutôt les soirées. En ayant testé les centres d'intérêts avec les personnes avec qui j'étais au lycée, c'était complètement nul ». D'un autre côté, elle fréquente ses amis de la MJC avec qui elle note des différences de références culturelles et auprès desquels elle se sent, dans un premier temps, mal à l'aise : « C'était la première fois que je rencontrais des jeunes issus de l'immigration. Fabio parlait portugais, P. créole. Je me suis sentie supérieure intellectuellement à eux. Inconsciemment. J'avais cerné leur personnalité, je me sentais différente d'eux. Je me permettais des remarques inappropriées. »

La trajectoire de Jeanne reproduit la culture issue de l'éducation populaire qu'elle a intégré dans la socialisation familiale, et se distingue du milieu social notamment de ses amis d'école par des pratiques « illégitimes », terme que LAHIRE emprunte à BOURDIEU⁴³ (GABORIAU, 2006). Pour LAHIRE, les habitus culturels ne sont pas ce qu'il y a de plus courant aujourd'hui puisque nous sommes multidéterminés par des expériences sociales propres. De plus, il signifie que l'illégitimité ne se joue pas forcément entre les classes sociales de nos jours, mais à d'autres niveaux.

Les expériences socialisatrices de Jeanne (familiale, scolaire, de son milieu d'origine, du milieu rencontré dans la MJC, de l'activité DC émancipatrice), ont fait d'elle la femme « plurielle » qu'elle est aujourd'hui. Ces différents contextes sont venus se percuter : « *Au lycée, je n'ai jamais vraiment mélangé côté lycée, côté MJC. J'avais les personnes que je côtoyais au lycée, et j'avais la MJC. Au lycée je parlais de ce que je faisais à la MJC, à la MJC je parlais du lycée forcément. Mais ces deux mondes là se sont rencontrés très très tardivement* ». La socialisation vécue dans le temps de loisirs, à la MJC, a une ampleur importante dans la vie de Jeanne qui est aujourd'hui au CA de la MJC et en emploi à la fédération départementale de la MJC (service civique). Cet exemple rappelle que cette dimension, comme le souligne Anne BARRERE (2011), n'est pas à négliger.

Les dispositions acquises par Jeanne dans son enfance lui ont sans doute permis de se saisir du cadre de l'activité DC plus facilement que d'autres. Ce type de cadre, ayant pour

⁴³ BOURDIEU Pierre (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, les éditions de Minuit.

projet l'émancipation, la prise parole, l'action citoyenne, est sans doute difficilement abordable par des jeunes n'ayant pas à priori les dispositions à l'autonomie nécessaires. Nous reviendrons dans la seconde partie de ce chapitre sur les postures d'animateur qui permettent de se saisir de ce cadre.

2.3. Fabio : l'émergence d'une disposition inattendue

Fabio (18 ans, Collectif DC) est issu du quartier. Ses parents habitent non loin de la MJC. Ainsi, il y est venu spontanément dès l'enfance. Il a apprécié le coté « libre » de la MJC, et lui a préféré les loisirs en club. Le cadre souple a toujours été ce qui lui convient le mieux : *« J'étais un jeune qui ne savait pas quoi faire de ses mercredis et samedis. Le club de foot, de basket, ne me plaisaient pas trop. J'aimais bien le coté libre de la MJC, tu viens quand tu veux. Tu n'es pas obligé d'être là tous les mercredis. C'est assez varié : sport, jeu de société. Tu viens aussi pour le coté convivial. Je venais avec mes amis, il y avait là d'autres groupes. On avait nos amis de l'école, nos amis du quartier, et nos amis de la MJC »*. Evoquant différents milieux socialisateurs dans les amitiés, il explique aussi que rien ne le vouait à s'engager dans un collectif citoyen, ni dans son quartier, ni dans sa famille. *« J'ai des parents qui ont fuit le Portugal il y a quelques années pour des raisons financières, qui sont arrivés ici, qui travaillent beaucoup, sans aucun engagement. Personne de ma famille, rien du tout. Certains ne me comprennent pas. Pourquoi je donne autant de temps sans être payé. Ça, c'était pas écrit quoi »*.

Cependant, sa culture familiale portugaise explique selon lui une disposition à agir en autonomie : *« Je suis de nationalité portugaise, j'ai deux cultures. J'ai la chance d'avoir eu ces deux cultures différentes. Je ne suis pas poussé (hors de la maison) par ma famille. Au contraire, je suis poussé à aller à fond dans mes projets. Pas à partir de la maison. C'est notre culture ça. L'autonomie je l'ai. Je me débrouille tout seul à la maison. Des fois on parle même de cohabitation »*. Pour Fabio, la socialisation familiale ne lui a pas ouvert les portes de la MJC, mais lui a donné la curiosité et le courage de faire ce qu'il a envie de faire, de construire des schèmes d'action moteurs pour l'engagement : *« Les responsabilités ne me font pas peur. Jamais. Je suis habitué en famille à me débrouiller. J'ai toujours su m'encadrer »*. Ce collectif est composé de jeunes de milieux sociaux très différents, et cette mixité sociale rare est possible, il nous semble, grâce au cadre de la MJC qui propose plusieurs entrées en plus d'une démarche d'accompagnement respectueuse des besoins de l'adolescent ; mais elle est aussi possible à priori parce que les jeunes arrivent avec des dispositions qui ne sont pas forcément toutes déterminées par leur milieu social, mais par d'autres expériences socialisatrices telles que la culture familiale dans le cas de Fabio, ou toute autre paradigme.

Pour Fabio, le cadre contraint de l'école a heurté sa disposition à s'exprimer, agir, penser librement. Il a néanmoins tenté d'y développer ses schèmes personnels qui sont entrés en contradiction avec le rôle qu'on lui demandait de jouer, ce qui l'a amené, malgré de bonnes notes, à une scolarité tumultueuse : *« Tu ne peux pas discuter à l'école, parler, donner ton avis. A l'école on ne te demande pas ton avis. Comment veux tu créer une personne si tu ne la laisse pas parler. Même les gens qui sont bons à l'école, ils subissent. Pas le choix »*. Cette expérience a même été pour lui un vrai conflit intérieur qui peut s'apparenter à l'angoisse existentielle décrite par Bernard LAHIRE lorsque les dispositions acquises se confrontent à une réalité qui ne leur permet pas de s'exprimer : *« Chacun de nous est porteur d'une multiplicité de dispositions qui ne trouvent pas toujours l'occasion de se manifester : c'est pour cette raison que nous avons parfois l'impression de vivre un décalage personnel avec le monde social. Sentiments de solitude, d'incompréhension, de frustration sont les fruits de cet inévitable écart entre ce que la société nous permet à un moment donné d'« exprimer », et ce qu'elle a mis en nous au cours de notre socialisation. Comme l'avait bien vu Norbert Elias : « On développe en lui (l'enfant) de multiples aptitudes que ses fonctions d'adulte ne lui permettront pas d'utiliser dans le cadre d'une telle structure, de multiples penchants que l'adulte devra réprimer. » Parce que nous sommes porteurs de capacités, de savoirs et de savoir-faire qui doivent parfois durablement vivre à l'état de veille, nous pouvons alors ressentir un malaise : notre « moi authentique » (« personnel » et donc pensé comme « a-social ») ne trouverait pas sa place dans le cadre contraignant de la société. Cette situation renforce l'illusion de l'existence d'un « for intérieur » ou d'un « moi intime » authentique, indépendant de tout cadre social. C'est donc bien parce que le monde social est différencié, et que nous sommes porteurs de dispositions et capacités plurielles, que nous pouvons vivre ces petits ou ces grands soucis qui finissent parfois par accabler nos existences »* (LAHIRE, 2014).

Outre la culture familiale et l'expérience scolaire, Fabio a aussi croisé sur son chemin la MJC dans le quartier où il a grandi. Ces multiples événements de sa vie, rencontres et prédispositions construites dès l'enfance lui ont permis d'intégrer des schèmes d'action et de pensée qui ont trouvé à s'exprimer dans ce collectif alors que les appartenances sociales de la famille ne le prédisposaient pas particulièrement à un engagement associatif fort, avec une prise de responsabilité jusque dans le CA de la MJC. Il a transposé ses dispositions à ce nouveau contexte qu'est la vie associative. *« L'action est donc toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitudes, de manières (de voir, de sentir, de dire, et de faire) et d'une situation sociale présente »* (LAHIRE, 2005).

2.4. Passer d'une disposition à l'autre

L'individu contemporain est confronté à de multiples contextes sociaux qui lui confèrent des identités différentes : « *Dans les sociétés contemporaines, (...) les sphères d'activité, les institutions, les produits culturels et les modèles sociaux sont fortement différenciées, et les conditions de socialisation sont beaucoup moins stables. Il arrive même qu'un individu soit inséré dans des réseaux ou des institutions qui diffusent des valeurs et des modèles en opposition radicale les uns aux autres. Entre la famille, l'école, les groupes d'amis, les clubs ou associations, les médias... les enfants sont de plus en plus confrontés à des situations disparates, concurrentes* » (LAHIRE, 2014). Le jeu complexe des dispositions s'illustre par une capacité à passer d'une posture à l'autre, réactivation de dispositions dans un certain contexte, mise en veille dans un autre.

Pour François DE SINGLY (2006), ces multiples identités doivent être prises en compte. L'adolescence est au cœur du processus d'individualisation qui est, selon l'auteur, la manifestation du « *droit des individus à ne pas être définis seulement par une place, par sa place dans l'ordre des générations, des sexes, ou encore dans telle ou telle institution. Chacun est défini comme auparavant par sa place, mais il peut également être considéré en tant qu'individu à part entière, en tant que personne. Le processus d'individualisation exprime un refus devant la réduction identitaire* ». Cependant, l'auteur note une différence sociale dans la manière d'accorder ses identités. A propos de la dualité entre le modèle familial et le modèle des pairs, il observe que celle-ci « *occasionne plus de difficultés et de tensions dans les milieux « cadres » que dans les milieux populaires* », où subsiste une exigence liée à la scolarisation et à la reproduction sociale. Dans notre étude, les témoignages relevés ne sont pas assez approfondis pour pouvoir réellement regarder la manière dont les jeunes passent d'un statut à l'autre, par exemple du statut de jeune (ou de fils / fille de) au statut d'élève, et si le milieu social marque des différences. Cependant, nous savons, à propos de l'école, que « *l'inégalité sociale devant l'école est (...), en partie, une inégalité devant l'exercice du métier d'élève* » (PERRENOUD, 1996).

* * *

Ainsi, les adolescents ont des dispositions à l'autonomie variables d'un individu à l'autre, elles se construisent dans le temps, par l'expérience, et peuvent aussi refléter une appartenance sociale. Cependant, nous avons pu, à travers deux exemples, suggérer que si le milieu social détermine certaines dispositions, elles se construisent aussi à travers d'autres modes de socialisation, comme l'appartenance culturelle, dans le cas de Fabio.

Les dispositions à l'autonomie s'activent ou se mettent en veille selon les situations. Elles sont réactivées parfois dans des situations proposées par des activités, parfois en dehors et cela peut se jouer dans des déviations.

II. Postures d'adultes

II. Postures d'adultes

« Limiter progressivement les modalités d'intervention, pour tendre vers l'objectif idéal que se donne tout éducateur : travailler à sa disparition. Aller dans le sens de s'abstenir d'être toujours présent et utile n'est peut-être pas valorisant, mais c'est un moyen efficace pour donner les moyens à l'usager de négocier ses dépendances. Donner aux enfants et aux jeunes la capacité de faire eux-mêmes ce que les professionnels de l'animation sont censés faire pour eux, c'est peut-être là l'une des meilleures voies de l'autonomisation ».
(BRIZAIS, TREMINTIN, 2009)

Si les adolescents ont des dispositions à l'autonomie qui s'expriment par différentes postures relatives aux cadres proposés, ils passent aussi facilement d'une logique d'action à une autre, d'une attitude active qu'un cadre suffisamment ouvert et souple peut permettre, à une attitude plus passive facilement adoptée dans un cadre contraint. Leur participation aux activités est cependant aussi générée par un autre élément de la situation: la posture de l'adulte encadrant. Nous pouvons en effet considérer ici que le cadre de l'activité est fortement régi par l'adulte qui le crée et/ou l'anime, par sa posture (directive à non-directive), et sans doute aussi par sa propre subjectivité.

1. Adultes : avec ou sans eux

1.1 Vers l'autonomie

Les jeunes interrogés considèrent l'entrée dans la vie adulte, et l'autonomie qui y est attachée comme incontournable. « *On doit* », « *il faut* » est le vocabulaire le plus employé pour exprimer l'injonction à devenir autonomes. A ce propos, ce sont Alban et Lorenzo (15 ans, JA Cinéma) qui en parlent le mieux : « *On ne se fait plus d'illusions, on sait qu'il va falloir. Ça va être le bordel si demain je suis dans un appart. Va bien falloir (...). On ne va pas passer sa vie chez ses parents* » (Lorenzo) ; « *Je ne vais pas vivre chez mes parents toute ma vie. Je me sens obligé de grandir à un moment. Il va bien falloir qu'à un moment on ne soit plus un enfant, ... sauf quand on le veut (rires). Faut bien qu'on se*

gère, qu'on fasse les choses par nous même. J'ai envie de toute façon » (Alban). Les sentiments qui se dégagent de leurs discours quant à l'autonomie à acquérir pour devenir adulte sont de l'ordre du désir et de la peur, deux ressentis qui vont souvent ensemble. Alban et Lorenzo expriment, chacun à travers une métaphore, ces sentiments qui les traversent : *« L'autonomie, c'est beaucoup de responsabilités. C'est comme un saut en parachute où on ne t'a rien expliqué avant. Certains vont être très à l'aise, d'autres non. On sait qu'on va y arriver mais il y a toujours un petit doute derrière. »* (Alban) ; *« C'est la même appréhension à devenir mature adulte et autonome que avant le théâtre : une appréhension mais je sais que je vais y arriver et prendre du plaisir »* (Lorenzo). A l'écoute de ces propos, on peut supposer que le principal rôle demandé aux adultes serait de rassurer les peurs et de guider les désirs.

La dimension obligatoire et normative de l'autonomie est présente dans leurs discours, cependant, cette étape de la vie ne semble pas générer une pression insurmontable pour des jeunes qui, vraisemblablement, sont bien entourés d'adultes. Certes, ils soulèvent le besoin de se retrouver parfois sans les adultes et de rester entre pairs où se joue aussi la prise d'autonomie par les sociabilités comme nous l'avons analysé dans un chapitre précédent : *« Il y aurait eu moins d'amusement avec des adultes »* (Alban, 15 ans, JA Cinéma) ; *« On se serait moins lâchés. »* (Lorenzo, 15 ans, JA Cinéma). Il s'agit de se construire par cheminement personnel dans le groupe de pairs : *« On veut prouver qu'on fait aussi bien que des adultes »* (Alban, 15 ans, JA Cinéma). Néanmoins, ils affirment par ailleurs la nécessité de l'accompagnement d'adultes et acceptent volontiers les cadres qui leur sont nécessaires. Ludivine (17 ans, lycée, atelier photo) le dit clairement : *« L'autonomie, c'est se débrouiller seul. Ce n'est pas non plus avoir besoin de personne. C'est faire des choses seule et bien. Mais on a besoin de quelqu'un, des adultes surtout »*.

Or, la présence des adultes pour accompagner les jeunes vers l'autonomie dans les moments clefs est à priori moins importante dans notre société occidentale contemporaine, alors qu'elle l'était auparavant dans le cadre de rites de passage. Aujourd'hui, la progression vers l'autonomie affective, comportementale, matérielle (l'indépendance) se fait plutôt, dans le monde occidental, par à-coups très individuels. De plus, et cela comporte des dangers, elle se fait largement entre pairs sans le regard des adultes. Pour François DUBET (1996), les rites ont existé dans des espaces de *« déviance tolérée »* : même si le rite n'était pas encadré par des adultes, il existait par des manifestations de jeunes (les conscrits, le bizutage des étudiants, etc.), et était toléré car *« c'est dans une certaine déviance que s'éprouve la norme »*. DUBET remarque qu'aujourd'hui, le monde juvénile *« ne bénéficie plus toujours des zones de déviance tolérée ouvertes par des sociétés ou des groupes fortement intégrés. (...) Des conduites vécues comme des épreuves rituelles sont perçues comme des déviances et des*

<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 83

pathologies ». Ainsi, les rites de passage modernes, ces « *quasi rites* » (DUBET, 1996) entre pairs n'ont pas « *la stabilité, la clarté et la reconnaissance publique des véritables rites de passage* », étant refoulés dans la sphère juvénile sur laquelle l'adulte n'a pas de regard. Ils placent les jeunes en posture fragile. Pour M. FIZE (1996), les rites entre pairs ne permettent tout simplement pas de réussir le passage à l'âge adulte : « *Pour avoir observé un certain nombre de pratiques sociales, notamment de pratiques sportives, ces rites de passages de l'adolescence à l'âge adulte ont été remplacés par des rites d'intégration à sa propre classe d'âge, par toute sorte de symboles... On re-bricole quelque chose qui ne vous permet pas de passer à l'âge adulte.* »

Les adultes auraient ainsi délaissé une tâche importante à mener envers les adolescents qui peut cependant se retrouver dans les activités adolescentes encadrées. Celles-ci pourraient en effet permettre de vivre des expériences jouant ce rôle structurant, comme le suggère Ethan (animateur MJC, collectif DC) : « *Il n'y a plus de rites pour les 18 ans, pour devenir adulte. C'est très personnel. C'est par des petits choix. Fabio est adulte à son âge par rapport à d'autres. Le collectif a été un rite de passage* ». L'activité, dans cet exemple, a permis un apprentissage progressif de l'autonomie, comme un passage d'épreuves. Elle a accompagné une étape dans la vie de Fabio, le changement de statut social qui est le passage à l'âge adulte (aujourd'hui Fabio est considéré comme adulte, étant membre du CA de la MJC - avec des responsabilités et un statut dans le monde civile - et ayant plus de 18 ans) qui s'est déroulé dans le groupe de pairs, mais sous le regard bienveillant de l'adulte, et progressivement avec l'adulte comme partenaire.

1.2. L'accompagnement

Si les adultes ne sont plus présents pour marquer, avec les jeunes, le passage à l'âge adulte par des événements forts, régulant par la même occasion les choix de vie adulte, ils assurent auprès des jeunes ce qui est aujourd'hui appelé un rôle d'accompagnateur. Notre enquête relève tout un champ de vocabulaire lié à cette notion : *guider, accompagner, tuteur...* autant employé par les jeunes interrogés que par les adultes. La notion est en effet très usitée aujourd'hui, que ce soit dans le champ du travail social ou médical où elle a sa place depuis les années 90 (PAUL, 2009), ou dans de multiples autres secteurs. Les jeunes, autant que les adultes, sont accompagnés à différents moments de leur vie, surtout lorsqu'ils sont en position de vulnérabilité. Les jeunes sont « accompagnés » par leurs parents, par les enseignants, par les animateurs et éducateurs. Ainsi, François DE SINGLY observe cette tendance qu'il fait remonter aux années 60, dans l'éducation parentale où les singularités des enfants commencent à être regardées : « *A la culture de la transmission et de l'obéissance succède peu à peu une*

culture de la découverte et de l'accompagnement. Le parent continue à se soucier de la transmission des valeurs familiales, mais il doit également prendre en compte la singularité de l'enfant, respecter ses droits et accepter la présence de la culture de ses pairs. (...) Le "voyage " éducatif a donc profondément changé. Dans la logique de la transmission, le parent avait une autorité supérieure et il savait à tout moment ce qui était le mieux pour l'enfant : il était le guide sévère d'un voyage organisé qui passait par de "grandes" étapes imposées. Dans la logique de la découverte, l'important n'est pas tant le but du voyage que le voyage en tant que tel : c'est en lui-même qu'il est formateur, car il permet à l'enfant d'accéder à l'autonomie et de développer un soi raisonnable » (SINGLY, CHEMIN, 2009).

Dans ce champ, la chercheuse Maëla PAUL (2009) fait référence. Ses recherches proposent une définition de la notion qui va nous donner des clefs d'analyse des discours recueillis en enquête. Pour PAUL (2009), l'accompagnement, et ses nombreuses formes, sont « *fondées sur une base relationnelle forte (...), dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre. Il s'agit bien d'être avec et d'aller vers* ». La sémantique du verbe « accompagner » porte ces deux idées : *ac-cum- pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain). « Etre avec », c'est, pour l'accompagnant, faire « *en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est* ». Ensuite, « *Aller vers* », c'est cheminer, avec « *un temps d'élaboration et des étapes* » dans un cadre temporel précis : tout accompagnement est temporaire.

De cette définition alliant une dimension relationnelle à une dimension opérationnelle, Maëla PAUL déduit que « *la coopération ne peut donc se constituer en objectif à atteindre mais en principe guidant l'action* ».

D'autre part, l'accompagnement, quelque soit sa forme, recèle l'idée d'une appartenance commune, comme une communauté, comme un sens partagé, garantissant une « *visée éthique guidant l'action* ». Par cette éthique, « *fondamentalement, la personne ne peut être accompagnée que vers elle-même : vers le lieu de sa propre puissance d'où toute efficience sur sa vie découle* ». Il s'agit donc de lui offrir des ressources pour le présent, mais aussi dans le but de prendre de l'autonomie pour d'autres situations dans l'avenir.

Ainsi, « *l'accompagnement (...) participerait à la fois à la valorisation d'un être-avec et à celle d'un être-ensemble* ». La dimension relationnelle étant première, des règles définies ne peuvent pas préexister : « *S'il n'y a pas de règles définies pour accompagner, c'est que l'accompagnement est par essence une « com-position » : chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente.* »

* * *

Si les adolescents passent volontiers du temps entre pairs, ils n'en souhaitent pas moins la présence des adultes pour les accompagner vers l'autonomie qu'ils désirent, à la fois qu'ils en ont peur. La jeunesse est aujourd'hui moins encadrée que par le passé dans les passages importants vers l'âge adulte, elle serait plutôt « accompagnée ».

A partir d'une définition de l'accompagnement, nous allons regarder ici comment l'autonomie peut être facilitée dans les activités observées, en quoi les postures d'accompagnement des adultes influencent l'accès à l'autonomie. Notre hypothèse (N°4) stipule que l'adulte peu directif permet à l'adolescent d'activer des dispositions.

Trois enjeux se détachent des postures d'adultes observées qui semblent donner la possibilité aux jeunes d'activer leurs dispositions à l'autonomie : poser un cadre adapté (2), construire la relation (3) et définir un projet (4).

2. Poser un cadre adapté

2.1. La place de l'expérimentation et de la négociation

Favoriser l'accès à plus d'autonomie passe par la possibilité pour les jeunes de vivre l'expérimentation et la négociation (RAMOS, 2011), de tenter de concilier ses désirs juvéniles avec les réalités du monde à travers ses deux modalités, et repousser les limites posées par les adultes. Nous avons évoqué auparavant l'importance de l'expérimentation dans la motivation des jeunes. Nous allons ici regarder ce qui la permet et ce qui permet aussi d'entrer en négociation. Elsa RAMOS déploie sa théorie autour des relations parents / adolescents. Il nous semble que ce modèle peut servir à l'analyse du processus d'autonomie dans les activités des jeunes, c'est-à-dire dans les relations entre adolescents et accompagnateurs des activités.

Permettre l'expérimentation des jeunes semble nécessiter avant tout un cadre qui garantisse leur sécurité. En effet, l'autonomie, même si chacun porte des dispositions à l'acquiescer, ne va pas de soi et peut générer de l'anxiété ; et l'expérimentation contient des moments de doutes parfois anxiogènes et une prise de risque, celui d'échouer étant le plus fort, qui peuvent freiner les adolescents à l'avenir. En cela, il s'agit de sécuriser l'expérimentation et parfois de l'encourager. Ethan (animateur MJC, collectif DC), précise les choses : *« l'autonomie, c'est le but premier pour nous, leur permettre de faire des choix. Ça dépend des sphères de choix. Certains choix, oui, sans incidence. On est garants de la sécurité entre autres. Et puis, il faut éviter les gros échecs, ça décourage. S'il y a un échec, apprendre et rebondir »* (Ethan, animateur MJC, collectif DC).

La posture non-directive, initiée par Carl Rogers⁴⁴ (que beaucoup d'éducateurs et de pédagogues ont fait évoluer), est alors à interroger. La non directivité, selon SIROTA (1972) peut se situer à trois niveaux : au niveau de la régulation du groupe, dans la vie socio-affective ; au niveau de la tâche, de la production ; ou encore au niveau de l'organisation. Nous avons vu précédemment (chapitre 2) que l'adolescent peut se saisir des deux derniers niveaux cités : choisir la tâche et organiser l'activité, et que cela est source de motivation. Le premier niveau, la régulation, est celui que l'adulte peut prendre en main de manière plus directive pour garantir la sécurité physique et affective du groupe de jeunes, et booster l'expérimentation. L'autonomie est donc favorisée dans des cadres tout à la fois souples, parce qu'ils offrent la possibilité de choisir, agir, penser ; et contraints parce qu'ils parent aux risques et découragements, ce qui les rend rassurants et structurants. L'adulte adapte sa posture à ce cadre.

Pour Jeanne, la relation instaurée entre le collectif et les animateurs est juste : « *Les animateurs étaient responsables de nous, avec un cadre à respecter, mais pas supérieurs à nous* » (Jeanne, 18 ans, Collectif DC). L'animateur (Ethan, animateur MJC, collectif DC) qui accompagne le collectif utilise d'ailleurs beaucoup les termes de « cadre » et de « règle » dans son discours, alors que cette activité est très libre. Il s'agit d'un cadre et de règles permettant la sécurité et favorisant l'égalité de droits entre jeunes et adultes. Les jeunes apprécient, dans notre enquête, une relation équitable avec l'adulte laissant place à la discussion et l'échange d'idées. Yann (16 ans, atelier théâtre) parle de « se mettre d'accord » lorsqu'il évoque les grands choix relatifs à la pièce de théâtre en construction : « *Christophe (animateur théâtre) nous donne des idées, mais nous aussi. On sent bien qu'il a ses préférences, mais on se met d'accord tous ensemble* - (interviewer) : *Comment ?* - (Yann) : *Oh, c'est un peu long ! En général, on discute, chacun dit ce qu'il en pense... on essaie, voir si c'est bien. Et ce n'est pas forcément Christophe qui gagne.* »

Permettre des espaces de négociation semble ainsi répondre à une demande des jeunes qui ont leur mot à dire et l'envie de repousser les limites instaurées par les adultes, surtout lorsqu'ils les trouvent injustes : « *Ce qui m'énerve le plus chez les adultes... Tiens, au collège avec le règlement intérieur : si tu as des problèmes de lecture, déjà tu es embêté. Dès le début : les droits une page, et les devoirs une et demi. Alors là déjà... Et en plus les devoirs contradictoires avec les droits. C'est fatigant* » (Fabio, 18 ans,

⁴⁴ Carl Rogers (1902 - 1987), psychologue américain. Il a développé une théorie de la psychothérapie non-directive, de la psychothérapie centrée sur le client, d'approche centrée sur la personne, à partir des années 1940. Il s'est ensuite intéressé aux relations humaines dans les groupes, et à l'éducation et la politique. (URL : <http://acp-pr.org/quietcarlroger.html>)

Collectif DC). Du point de vue de Fabio (18 ans, collectif DC), l'égalité doit être de mise. Au sein du collectif DC, c'est le mot « partenaires » qui est prononcé, et par les jeunes, et par les adultes qui mettent en place de nombreux projets dans une véritable coopération. Les projets sont portés par les jeunes, les animateurs l'alimentent avec des ressources et des compétences peu maîtrisées par les jeunes, les décisions sont prises sans hiérarchie. Jeanne (18 ans, collectif DC) relate ce lien partenarial à propos de l'organisation d'un événementiel : « *Les animateurs, c'est plus de l'accompagnement, on est tous égaux. Au même titre qu'eux, on prend les décisions. Les professionnels ne prenaient pas les décisions sans nous.* » Fabio (18 ans, Collectif DC) résume cette relation : « *Les adultes ne doivent pas prendre la place des jeunes et vice versa. On est ensemble* ». Pour le collectif DC, la prise en compte de leur parole est passée par des moments de négociation avec l'adulte qui le lui a permis. Ils ont repoussé les limites de ce que l'adulte pouvait permettre et ont progressivement investi le CA de la MJC, qui était jusqu'à présent l'univers de l'adulte : « *On a utilisé la démocratie. On a regardé les statuts et on a postulé au CA. On monte des projets, on nous dit toujours que les projets doivent être validés par le CA, ok, allons voir. Et comprendre pourquoi des fois ils disent oui ou non* » (Fabio, 18 ans, Collectif DC).

2.2. Le principe de coopération

Nous avons ici à faire au principe de coopération qui, selon Maëla PAUL (2009), doit, dans l'accompagnement, se constituer « *en principe guidant l'action* ». L'idée de cheminement dans une appartenance commune, contenue dans la définition qu'elle propose, ressort nettement dans le discours de l'animateur du collectif DC : « *On a impulsé. Mais c'est en parallèle. Leurs travaux alimentaient notre réflexion qui nous permettait de leur proposer des supports* » (Ethan, animateur MJC, collectif DC). L'animateur est inclus dans la communauté de projet ; il avance avec les jeunes, comme eux avancent avec lui. Cette posture est appréciée des jeunes qui l'ont vécue, la coopération semble faire partie des facteurs déclencheurs d'implication chez les jeunes qui s'en sentent valorisés. Cependant, elle suscite des réactions de la part des adolescents qui sont face à une certaine contradiction : « *C'est important de différencier ce qu'on fait avec l'école : « Jamais les profs ne nous écoutent, ne nous parlent comme vous faites. Ici tu te sens écouté, tu peux nous dire merde. Pourquoi pas avec les profs ? » C'était important pour eux de comprendre ce qui fait la différence entre nous et les profs, ce qu'ils peuvent se permettre, se donner des règles* » (Ethan, animateur MJC, collectif DC).

En effet, cette posture d'adulte prompt à réellement « faire avec » les jeunes, semble être l'inverse de la posture adulte instituée à l'école où les jeunes passent une grande partie

de leur temps. L'enseignant reste le maître de sa classe et des savoirs inculqués. Philippe MEIRIEU (2008) parle de « *séparation* » entre jeunes et adultes à l'école, ce qui est antinomique de la « *coopération* » qui a pour principe une œuvre commune⁴⁵. Cette séparation n'aiderait pas les jeunes à trouver leur place au sein de l'école, au sein du groupe d'adultes : « *L'École se contente de séparer les enfants des adultes (...) L'institution scolaire est d'abord un outil pour séparer : séparer ceux qui instruisent et éduquent, d'un côté, de ceux qui doivent recevoir l'instruction et l'éducation, de l'autre. La séparation est inscrite clairement dans les statuts et règlements, dans le mode de fonctionnement, dans l'organisation de l'espace et du temps. Les professeurs enseignent, les élèves apprennent. Les premiers notent, les seconds sont notés. Les premiers décident de tout ce qui est constitutif de l'école, les seconds sont parfois sollicités sur de vagues questions de « vie scolaire », mais jamais sur les savoirs – ils ne les possèdent pas et ne peuvent rien en dire !- ni même sur la manière de les aborder – on ne leur reconnaît pas le droit de s'exprimer sur les méthodes d'enseignement car ils mettraient alors en question le statut des professeurs (...) Inutile de s'étonner, dans ces conditions, que les adolescents aient du mal à trouver une place dans l'école* ».

Michel FIZE (2006) souligne lui aussi l'importance de la coopération pour les jeunes, notamment lycéens : « *Doté d'une conscience encore plus élargie (que le collégien), le lycéen, lui, entend désormais privilégier le dialogue et l'échange d'idées avec ses « maîtres » sans y parvenir toujours, ce qui génère des conflits* ». En cela, l'accompagnement est une « *com-position* » (PAUL, 2009) qui ne peut se prévoir mais se construit avec les personnalités en relation, l'action « *se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est* ». Il s'agit d'accorder plus d'importance à la prise en compte des individus en acceptant que la réalisation va se construire avec les personnes en présence, et donc ne peut se programmer totalement en amont. Cette posture fait une place à la négociation, facteur du processus d'autonomie (RAMOS, 2011). Elle semble aller au-delà des fonctions de prise en charge d'un groupe de l'animateur, elle fait appel à une réciprocité qui déplace la posture de l'animateur telle que définie dans les référentiels⁴⁶ depuis la professionnalisation de cette fonction sous l'appellation « animation socioculturelle ».

⁴⁵ Définition du Larousse : <http://www.larousse.fr>

⁴⁶ Ministère relatif à l'animation socioculturelle. URL : <http://www.sports.gouv.fr>

2.3. Le care

Ainsi, il nous semble que les adultes favorisent le déclenchement de dispositions à agir et être autonome chez les jeunes, lorsqu'ils sont à l'écoute des besoins, besoins d'expérimenter, de négocier, de coopérer, mais aussi des besoins d'être sécurisés, encouragés et écoutés. « Faire avec » le jeune, plutôt que faire séparément (sur le modèle scolaire), rend primordiale la connaissance des besoins des jeunes et leur prise en compte.

Ainsi, Chantal De LINARES recommande de faire attention à bien construire cette relation adolescents / adultes en prenant en compte « *les espaces de vie des adolescents et les temporalités qui sont les leurs. C'est dans ces espaces et dans ces temps qu'ils se construisent ...* ». Il nous semble donc que cela passe, en premier lieu, par la connaissance des besoins des adolescents. Nous en avons exploré quelques uns autour de la notion d'autonomie : choisir, agir, faire seul, expérimenter, entre autres. Or, les cadres d'activités proposés n'ont pas toujours pour structure les besoins adolescents. Le cadre scolaire, nous l'avons vu précédemment, ne s'est pas construit sur la connaissance de l'adolescence et il devient difficile aujourd'hui pour les jeunes de s'y retrouver tant leurs besoins ne sont pas entendus. Les activités de loisirs, elles, sont aujourd'hui devenues de l'animation socioculturelle, et s'éloignent parfois, par cette nouvelle définition pouvant favoriser la gestion de groupe et les activités de consommation, de la conception qui les avait fondées, portant au centre des préoccupations, l'individu et ses besoins.

Ainsi, le texte fondateur de l'action des CEMEA⁴⁷, fédération d'éducation populaire et d'éducation nouvelle, porte sur cette écoute des besoins, au centre de l'activité de la fédération : « *Etre éducateur. Nous n'y parvenons pas sans comprendre d'abord les besoins des enfants. Cela m'apparaît radical. (...)* » (LAINE, LELARGE & SIROTA, 1993). Ce texte a été écrit et prononcé par Tony LAINE, psychiatre et psychanalyste français, lors d'une conférence de Novembre 1971 où il préconise des activités non-figées : « *(...) C'est ainsi que l'on doit toujours se situer de telle manière que le choix de l'enfant puisse s'exercer, se manifester, que l'on puisse le sentir, le déchiffrer du point de vue des activités. Il ne faut pas préconcevoir des activités figées, parce qu'à ce moment-là, c'est notre désir à nous qui prévaut, cela n'a rien à voir avec le désir de l'enfant. Il faut susciter la parole, les suggestions de l'enfant, d'un groupe d'enfants et en tenir compte* ». Même s'il est ici question de l'enfance, ce conseil nous semble particulièrement entrer en résonnance avec l'adolescence qui, justement, déserte les cadres de loisirs organisés et exprime un besoin

⁴⁷ CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, mouvement d'Education Nouvelle fondé en 1937 et toujours très actif.

d'autonomie accrue. L'idée développée par Tony LAINE est que les besoins de la personne (de l'enfant, dans le texte) préexistent à l'activité et qu'ils sont imbriqués dans une chaîne de besoins. L'adulte est alors là pour les déchiffrer et y répondre, et chaque besoin satisfait en déclenche un autre. On comprend alors ici que l'écoute réelle des besoins est à la base de toute démarche pédagogique, et qu'une prise en compte des espaces et temps de l'individu est essentielle, comme le recommande Chantal De LINARES.

Dans ce sens, un cadre comportant des contraintes temporelles par exemple, peut modérer l'implication des jeunes, le temps de l'expérimentation pouvant être réduit, ou à l'inverse, le temps de réactivité des adultes face aux besoins et motivations des jeunes, trop long pour la temporalité courte des adolescents qui ne garderont pas leur motivation sur du trop long terme. Ethan (animateur MJC, collectif DC) le fait remarquer : *« On a ici une liberté d'action par rapport aux anims des structures jeunesse de collectivités. Monter un projet avec les jeunes, dans les collectivités, c'est trop long. La temporalité pour les jeunes, c'est court »*. Pour Murielle (professeur, lycée, atelier photo), la temporalité adolescente est trop courte pour réussir à les maintenir en haleine : *« Il veulent voir le sens tout de suite, mais apprendre c'est long et on est parfois dans le flou. Alors on les perd, on perd l'attention »*.

Si répondre à un besoin passe par une connaissance du public, cela passe aussi par la capacité d'écouter l'autre. Raphaëlle RAAB, qui analyse *« les paradoxes de l'autonomie en milieu scolaire »* suggère qu'un des moyens pour permettre à l'élève d'accéder à l'autonomie se situe dans la relation éducative qu'elle préconise comme dissymétrique, c'est-à-dire *« dans laquelle l'enseignant est sensible à la vulnérabilité des deux acteurs: celle du maître qui gommerait la singularité de son élève parce qu'il transfère, sans les examiner avec lucidité, ses propres inquiétudes et ses propres désirs ; celle de l'élève qui reste malléable et dépendant d'un maître qui se soucie ou non de lui »* et qu'elle rapproche de la philosophie du « care⁴⁸ ». Pour l'auteure, le terme de « care » serait approprié : *« Le terme de Care désigne une attitude envers autrui que l'on peut traduire par celui d'attention, de souci, de sollicitude ou de soins. La philosophie du Care offre des outils conceptuels pour penser l'ambivalence des relations asymétriques, et notamment les relations de dépendance (...). L'autonomie relationnelle décrite par les théoriciens du care pourrait constituer un des repères possibles aux pourvoyeurs d'autonomie en contexte éducatif »* (RAAB, 2016).

⁴⁸ Raphaëlle RAAB se réfère à GARRAU & LE GOFF (2010, p. 8), *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du care*. Paris : PUF.

* * *

Ainsi, l'adulte se place en tant qu'accompagnateur, ce qui se décline en différentes postures qui définissent la notion. Nous avons retrouvé ces postures dans les cadres les plus souples, qui sont des cadres faits pour l'expérimentation à l'instar du collectif DC et de la JA. Cependant, elles se trouvent aussi dans les cadres plus contraints : les élèves rencontrés au lycée parlent aussi d'accompagnement par les enseignants. Il s'agit de différents degrés d'accompagnement définis, certes par le cadre de l'activité, le fonctionnement de la structure porteuse de l'activité, mais aussi, à l'intérieur de ces cadres, par l'adulte lui-même de façon très subjective.

Les postures d'accompagnement des adultes permettent aux jeunes d'activer des dispositions à l'autonomie, en étant attentifs à ce qui constitue les besoins adolescents et en leur offrant des espaces d'expérimentation et de négociation. La non-directivité n'est pas totale, elle peut se situer dans ces espaces si elle garantit par ailleurs la régulation du groupe et la sécurité des jeunes.

Considérant, à partir de la définition de l'accompagnement dressée par Maëla PAUL, que la relation est donc au cœur de l'accompagnement, et même si une coopération entre jeunes et adultes est possible, elle est aussi celle qui lie un apprenant et un accompagnateur, et, dans le sujet qui nous préoccupe, celle qui lie un adolescent à un adulte. Le second domaine d'analyse des postures d'adultes dans les cadres d'activités offerts aux jeunes va concerner plus directement la relation et les rapports de pouvoir entre jeunes et adultes.

3. Construire la relation

3.1. Les rapports Ados/Adultes

Si l'adulte joue un rôle important dans l'accompagnement des adolescents vers l'autonomie, au travers d'activités organisées, il est aussi, en tant que personne, un modèle livré aux adolescents qui peut être influent sur la construction de leur identité. Les adolescents construisent leur identité dans la relation aux autres, aux pairs, aux parents, mais aussi à l'adulte côtoyé au quotidien. C'est ce qu'a montré Chantal De LINARES (2006), sociologue chargée d'études et de recherche à l'INJEP. D'une part, au niveau affectif, elle rappelle que *« l'enjeu pour les adolescents c'est de pouvoir se séparer de leur famille et de rencontrer d'autres adultes qui ne sont pas des substituts de parents mais des "autres" d'une autre génération, avec une expérience. D'où l'importance de la figure de l'animateur qui n'est pas seulement un accompagnateur d'activités »*. D'autre part, elle

souligne que la relation avec l'adulte est tout aussi importante du côté du sens que le jeune va donner à son activité : *« l'enjeu des activités n'est pas l'activité elle-même mais le sens qu'elle prend pour les jeunes. Activités, ludiques, identitaires, narcissiques etc... Ce sens, c'est l'adulte dans la construction d'une relation qui va aider à le découvrir »*.

L'adulte est aussi, pour le jeune, le détenteur de connaissances et la relation qui s'instaure dans l'accompagnement est aussi une forme de tutorat. Il s'agit de guider dans la progression : *« Quand on se retrouvait, on partageait ce qu'on avait, nos intentions. Souvent c'était descendant, on leur apportait des infos. C'était par des petites actions, à chaque fois on posait un cadre »* (Ethan, animateur MJC, collectif DC). Le tutorat est une forme d'accès à l'autonomie qui *« implique l'existence d'une relation entre une personne, un groupe ou une organisation, détentrice de pouvoir ou de connaissance des règles et une personne ou un groupe dénué de ce pouvoir ou de cette connaissance mais qui souhaite se les approprier. En cela, rendre autonome, renvoie à une forme de tutorat, une forme d'initiation, d'acculturation. (...), un processus d'attribution de pouvoir »* (CHAUFFAUT & DAVID, 2003). Le tutorat place le jeune dans une posture d'apprenant, il est en situation de vulnérabilité alors que l'adulte est en situation de maîtrise. Cependant, le but est d'attribuer du pouvoir au jeune, ce qui peut être source de motivation pour un individu en construction tel que l'adolescent qui est souvent peu associé aux instances de décision. Les jeunes du collectif DC ont ainsi pris progressivement le pouvoir sur les débats qu'ils organisent aujourd'hui seuls avec toute la liberté sur les sujets choisis et la mise en œuvre.

A contrario, Murielle (professeur, lycée, atelier photo) accompagne dans une posture de tuteur ses élèves vers la réalisation du projet, tout en ne leur en attribuant pas le pouvoir puisqu'elle porte elle-même de façon directive, les choix, nous l'avons vu, liés à ce projet. Ainsi, *« leur projet »* d'après Murielle, ne les motive pas tellement. Elle trépigne devant la passivité des élèves : *« C'est leur projet, il faut qu'ils se bougent, je ne vais pas faire à leur place. Il y a des délais... (...)»*. Mais est-ce bien *« leur »* projet s'ils n'ont pas de pouvoir sur lui ? Si ce projet est plutôt celui de Murielle, car elle en tient les rênes, n'est-ce pas une raison, quand on est jeune avide d'expérimentation, d'adopter d'office une posture de passivité ? Il nous semble que, dans ce cas, la situation de vulnérabilité du jeune apprenant est maintenue. Dans notre observation (atelier photo, lycée), les jeunes ont appris les bases du cadrage et de l'esthétique de la prise de vue photographique, mais ne peuvent pas s'approprier ce savoir en expérimentant puisque les choix finaux de photos liés à l'esthétique, ne sont pas faits au final par eux.

Interroger les postures d'adultes encadrant les jeunes sur les temps passés hors de la famille, c'est se poser la question des rapports de pouvoir et de domination qui structurent

les relations sociales (LEGOFF, 2013). La notion de domination est définie par LEGOFF comme « *un rapport de pouvoir avantageant un groupe, une classe sociale ou une élite – qui trouverait dans ce moyen une solution au maintien d'un statu quo social* ». Il nous semble que notre dernier exemple est bien celui d'un adulte qui maintient le jeune dans ce « *statu quo social* ». La notion de pouvoir, selon le sociologue, est centrale dans la réflexion à propos de l'accompagnement et « *semble avoir été évacuée (rapports égalitaires entre accompagné et accompagnateur) ; et en soi cet effacement des rapports de force inhérents aux relations sociales paraît une curieuse exception* ». Il suggère de la remplacer par une posture plus réflexive.

Pour aller plus loin, cette question peut se poser à l'adolescence en général : quels rapports de pouvoir et de domination les adultes entretiennent-ils avec les adolescents ? Ne les maintiennent-ils pas parfois, sans doute dans l'émotion de les voir grandir si vite, dans un « *statu quo social* » ? Michel FIZE (2007) analyse ce maintien d'une domination des adultes sur les jeunes dans son *Livre noir de la Jeunesse*, domination qui est considérée comme légitime sous le prétexte de « *protéger un être encore faible* ».

Dans notre enquête, la figure de l'adulte s'est aussi incarnée dans une fonction d'incitateur et là aussi, si on n'y prend garde, la domination peut prendre le pas sur le projet émancipatoire. Il s'agit d'une posture privilégiée dans un cadre d'activités souple ou faiblement contraint où il est considéré que les projets émanent des jeunes eux-mêmes : « *C'est de l'écoute individuelle. Ça passe par casser beaucoup de codes. On utilise des jeux brise-glace, ça permet de décoincer, d'ouvrir le dialogue. Le Théâtre forum, le photolangage... Une façon de faire pour nous : leur permettre de découvrir. On ne leur demande pas de s'engager. Essaie ! Tu as le droit de dire si ça te plait pas mais il faut essayer* » (Ethan, animateur MJC, collectif DC). Cette posture permet d'enclencher une motivation qui peut parfois être absente faute de disposition acquise à agir, ou mettre du temps à s'activer l'habitus scolaire pouvant amener les jeunes à mettre en veille cette disposition. En cela, il s'agit de faciliter l'accès à l'expérimentation de tous. Pour l'animateur de la MJC, il s'agit d'impulser, et de nourrir ce que les jeunes impulsent, dans un même mouvement d'échange mutuel qui va leur permettre de construire leur démarche. Les jeunes voulaient s'exprimer, faire des débats : « *Donc des débats, on est allé voir des assos et on a proposé des techniques de débat dont ils se sont emparés. Nous on a posé le cadre en fait : proposer des actions locales pour leur permettre des débats. Ils ont choisi leurs thématiques* » (Ethan, animateur MJC, collectif DC). Il s'agit de guider les désirs des jeunes vers des réalisations réalistes. La confrontation désirs / réalité a alors lieu sous la guidance de l'adulte. Cette posture est délicate en cela qu'elle interroge, elle aussi les rapports sociaux entre jeunes et adultes. Christophe (animateur théâtre) a conscience de son pouvoir et de ses limites : « *Je soumets des idées, je* »

<Sophie GALISSON> - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Études en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 & de l'Université de Bretagne Occidentale - <année 2016-2017> 94

booste, mais je ne veux pas trop les guider non plus. Il y a déjà le texte qui les oblige. Le but, c'est de sortir de soi-même l'interprétation du personnage, alors c'est délicat. Il faut que j'encourage, que je guide mais j'essaie de ne pas aller trop loin. Je pourrais tout leur suggérer, mais ça ne m'intéresse pas. Je préfère qu'ils sortent ça d'eux-mêmes ». Ainsi, l'adulte peut impulser des idées qui seraient les siennes, et le ferait s'éloigner du projet d'émancipation qu'il porte à priori. Dans ce sens, et comme le suggère LE GOFF (2013), l'accompagnement peut tout autant être un outil d'émancipation qu'un outil de domination.

3.2. La confiance et le respect

Face à la figure de l'adulte accompagnateur peut en effet se dessiner celle de l'adulte dominant que Michel FIZE a identifié dans les rapports entre adolescents et adultes (FIZE, 2006). Et, nous remarquons encore une fois que le cadre ne définit pas tout : la posture de domination peut très bien se mettre en œuvre dans une structure à cadre souple telle que l'accueil de jeunes en MJ. Elodie (animatrice MJ) ne répond pas à notre question de sa posture vis à vis de l'autonomie des jeunes, elle est centrée sur une critique de l'adolescence : *« ils se donnent un genre (soupir) »*. Elle exprime ici à priori un manque de respect de ce que les jeunes sont, et un manque de confiance en leur sérieux, qui dénotent une difficulté à accepter des comportements différents de son référentiel personnel. Pour Michel FIZE (2006, p.54), la domination de l'adulte sur l'adolescent s'explique par un besoin de supériorité : *« Le problème avec nous, les adultes, c'est que nous développons vis-à-vis de l'adolescent - parfois à notre insu - un vrai complexe de supériorité. En règle générale, nous tolérons mal qu'un plus petit que nous ne pense pas comme nous ; nous n'aimons pas être contestés, désavoués quelquefois. Or, l'adolescent, qui veut penser par lui-même, ne le fait pas nécessairement comme les « plus grands que lui », et il nous le signifie, parfois durement »*.

Un autre exemple ressort de nos observations, qui illustre le manque de confiance et de respect que l'adulte peut avoir vis-à-vis des jeunes, posture qui ne peut être compatible avec une idée d'accompagnement dans laquelle la notion de relation est essentielle. Notre observation de l'activité photo en lycée met en exergue des remarques, sans doute quotidiennes, de l'adulte de type ironiques telles que, au cours de l'activité, dans le choix des photos prises par les élèves à garder pour exposer : *« tu ne vas pas choisir celle-là (une photo), ou alors tu n'as une bonne vue (rires), parce que là... c'est pas top »*. Ce type de remarque peut relever de ce que Michel FIZE (2006, p. 54) appelle domination : *« Nous (adultes) avons alors le sentiment d'une perte d'autorité, d'où notre réflexe à pratiquer à son égard l'ironie ou à faire preuve de plus de fermeté, à condamner ses « écarts de pensée » comme nous condamnons ses « écarts de conduite »*. Nous

sommes tout aussi prompts à crier à la nécessité de lui fixer de nouveau des limites tant il est vrai qu'un adolescent qui veut s'affirmer est à nos yeux un adolescent qu'il faut recadrer !». FIZE lance ainsi un appel à la confiance face à un constat : « *A bien y réfléchir, le propre des adultes n'est-il pas encore très souvent de provoquer, de choquer, de ridiculiser les adolescents ?* » Ce discours cinglant suscite la réflexion autour des postures d'adultes. Pour parvenir à adopter une posture d'accompagnateur qui conviendrait mieux à l'exigence d'autonomie que l'école formule dans ses objectifs par, notamment, la loi d'orientation pour l'avenir de l'École⁴⁹, les chercheurs LIQUETE & MAURY considèrent que l'enseignant doit ajuster sa posture, ce qui suppose « *tolérance, humilité, respect de l'élève et de ses savoirs... car c'est l'élève qui est l'acteur principal de son autonomie* » (LIQUETE & MAURY, JARRAUD, 2008)

Ce risque de maintenir un pouvoir et une domination inappropriée sur l'adolescent peut être mis face aux principes de confiance et de respect, mis en avant par les jeunes interrogés. Du côté des jeunes, Alban (15 ans, JA Cinéma) affirme que : « *la confiance, c'est un des mots les plus importants* ». Du côté des adultes, Ethan (animateur MJC, collectif DC) en a conscience : « *A 16 ans, ils ont besoin de beaucoup de choix et d'un rapport de confiance* », ainsi que Murielle (Professeur, lycée, atelier photo), même si elle y met un bémol : « *Ils ont besoin de confiance, ils en réclament. Mais il faut pouvoir prouver qu'on peut leur faire confiance* ». Michel FIZE (2006, p.181) place la confiance dans la liste des « sept besoins capitaux des adolescents », et la notion comporte ici aussi le besoin d'être pris au sérieux. Pour l'auteur, « *la confiance est le moteur de toute éducation* » car elle permet de « *développer un sentiment de compétence* ».

* * *

Les postures de tuteur ou d'incitateur, que nous avons relevées dans les expériences enquêtées, permettent aux jeunes d'être guidés et ainsi accéder à plus d'autonomie. Cependant, elles posent aussi la question des rapports de pouvoir inhérents à toute relation sociale. Le but de l'accompagnement est de donner plus d'autonomie au jeune, de lui attribuer du pouvoir. Il semble que les dispositions à l'autonomie ne peuvent pas s'épanouir si l'adulte n'est pas prêt à laisser à l'adolescent un peu de pouvoir. La confiance et le respect semblent alors pouvoir être posés comme principes à toute relation.

⁴⁹ « Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun des connaissances et des compétences et modifiant le code de l'éducation », in « Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école », n° 2005-380 du 23 avril 2005, Direction générale de l'enseignement scolaire, Novembre 2006. URL : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

A travers l'analyse de différents types de postures observés, nous continuons à nous interroger sur les façons de permettre aux jeunes d'exprimer leurs dispositions à l'autonomie. Après avoir posé les questions du cadre (2) et de la relation (3) qui y seraient favorables, il nous semble à présent que toute démarche pédagogique engendre un projet social qu'il est nécessaire d'avoir pensé pour agir en conscience. Dans l'analyse qui suit (4), nous aborderons ce projet de société que portent les postures des adultes pédagogues et la place attribuée à la jeunesse qui découle des choix pédagogiques.

4. Définir un projet

4.1. La place sociale de la jeunesse

Une des postures d'adultes demandée par les adolescents, aussi simple que cela puisse paraître, est de ne pas être tout le temps présent, mais d'être là quand ils ont besoin d'eux, d'être « pas loin ». Ils expérimentent ainsi l'autonomie tout en s'assurant de la présence rassurante des adultes.

« Des fois on va dans cette salle, on est seuls. Les adultes sont à côté si on a un problème » (Lorenzo, 15 ans, JA Cinéma). En effet, en ce qui concerne les JA, les jeunes fondent leur projet, et se déclarent en association, seuls, cependant ils peuvent choisir un adulte référent qui pourra les accompagner lorsqu'ils le souhaitent. C'est une reconnaissance du pouvoir du mineur qui choisit l'adulte et le sollicite au besoin (POISSON, 2013). L'expérimentation est alors libre de la tentation de l'adulte de guider les jeunes. Dans le cas de la JA rencontrée, le système fonctionne bien puisque les jeunes développent leurs capacités, font preuve d'autonomie et sollicitent l'adulte au besoin. Cette manière de faire est aussi présente dans les services Jeunesse qui possèdent des locaux pour les jeunes, en autogestion. Elodie (animatrice MJ) est en cours de discussion avec ses élus autour d'un projet de ce type qu'elle ne voit pas d'un bon œil : *« C'est inadapté, franchement ils font parfois des propositions décalées. Autogéré ? Je suis sceptique »*. Elle exprime là, l'inquiétude adulte de donner aux jeunes plus d'autonomie. Or, ce type de projet interroge la posture de l'adulte et le cadre à poser pour que les jeunes puissent expérimenter leur autonomie en la vivant réellement, mais il n'empêche pas une présence de l'adulte à la manière de ce que nous venons de définir.

Penser les cadres proposés aux jeunes, invite alors à aller au-delà de la représentation d'une jeunesse à encadrer, pour aller vers l'idée d'une jeunesse en capacité de posséder un véritable statut social dans des situations d'autonomie. Or, ce statut fait défaut dans notre société. *« L'adolescent possède cette caractéristique tout à fait singulière d'avoir*

une intentionnalité propre et une autonomie relative qui ne correspondent à aucun « pouvoir » social reconnu et institutionnalisé. Juridiquement irresponsable (au moins partiellement), économiquement inexistant et politiquement incapable, il ne dispose d'aucune des ressources démocratiques qui permettent aux adultes de faire entendre leurs voix, et ne doit finalement son sort qu'à la plus ou moins grande bienveillance de parents, d'éducateurs ou d'administrateurs – voire à l'« intérêt » plus ou moins immédiat de commerçants ou de politiques. La preuve en est dans l'interprétation en termes de « besoins » de ce qui, dans le cas des citoyens adultes, est considéré comme l'expression légitime d'aspirations et de goûts qui n'ont d'autre justification que d'émaner de citoyens libres et égaux » (CUIN, 2011).

Ainsi, l'adulte, s'il veut favoriser l'autonomie juvénile et donc, sa prise d'un certain pouvoir, doit penser les ressources mises à sa disposition. De plus, CUIN ajoute les aspirations des jeunes à la palette de ce que les adultes peuvent regarder plus attentivement. Dans ce sens, les activités que nous avons observées permettent plus ou moins aux aspirations juvéniles de prendre réellement la place d'objectifs dans les projets : La pièce de théâtre (atelier théâtre) ou l'exposition de photos (lycée) ne laissent pas une place centrale aux aspirations des jeunes : les adultes ont clairement en tête le résultat final à atteindre. A contrario, les collectifs DC et JA Cinéma, représentent les aspirations des jeunes, les résultats en sont le reflet.

Si l'adulte n'est pas loin, c'est aussi pour parer aux découragements et aux éventuels échecs. Aller vers l'inconnu quand on n'a pas encore toute la confiance en soi qui le permet, nécessite parfois de l'encouragement. Raïssa (17 ans, lycée, atelier photo) le dit tout en réclamant l'écoute de ses besoins : *« La motivation, c'est quand il y a de l'encouragement. Essayer de nous investir plus. Là, à la fin de l'année, plus personne n'est investi. Les profs ne comprennent pas comme on est en ce moment »*. Pour Ethan (animateur MJC, collectif DC), il s'agit de ne jamais dire non : *« On ne dit pas non. Ok, comment on fait ? »*. L'adulte s'efforce ici de préserver la place de sujet du jeune, et de ne pas prendre une posture directive même si le projet ne lui plaît pas à lui personnellement. Il s'agit d'encourager les personnalités en développement quelques soient les idées. Puis, en cours de projet, l'animateur porte la motivation des jeunes qui peuvent se décourager devant la tâche. Lors de la mise en place d'un festival des maisons de jeunes, le collectif de jeunes DC a porté l'organisation, l'animateur était là pour encourager, valoriser, et aider si les jeunes le lui demandaient : *« Super action avec beaucoup de moments de découragement, il fallait beaucoup les porter même les freiner. Mais il y avait de l'enthousiasme »* (Ethan, animateur MJC, collectif DC). Ainsi, l'accompagnant veille à laisser les jeunes expérimenter, en tentant de lui éviter des échecs trop cuisants qui pourraient s'ancrer dans le vécu et freiner des élans futurs.

4.2. Le projet de société

Afin de mener à bien ces projets issus de leurs aspirations personnelles, les jeunes peuvent avoir besoin de faire seuls, même si la présence de l'adulte est appréciable, même loin, même discrète. Il semble aussi leur manquer le statut nécessaire au portage de tels projets. Celui-ci est difficile à obtenir des adultes et des institutions.

Ainsi, lorsque les jeunes de la MJC ont voulu intégrer le CA, la démarche n'a pas été acceptée par tous les adultes : « (...) *Je n'ai pas fermé ma gueule. Le problème de certains adultes, c'est que t'es jeune* ». Fabio (18 ans, Collectif DC) souligne ici le peu de place pour les jeunes dans les instances décisionnaires. Pour CLAES (1995), c'est un effet du mode de division du travail en cours dans notre société contemporaine qui place hors du pouvoir d'agir tous ceux qui ne sont pas « actifs », c'est-à-dire productifs. « *En regard de l'impressionnant dispositif mis en place par la société primitive pour garantir l'agrégation des générations, la société industrielle a instauré un système où les générations sont séparées et cloisonnées dans la vie active, la vie sociale et les loisirs. Cette société qui à la différence de la société primitive valorise la performance et la production a instauré un mode de division du travail qui marginalise les adolescents qui ne sont pas encore productifs et les vieillards qui ne le sont plus* ». Ce modèle de société, selon l'auteur, exclut de la scène sociale les jeunes : « (...) *notre société a mis en place un système de ségrégation et de confinement des jeunes qui les exclut de la scène sociale, se privant ainsi de la fraîcheur que l'expérience adolescente peut apporter aux tourments qui hantent notre société* ».

Dans le même sens, CUIN (2011) revendique un véritable statut de citoyen pour les jeunes : « *Le monde juvénile est institutionnellement dépourvu des instruments d'expression et d'action collectives (...). Et c'est bien, en effet, une qualité essentielle de la démocratie que de donner tout à la fois un instrument, un sens et, partant, une légitimité aux tentatives infructueuses des citoyens pour définir et maîtriser leur sort. (...) Or, les adolescents, qui sont déjà des acteurs sociaux mais non encore des citoyens, se trouvent dépourvus de l'ensemble de ces ressources.* ». Il arrive aux adolescents de rappeler aux adultes qu'ils existent bel et bien, à l'instar d'Alban et Lorenzo (15 ans, JA Cinéma) : « *Faut pas nous stopper mais nous donner de l'élan* » (Alban) ; « *De toute façon, on est les prochains à prendre la relève dans la vie. Donc il faut arrêter de critiquer et nous aider à progresser* » (Lorenzo).

Le type d'accompagnement ne nous semble pas anodin en cela qu'il définit un modèle de société. Encadrer des adolescents, viser leur autonomie, en choisissant telle ou telle posture est un réel projet politique. Pour Philippe MEIRIEU (2012), « *La formation à l'autonomie suppose, (...), une option lucide sur les valeurs que l'on cherche à promouvoir*

: car, il n'est aucune manière de se comporter qui n'engage pas une certaine conception de l'humanité et de la socialité. Et, ces valeurs, bien souvent, sont implicites... quand elles ne sont pas ouvertement en contradiction avec les intentions affichées. (...) Or, être autonome c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés ». L'accompagnement interroge donc un projet qui peut être du côté de la régulation de la jeunesse pour le maintien de l'ordre social, de l'émancipation individuelle, de l'intégration individuelle par les compétences, ou encore de la formation de citoyens actifs (ZAFFRAN, 2011).

* * *

L'analyse des différentes postures adoptées par l'adulte accompagnateur des jeunes, a permis de mettre à jour ce qui se joue dans la relation entre jeunes et adultes d'un point de vue éducatif, mais aussi les enjeux autour de l'attribution d'une place à la jeunesse.

L'adulte a parfois tout simplement la tâche d'être présent et d'encourager les jeunes qui évoluent en autonomie. Dès lors, d'une jeunesse à encadrer à une jeunesse possédant un statut d'acteur social, la représentation de la jeunesse par les adultes évoque un véritable projet de société.

Conclusion du chapitre 3

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre a exploré comment les jeunes se saisissent des opportunités d'activer leurs dispositions à l'autonomie dans les activités proposées (I), d'une part ; et, d'autre part, comment les adultes, par des postures d'accompagnant, leur permettent cela (II).

Logiques d'action de jeunes

Les logiques d'action des jeunes, vis-à-vis des activités de loisirs ou plus contraintes, sont régies parfois par le besoin d'évasion ou de repos des tensions quotidiennes, parfois par le besoin d'agir et d'acquérir de l'autonomie. Ce sont des dispositions différentes qui peuvent se retrouver chez la même personne. Ces logiques d'action sont liées aux différentes formes de socialisation vécues par les jeunes, qui leur ont permis de construire certaines dispositions qui, elles-mêmes se construisent ou se renforcent progressivement. Une grande capacité d'adaptation semble exister chez les jeunes gens qui peuvent passer d'une posture à l'autre sans difficultés, et répondre à la demande d'endosser un rôle déterminé pour eux, comme c'est le cas pour le rôle d'élève dans l'école.

Postures d'adultes

Les postures des adultes qui encadrent les activités sont aussi à prendre en compte dans ce qui détermine les logiques d'action des jeunes. L'adulte est un modèle et la relation jeunes/adultes pèse sur le sens que l'activité va prendre pour le jeune. Ce qui peut être regroupé sous le terme d' « accompagnement » comporte de multiples façons d'envisager la relation avec l'adolescent et le cadre le plus favorable à son émancipation. De la simple présence sollicitée en cas de besoin, à un tutorat, en passant par la coopération, les degrés de l'accompagnement nous rappellent qu'il s'agit, dans tous les cas, de laisser la place à l'expérimentation et à la négociation (RAMOS, 2011) dont les jeunes ont besoin pour aller vers plus d'autonomie. Quelque soit la situation, ces postures interrogent la relation entre adolescents et adultes avec les notions de pouvoir et de domination qui lui sont inhérentes, ainsi que le projet qui porte l'activité, un projet qui incarne une vision politique de la jeunesse.

Permettre aux dispositions à l'autonomie de s'exprimer

Les lycéens sont pris dans un emploi du temps chargé et une pression scolaire importante, c'est pourquoi le temps libre peut parfois être tout simplement vécu entre pairs, pour se reposer, sortir du stress. Ces temps socialisateurs peuvent aussi être assez productifs en projets d'activités librement menés. L'adulte, par une disponibilité qui laisse les jeunes entièrement autonomes mais répond à leurs besoins, favorise ces projets où la dynamique collective est créatrice. La liberté qui se développe à ces âges fait partie des besoins et aspirations qui ne sont pas toujours reconnus par les adultes, s'étonnant de ne pas trouver de jeunes dans des activités de loisirs déjà tout organisées ou de ne pas trouver de motivation dans des activités obligatoires ne laissant ni choix, ni opérationnalité aux jeunes.

C'est dans les rapports entre jeunes et adultes que se joue aussi l'activation des dispositions des jeunes à agir en autonomie. En effet, la coopération avec les adultes apparaît comme moteur pour les jeunes. A contrario, des rapports de domination existent et les jeunes s'adaptent parfois aux rôles qu'on leur attribue dans ces contextes

Quelque soit la situation, la question du projet de société que dessinent les postures choisies par les adultes pour cadrer les activités se pose de manière centrale. Réguler, encadrer, émanciper les jeunes sont autant de projets qui portent une représentation particulière de la jeunesse. Il en découle un statut du jeune qui aujourd'hui, est principalement défini comme élève et consommateur (FIZE, 2006), mais pas citoyen.

CONCLUSION GENERALE

« L'adolescent n'est plus comme jadis, un simple candidat à l'âge adulte ; il est une personne en soi, une individualité au sens jungien de totalité, une « singularité universelle » (pour parler comme Sartre) qui possède notamment les capacités à participer aux décisions qui concernent sa propre vie. »
(FIZE, 2006, p.113)

L'adolescence n'est le sujet sociologique que de trop rares enquêtes, elle possède pourtant à mon sens, de formidables spécificités et ressources pour qui s'intéresse à l'évolution de l'Homme dans nos sociétés. Certes, ce que les adolescents vont pouvoir déployer pour construire le monde à venir, est encore à l'état de latence, et la jeunesse étudiante est déjà beaucoup plus intéressante à étudier pour comprendre de quoi le monde sera fait demain. Cependant, la formidable épreuve de la construction de l'identité qui se joue sous les yeux de tous, à l'adolescence, au lieu de faire peur, devrait susciter une curiosité bienveillante. La construction des relations, le détachement familial, le développement de capacités à agir, l'expression de la créativité constituent des moments d'accès à une autonomie qui se cherche. Autant de moments que les adultes ne savent que trop peu voir comme des éclosions rares et précieuses. Ce qui se joue dans ces moments est riche d'intérêt sociologique. De plus, de réels potentiels émergent et sont décuplés par l'énergie de la jeunesse si on leur permet de s'exprimer. Des potentiels souvent ignorés, voire bafoués, empêchent les adolescents de se préparer à l'autonomie de l'âge adulte et de nous offrir une image d'un monde pluriel, coloré, talentueux. Pour Michel FIZE, la jeunesse comprenant l'adolescence, de manière générale, séduit beaucoup mais n'intéresse guère, c'est une « *minorité subtilement opprimée par défaut* » (FIZE, 2007, p.23). L'adolescence est pourtant, à mon sens, surprenante de ressources quand on veut bien s'attacher à la regarder.

Une étude sur les rapports des adolescents à l'autonomie

J'ai voulu, dans cette étude, regarder de plus près les phénomènes sociaux relatifs à la grande adolescence, ayant globalement dépassé les grandes perturbations pubertaires de la prime adolescence. Il m'a semblé pertinent de tenter de comprendre ce que notre société met en place pour leur permettre de grandir dans de bonnes conditions juste

avant les grandes orientations qu'ils mettent en place dans les années qui suivent l'âge de 18 ans : orientations scolaires, professionnelles, personnelles, familiales, etc. Ce moment de la vie est celui des premiers choix personnels, c'est le moment où l'autonomie s'affirme. J'ai ainsi souhaité explorer le phénomène de l'autonomisation, un pas vers *être soi, se diriger soi-même, penser et agir librement, se débrouiller...*, autant de définitions qui font la richesse de ce thème et qui concernent en particulier l'adolescence. Il s'est alors s'agit de regarder ce qui se joue pour eux dans les activités qui ponctuent leurs emplois du temps si chargés. Véritables espaces socialisateurs, les activités participent à l'individuation et à l'autonomisation. Lorsqu'elles sont choisies, elles portent des enjeux insoupçonnés. Lorsqu'elles sont subies, elles sont adoptées ou contestées, mais suscitent des comportements participant de la construction de chacun. La présente étude s'est donc construite sur un postulat : L'intérêt des adolescents pour les activités qui leur sont destinées (scolaire ou non scolaire) et leur implication dans celles-ci sont fortement liés à l'autonomie qu'ils ont dans son choix et sa mise en œuvre.

Dans un premier chapitre, le sujet et la méthodologie ont été exposés, le modèle de *l'homme pluriel* de LAHIRE (2005) m'a semblé pertinent pour l'enjeu défini : comprendre comment les individus activent leurs dispositions à agir et à être autonomes en fonction des cadres d'activités proposés.

Le second chapitre a porté sur l'analyse des sources d'intérêt et d'implication des jeunes dans les activités observées et mis l'accent sur la possible corrélation avec la place laissée à l'autonomie. Mes hypothèses stipulaient que l'intérêt et l'implication des adolescents pour les activités est important lorsque le cadre est faiblement contraint, et qu'à contrario, dans un cadre contraint, peu de place est laissée aux adolescents pour expérimenter ses schèmes d'action et de pensée personnels, ils perdent donc tout intérêt pour l'activité. Or, les intérêts des jeunes sont surtout motivés par leurs passions, ce qui peut être relié au besoin d'expression de la singularité. Il est aussi nécessaire, pour maintenir l'intérêt, que les jeunes puissent avoir un minimum de pouvoir sur l'activité : décider d'un thème, d'une organisation. Cependant, la satisfaction de ces besoins est parfois reléguée au temps passé entre pairs ; et, dans un cadre ne la permettant pas, les jeunes peuvent s'adapter et répondre à la demande de l'adulte, jouer le rôle attribué comme ce peut être le cas à l'école. Les cadres observés ne sont d'ailleurs pas toujours ce qu'ils prétendent être et révèlent des incohérences. Ils ne correspondent pas toujours dans les faits à l'histoire, aux valeurs et aux méthodes éducatives particulières dont ils héritent. L'intérêt et l'implication des adolescents dans les activités dépendent de certains éléments du cadre, il s'agit de savoir sur quoi porte la contrainte. Si elle est au service du projet émanant des jeunes, elle peut être structurante pour eux, à contrario elle est pesante si elle définit le projet. De réelles capacités à faire sans les adultes sont aussi

observées. Le besoin de faire hors des cadres établis et de faire seul, mène parfois à un épanouissement de projets créatifs. Si un cadre permettant une aide minimum et une sécurisation est appréciable, l'intention de se débrouiller seuls est porteuse d'implication. De plus, les dynamiques de groupe apportent un élan à des jeunes qui ont de vraies capacités à choisir et agir ensemble dans un esprit démocratique. Trouver sa place au sein d'un groupe fait en effet partie des enjeux de l'implication dans une activité. Il est à noter, néanmoins, que des inégalités sont perçues au niveau des dispositions acquises. Choisir, s'inventer soi-même, être autonome, sont autant d'injonctions qui peuvent se révéler angoissantes pour qui n'a pas les dispositions à les vivre.

Le troisième chapitre portait sur les logiques d'action des jeunes dans ces propositions d'activités et l'influence des adultes sur leurs dispositions à agir. Mes hypothèses stipulaient que les adolescents ont construit des dispositions à l'autonomie et les activent si on leur permet de les exprimer, et que c'est un adulte peu directif qui permet à l'adolescent d'activer une disposition à la participation. Il est ici à noter que les logiques d'action des jeunes sont fortement liées aux dispositions qu'ils possèdent. Selon les socialisations vécues, chacun porte ses intérêts et capacités vers des univers particuliers. Ainsi, les activités sont saisies pour s'évader du quotidien ou se défouler, tout autant que pour construire des projets. Et, même si des déterminismes existent, des dispositions se construisent aussi dans des espaces socialisateurs impensés. L'adulte a souvent un rôle défini comme accompagnateur, terme très actuel, avec les multiples variations qui peuvent exister autour de cette notion. Ils laissent ainsi plus ou moins de place à l'expérimentation et la négociation qui permettent aux jeunes d'activer des dispositions à agir en autonomie. Mais c'est aussi en étant au plus près de ces besoins juvéniles, que l'adulte leur permet de grandir. D'autre part, les jeunes sont demandeurs d'une vraie coopération, de relations égalitaires avec l'adulte. Certains viennent chercher cette relation dans leurs choix d'activités. Elle nécessite que l'adulte comprenne l'accompagnement comme une relation, et accepte que le projet soit composé en fonction de ce qu'apporte cette relation et en fonction des aspirations des jeunes. La coopération demande alors respect et confiance. L'adulte est aussi là pour inciter et motiver, les jeunes restant parfois inactifs par facilité ou par manque de confiance en leurs capacités. Cependant, cette posture peut entraîner un abus de pouvoir par une directivité inappropriée. L'accompagnement est en effet une façon d'attribuer du pouvoir aux jeunes.

Des questions de société pour l'avenir

Cette modeste contribution à l'étude de l'adolescence a soulevé des questions qui mériteraient un autre développement.

Au niveau méthodologique, il aurait été intéressant d'observer plus d'activités et notamment des activités à cadres contraints de loisirs car les comportements au sein d'activités dans le cadre scolaire sont liés à de multiples paramètres qui ne relèvent pas que de l'activité en elle-même mais aussi d'un contexte institutionnel particulier. Il serait aussi intéressant de développer cette étude avec l'analyse de parcours de jeunes plus complets, à partir d'entretiens plus longs portant sur les histoires de vie, pour aller au bout de la démarche que LAHIRE propose en découvrant comment se construisent les dispositions.

Au niveau de l'analyse, il ressort de cette étude des réflexions qui ont suscité ma curiosité et qui pourraient donner lieu à des analyses approfondies.

Ainsi, dans le champ des sciences de l'éducation, de nombreux aspects relevant des méthodes d'éducation, qu'elles soient en œuvre à l'école ou dans le cadre des loisirs, font l'objet de débats intéressants. L'intérêt des méthodes actives est indéniable mais il interroge sur le type de cadre à mettre en œuvre pour réellement permettre aux singularités de s'exprimer. D'autre part, en prenant en compte les inégalités dans le développement de capacités à l'autonomie, la question de méthodes adaptées à tous se pose, pour que les injonctions à l'individuation et à l'autonomie ne soient pas excluantes pour les plus éloignés de ces capacités. Ces questions se rapportent à toutes les formes d'éducation qui sont proposées aux adolescents, mais fortement évidemment à l'école qui continue de proposer un modèle descendant qui défavorise une partie des jeunes. Le projet d'éducation français est en débat permanent, certaines pistes de réflexion ont été relevées ici : intégrer la connaissance de l'adolescence dans les établissements, leur permettre plus de pouvoir sur leurs savoirs, changer les rapports maitres/élèves devenus stressants pour tous, penser la culture scolaire au regard de la culture juvénile. D'autres, nombreuses, restent à penser.

Dans le champ de la sociologie, le secteur de la formation des chargés d'éducation pourrait être l'objet d'une enquête approfondie qui permettrait de déceler les raisons de ce qui apparaît comme un manque de connaissance des spécificités de l'adolescence. Avec un secteur scolaire qui n'est pas construit sur la prise en compte de l'adolescence, et un secteur de l'animation qui s'interroge parfois sur l'absence des adolescents dans les activités proposées, il paraît important de mieux prendre en compte l'adolescence dans ce qu'elle est aujourd'hui, dans le contexte contemporain. Les jeunes sont multiples, il est réducteur de les enfermer dans une posture adoptée dans une situation, mais de les voir comme porteurs de multiples dispositions.

Il ressort aussi de cette enquête que des écarts existent entre les projets éducatifs annoncés et les méthodes employées. Il s'agit alors de s'interroger sur le projet de société qui est porté par l'éducation et de savoir ce que représentent aujourd'hui les valeurs d'émancipation, de développement de l'empowerment et l'incitation à l'engagement des jeunes. Enquêter de plus près sur des projets de structures pourraient mettre à jour ce que comportent, en terme de valeurs et de méthodes, les objectifs formulés, et comment ils s'accordent avec le modèle de société actuel qui est plutôt porteur d'une idéologie inverse basée sur l'individualisme et la responsabilisation de l'individu et inquiété en priorité par l'insertion socio-professionnelle des jeunes.

« Le terme d'autonomie sert souvent d'alibi pour s'éviter de nommer avec plus de précision le but du travail éducatif. Dire qu' « on vise à l'autonomie des jeunes » n'est rien dire sur ce que c'est, et comment on y arrive. (...) Travailler à autonomiser, ce n'est pas seulement répondre à la demande d'éducation. C'est lutter contre la domination sociale. L'autonomisation est une pratique de désaliénation d'autrui. Aussi faut-il se poser la question : les pratiques concrètes de l'équipe contribuent-elles à libérer ou, a contrario, à renforcer la domination les sujets concernés ». Reynald Brizais (BRIZAIS, TREMINTIN, 2009)

Anne BARRERE (2011) souligne l'incapacité actuelle de l'école à définir son projet, alors que l'éducation populaire périclité dans sa forme traditionnelle (les colonies de vacances se vident et les activités de loisirs sont désertées par les adolescents), et s'interroge sur la forme à donner à son projet notamment dans les activités à destination des jeunes. Se pose alors la question de ce qui est proposé aux jeunes pour les accompagner vers l'âge adulte, quels nouveaux rites de passage inventer alors qu'ils se retrouvent souvent seuls ou entre pairs pour vivre cette étape de la vie.

Enfin, la sociologie de la jeunesse aborde le problème du manque de statut des jeunes qui n'ont pas de réels droits de citoyen dans la société française. Des actions sont pourtant existantes, à l'instar du collectif de jeunes rencontré dans l'enquête ou encore des toutes nouvelles coopératives de service⁵⁰, qui mériteraient d'être analysées afin que l'idée de statut social des jeunes soit encouragée.

« rien ni personne, dans notre pays, ne signifient donc aux adolescents qu'ils sont devenus des « presque-adultes » ; on ne leur offre guère la

⁵⁰ CJS : coopératives jeunesse de services. URL : <http://www.projetcjs.coop/?region=france>

possibilité d'assumer des responsabilités, même si on leur demande à longueur de temps d'être responsables. » (FIZE, 2006, p.214)

Ce que l'avenir dira

Cette enquête nous a permis de rencontrer des jeunes qui seront adultes dans peu de temps, un an, deux ans, trois ans. Etre adulte ne signifie pas forcément grand chose si ce n'est être autonome et indépendant (DE SINGLY, 2000).

Certains vont se servir des dispositions acquises dans ces expériences d'activités et continuer à agir en être autonome, et peut-être s'engager dans la vie citoyenne. Il paraît évident que des activités marquantes vont porter l'individu qui les aura vécues, que certains jeunes se souviendront longtemps des courts métrages réalisés entre copains, ou de l'atelier théâtre. Devenus adultes, ils prendront conscience que ces expériences auront été déterminantes et que les adultes qui les ont accompagnés ont eu la juste posture pour que ça le soit. D'autres n'auront pas vécu cette intensité dans des activités et se construiront autrement. Certains vont garder de bons souvenirs des ateliers scolaires, comme on garde le souvenir d'un professeur qui nous a marqué ; d'autres auront très vite oublié. Il y aura ceux qui n'auront pas ce besoin d'autonomie et qui s'accommoderont de ce qui est, ou plieront sous les contraintes sans avoir les clefs pour réagir. Toujours est-il que ces activités ne sont pas que de simples loisirs, elles auront participé au développement de futurs adultes.

Je souhaite bon vent à tous ces jeunes qui, j'espère, trouveront les clefs pour être bien avec eux-mêmes, et pour participer à la construction de notre monde.

Bibliographie

Ouvrages :

- BARRÈRE Anne (2011), *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, Armand Colin, 226 p.
- CLAES Michel (1995), *L'expérience adolescente*. Coll. Psychologie et Sciences Humaines n°121, Editions Mardaga, 208 p.
- CORCUFF Philippe (2007), *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 128 p.
- DUBET François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, coll. L'Epreuve des faits, 428 p.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès (2006), *Sociologie de l'école* (3^{ème} édition), Paris, Armand Colin, coll. U, 266 p.
- FIZE Michel (2006), *L'adolescent est une personne*, Paris, Seuil, 247 p.
- FIZE Michel (2007), *Le Livre noir de la Jeunesse*, Paris, Les Presses de la Renaissance.
- FORAY Philippe (2016), *Apprendre à se diriger soi-même*. coll. Pédagogies (références) dirigée par Philippe MEIRIEU, Paris, Esf éditeur, 196 p.
- LAHIRE Bernard (2002), *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Coll. « Essais et recherches », Paris, Armand Colin, 431 p.
- LAHIRE Bernard (2005), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 271 p.
- PASQUIER Dominique (2005), *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*. Coll. Mutations, Paris, Éd. Autrement, 184 p.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^{ème} édition), Paris, Dunod, 259 p.
- SINGLY François de (2006), *Les Adonaissants*, Armand Colin, 399 p.
- SINGLY François de (2011), *L'individualisme est un humanisme*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.

Chapitres d'ouvrages :

- LAHIRE Bernard (2014), « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu », in MOLENAT Xavier (dir.), *L'individu contemporain. Regards sociologiques* (246 p.), Auxerre, Editions Sciences Humaines, p. 81-87.
- LE BRETON David (2008), « Introduction », in LE BRETON David (dir.) *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi* (180 p.), Coll. Mutations n° 247, Paris, Autrement, p 24-38.
- MEIRIEU Philippe (2008), « Adolescent à l'école : est-ce possible ? », in LE BRETON David (dir.), *Cultures adolescentes, entre turbulence et construction de soi* (180 p.), Coll. Mutations n° 247, Paris, Autrement, p 24-38.

Articles :

AMSELLEM-MAINGUY Yaëlle (2016, avril–septembre), « Des jeunes pris dans des injonctions contradictoires », *De ligne en ligne* (N°20), dossier « Jeunes en 2016 », Bibliothèque publique d'information, pages 7-8. URL : <http://www.bpi.fr/publications-et-supports-de-comm/de-ligne-en-ligne-numero-20>

BANTIGNY Ludivine (2016, avril–septembre), « Jalons pour une histoire de la jeunesse », *De ligne en ligne* (N°20), dossier « Jeunes en 2016 », Bibliothèque publique d'information, pages 7-8. URL : <http://www.bpi.fr/publications-et-supports-de-comm/de-ligne-en-ligne-numero-20>

BONACCORSI Julia (2004, 3ème trimestre), « Bernard Lahire, La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi..... », *Communication et langages* (N°141), Dossier « Son et multimédia ». pp. 97-99. URL : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2004_num_141_1_3296

CHAMBOREDON, J.-Claude, « Adolescence et post-adolescence : la «juvénisation». Remarques sur les transformations récentes des limites et de la définition sociale de la jeunesse », in ALLÉON, A.-M., MORVAN, O., LEOVICI, S. (dir.), *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, P.U.F., 1983, p. 13-28.

CICCHELLI Vincenzo (2011, Février), « Société des savoirs et production sociologique : l'exemple de la jeunesse », *Histoire@Politique* (N°14), p. 97-110. URL : <https://www.cairn.info/revue-histoire-politique-2011-2-page-97.htm>

CICCHELLI Vincenzo, ERLICH Valérie (2000), « Se construire comme jeune adulte [Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles]. » *Recherches et Prévisions* (N°60), « Chômage et famille », pp. 61-77. URL : http://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2000_num_60_1_894

CORCUFF Philippe (2005, Juillet), « Figures de l'individualité, de Marx aux sociologies contemporaines. », *EspacesTemps.net*, Travaux. <http://www.espacestems.net/articles/figures-individualite/>

CUIN Charles-Henry (2011), « Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence », *Revue européenne des sciences sociales*, (N°49-2), p. 71-92. URL : <http://ress.revues.org/987>, mis en ligne le 01 janvier 2015.

DAHAN Chantal (2015, janvier), « Le moment adolescent : la construction de soi à travers les loisirs. », *Les fiches Repères, Modes de vie, sociabilités, valeurs*. Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse, INJEP. URL : <http://www.injep.fr/article/le-moment-adolescent-la-construction-de-soi-travers-les-loisirs-8321.html>

DUBET François (1996), « Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français », *Sociologie et sociétés* (vol.28, N° 1), p. 23-35. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/SOCSOC/1996-v28-n1-n1/001202ar/>

FIZE Michel (1994), « Éléments pour une définition sociologique de l'adolescence. », *Revue de l'Institut de sociologie* (N° 3-4: « Miscellanées »), Editions de l'Université de Bruxelles, p.35-46. URL : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2868606>

GABORIAU Patrick et Philippe (2006, avril), « Bernard Lahire, La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi », *L'Homme* (N°177-178). URL : <http://lhomme.revues.org/2313>

GALLAND Olivier (2008), « Une nouvelle adolescence ». Note critique, *Revue française de sociologie*, (N°49-4), p. 819-826. URL : http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/galland/galland_fichiers/NC%20Galland_2008.pdf

- GHENO Alain (2012, Juin), « De l'activité : tout ce qui s'agite n'agit pas », *VEN : vers l'éducation nouvelle* (N°545), Editions CEMEA.
- HERMAN Elisa (2007, janvier), « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements* (N° 49), p. 46-52. URL : <http://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-46.htm>
- JOIN-LAMBERT MILOVA Hélène (2006, automne), « Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie) », *Sociétés et jeunesses en difficulté* (N°2). URL : <http://sejed.revues.org/188>.
- LAHIRE Bernard (2001), « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie* (Volume 135, N°1), pp. 151-161. URL : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812
- LAINÉ Tony, (LELARGE Robert & SIROTA André), (1993), « L'agir », *VEN, Vers l'éducation nouvelle*, (N°459), CEMEA (Conférence prononcée en novembre 1971 par Tony LAINÉ, texte réécrit par Robert LELARGE et André SIROTA).
- LANNEGRAND-WILLEMS Lyda (2008), « La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, (N°37/4), p.527-544. URL : <http://osp.revues.org/1793>
- LELARGE Robert (2006, Août), « L'activité - Pédagogie et Ressources - Textes de références », *Les Cahiers de l'animation* (N°33), CEMEA.
- LESELBAUM Nelly (1983), « MOYNE Albert. Le travail autonome. », *Revue française de pédagogie*, volume 65, pp. 85-86. URL : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_65_1_2315_t1_0085_0000_2
- MEIRIEU Philippe (2011, 21 janvier), « Adolescence », <http://www.meirieu.com> (Site Internet de l'Auteur). URL : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/adolescence.htm>
- MEIRIEU Philippe (2012, 29 Août), « Autonomie », <http://www.meirieu.com> (Site Internet de l'Auteur). URL : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- MOLENAT Xavier (2010, novembre), « Autonomie : de l'idéal à la norme », *Sciences Humaines* (N° 220 : L'autonomie, nouvelle utopie ?).
- PAUL Maela (2009), « Accompagnement », *Recherche et formation*, (N°62). URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>, mis en ligne le 01 septembre 2013.
- PERRENOUD, Philippe (1996), « Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ? », *Le métier d'élève*, Paris, UNAPEC 1996, pp. 15-24. URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_15.html
- Pinçon Michel, Pinçon-Charlot Monique (1999), « Ehrenberg Alain, *La fatigue d'être soi. Dépression et société* », *Revue française de sociologie* (N°40-4). pp. 778-780.
- RAAB Raphaëlle (2016), « Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire », *Éducation et socialisation* (N°41). URL : <https://edso.revues.org/1663>, mis en ligne le 16 juillet 2016.
- RAMOS Elsa (2011, Janvier), « Le processus d'autonomisation des jeunes », *Cahiers de l'action* (N°31), INJEP, p. 11/20. URL : <http://www.injep.fr/boutique/cahiers-de-laction-jeunesses-pratiques-et-territoires/agir-pour-les-parents-agir-pour-les-jeunes-lexperience-des-ecoles-des-parents-et-des-educateurs/253.html>
- RICHEZ Jean -Claude (2010), « Cinq contributions autour de l'éducation populaire », INJEP. <http://www.injep.fr/article/cinq-contributions-autour-de-leducation-populaire-1781.html?nopaging=1>
- SINGLY François de (2000), « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et Politiques* (N°43), p. 9-21. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2000-n43-lsp355/005086ar/>

SINGLY François de (2010, mars), « Jeunesse et pouvoir sur soi », *Agora débats/jeunesses* (N° 56), p. 25-33. URL : https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=AGORA_056_0025

SIROTA André (1972, octobre), « Quelques malentendus à propos de la non-directivité. Le malentendu essentiel : la non-directivité n'existe pas », *Instructeurs* (N° 76), CEMEA. URL : http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article1095#outil_sommaire_2

THIBERT Rémi (2014, octobre), « Une jeunesse fantasmée, des jeunes ignorées ? », *Dossier de veille de l'IFÉ* (N° 95), Ed. ENS de Lyon. URL : <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/12/95-octobre-2014.pdf>

TREMEL Laurent (2001), « Cicchelli (Vincenzo). - La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études », *Revue française de pédagogie* (volume 136, Entrer, étudier, réussir à l'université). pp. 183-184. URL : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2837_t1_0183_0000_3

ZAFFRAN Joël (2011, avril), « Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre », *SociologieS*, Théories et recherches. URL : <http://sociologies.revues.org/3446>

Entretiens :

BRIZAIS Reynald, TREMINTIN Jacques (2009, Juin), « Autonomie. Rencontre avec Reynald Brizais » *Journal De l'Animation* (N°100).

CICCHELLI Vincenzo, LEGRAND Christine (2010, Janvier), «Avoir 18 ans, qu'est-ce que ça change ? Entretien avec Vincenzo Cicchelli. », *La Croix*. URL : http://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Enfants-et-Adolescents/18-a-25-ans/Avoir-18-ans-qu-est-ce-que-ca-change-_NP_-2010-01-14-545051

EHRENBERG Alain, MINGASSON Lise & VULBEAU Alain (2005, Juin), « L'autonomie, nouvelle règle sociale. Entretien avec Alain Ehrenberg », *Informations sociales* (N° 126), p. 112-115. URL : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-6-page-112.htm>

LIQUETE Vincent & MAURY Yolande, JARRAUD François (2008, 5 mars), « Autonomie : Un enjeu majeur pour l'Ecole. Entretien avec Vincent Liquete et Yolande Maury, *Le Mensuel, cafepedagogique.net*. URL : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/91_laclasse_AutonomieUnenjeumajeur.aspx

SINGLY François de, CHEMIN Anne (2009, 9 septembre), "L'accompagnement a supplanté l'obéissance. Entretien avec François DE SINGLY », *Le Monde*. URL : http://www.lemonde.fr/vous/article/2009/09/29/francois-de-singly-l-accompagnement-a-supplante-l-obeissance_1246749_3238.html

Lexique :

GIRAUD Frédérique (s.d.), « Acteur pluriel », dans Anthony GLINOER et Denis SAINT-AMAND (dir.), *Le lexique socius* (dictionnaire *socius* de la Chaire de recherche du Canada sur l'histoire de l'édition et la sociologie du littéraire). URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/42-acteur-pluriel>, consulté le 21 mars 2017.

WAGNER Anne-Catherine (2012), « Habitus », *Sociologie, Les 100 mots de la sociologie*. URL : <http://sociologie.revues.org/1200>

Communications :

CORCUFF Philippe (2010, 26 Juin), *Quels liens entre émancipation individuelle et émancipation collective ?* Contribution au Printemps des Universités Populaires, Université Populaire de Bruxelles. URL : http://unipoplyon.fr/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/emancipation-individuelle-et-collective-_p-corcuff-5-printemps-up-bruxelles-2010_.pdf

FIZE Michel (1996, mars), Communication présentée aux « 1ères Rencontres nationales sur les lieux d'écoute et d'accueil pour adolescents », Vannes. Publié dans : COLLECTIF (2007), *Adolescents et lieux d'écoute*, Éd. C.D.E Vannes, p.130.

LE GOFF J.-L. (2013), « L'accompagnement : outils de domination ou d'émancipation ? », *Travail, Emploi, organisations (RT 25)*, Congrès de l'Association française de sociologie, septembre, 2-5 septembre 2013, Nantes. URL : <https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/programme-scientifique>

LINARES de Chantal (2006, 1er décembre), Communication présentée au « Forum des acteurs du temps libre de la jeunesse », Reims. Publié dans : *Temps libre des jeunes : une analyse et des propositions*, Reims, 2007. URL : <http://www.ressourcesjeunesse.fr/Temps-libre-des-jeunes-%20une-analyse.html> (Mis en ligne le 12 Janvier 2007).

RAMOS Elsa (2013, 26 Juin), *Autonomie et indépendance des jeunes. De quoi parle-t-on ? Jeunesse et construction de l'autonomie*. Conférence, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne.

Mémoires et thèses :

BACHA Joëlle (2013), *Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents* (Mémoire de thèse présenté pour le grade de Docteur ès Sciences de l'éducation, Université de Cergy Pontoise). URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00957080/document>

POISSON Fransez (2013), *Les Junior Associations : expression de la liberté associative des adolescents protégée par les adultes* (Mémoire de MASTER 2 Jeunesse : politiques et prises en charge, de l'Université Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique, de l'Université Rennes 2 et de l'Université Bretagne Ouest, Rennes). URL : <http://documentation.ehesp.fr>

Enquêtes et rapports :

CHAUFFAUT Delphine, DAVID Elodie (2003, septembre), « La notion d'autonomie dans le travail social. L'exemple du RMI », *Cahier de recherche* (N° 186), CREDOC Département « *évaluation des politiques sociales* ». URL : <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C186.pdf>

JOUSSELME Catherine, COSQUER Mireille & HASSLER Christine (2015, Mars), *Portraits d'adolescents, enquête épidémiologique multicentrique en milieu scolaire en 2013*. Enquête coordonnée par le pôle Universitaire de la Fondation Vallée en association avec l'Unité INSERM 669. URL : <http://www.injep.fr/veille/portraits-dadolescents-enquete-epidemiologique-multicentrique-en-milieu-scolaire-en-2013-8394>

OECD (2016), *Regards sur l'éducation 2016: Les indicateurs de l'OCDE*, OECD Publishing, Paris 2016. URL : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>

TNS Sofres (2015), *Enquête qualitative auprès des adolescents français. Rapport d'étude pour le Service d'Information du Gouvernement et France Stratégie*. © TNS Mars 2015. URL : <http://www.tns-sofres.com/sites/default/files/2015.10.26-adolescents.pdf>

Liste des annexes

Annexe 1. Tableau récapitulatif des terrains d'enquête

Annexe 2. Grilles d'enquêtes

<NOM>	<Prénom>	<Date du jury>
Master 2 Jeunesse : politiques et prises en charge		
Bientôt 18 ans, quel accompagnement vers l'autonomie ? Analyse des espaces d'autonomisation dans les activités destinées aux grands adolescents.		
Promotion 2016-2017		
<p>Résumé :</p> <p>Trop peu d'études en sciences sociales cherchent à saisir les pratiques adolescentes et les enjeux sociétaux qui les concernent. Un de ceux-ci est l'accompagnement dans le passage à l'âge adulte. Les plus grands adolescents, juste avant d'atteindre l'âge légal de la majorité, se sentent-ils prêts à franchir le pas ? A l'âge où l'injonction à l'autonomie devient une réalité, sont-ils préparés à agir par eux-mêmes alors qu'il vont devoir procéder à de grands choix et accéder à des droits qui leur conféreront un statut d'adulte et de citoyen ? Cette étude s'est attachée à regarder les pratiques d'autonomisation dans des activités organisées pour les jeunes approchant de l'âge de 18 ans. Que ce soit l'atelier théâtre, une Junior Association ou un projet photo en lycée, comment apprécient-ils la marge d'autonomie que ces cadres plus ou moins contraints peut leur laisser ? Comment se les approprient-ils ? Alors qu'ils désertent les activités de loisirs, et que l'école représente plus pour eux un lieu de stress que d'expression personnelle, nous nous sommes demandé, à la lumière de la théorie de <i>L'homme pluriel</i> de Bernard Lahire, quels cadres éducatifs pourraient correspondre à leurs aspirations et leurs besoins.</p>		
<p>Mots-clés :</p> <p>Adolescence Autonomie Activités éducatives</p>		
<p><i>L'École des Hautes Études en Santé Publique, l'Université Rennes 1, l'Université Rennes 2 et l'UBO n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i></p>		

Annexe 1. Tableau récapitulatif des terrains d'enquête

- ✓ 4 observations d'activités
- ✓ 7 entretiens de Jeunes
- ✓ 4 entretiens adulte encadrant d'activité

1. Activités imposées : ateliers dans le cadre scolaire

Lycée général et professionnel

Type d'activité :	Type d'enquête effectuée:	
Atelier photo ⁵¹	1 observation	Atelier photo avec une classe de secondes (atelier hebdomadaire sur 8 semaines)
	2 entretiens Jeunes	Ludivine, 17 ans (F) Raïssa, 17 ans (F)
	1 entretien adulte encadrant d'activités	Murielle, professeur (F)

2. Activités « partiellement librement choisies » : ateliers encadrés de loisirs

2.1. L'Atelier Théâtre est mis en place par une MJC, structurée en compagnie de théâtre indépendante.

Type d'activité :	Type d'enquête effectuée:	
Atelier théâtre ⁵²	1 observation	Atelier théâtre loisirs hebdomadaire à l'année : 1 séance de répétition de théâtre
	1 entretien Jeune	Yann, 16 ans, Atelier théâtre (H)
	1 entretien adulte encadrant d'activités	Christophe, animateur théâtre (H)

⁵¹ Il s'agit bien d'atelier (au sens d'activité créative), non pas de cours. Cette forme est choisie pour être en cohérence avec les autres cadres d'activités étudiés (libre, et partiellement libre)

⁵² L'atelier théâtre se révèle en fait être un atelier plus libre que les habituels ateliers d'activités de loisirs encadrés par un animateur spécialisé dans le domaine (sorte de cours) et qui ont souvent lieu le mercredi. Les jeunes rencontrés sont constitués en Compagnie de théâtre (statut indépendant) et en sont arrivés là après avoir pratiqué le théâtre en atelier (cours) pendant quelques années. Il s'agit d'une prise d'indépendance par rapport à l'atelier classique, même si ils sont toujours cadrés par l'animateur.

2.2. Maison des jeunes (MJ) communale

Type d'activité :	Type d'enquête effectuée:	
Loisirs & accueil informel de jeunes	1 entretien adulte encadrant d'activités	Elodie, animatrice MJ (F)

3. Activités « totalement librement choisies »⁵³

1.1. La JA Cinéma réalise des courts métrages amateurs. L'activité a été impulsée par deux jeunes passionnés et structurée avec l'aide de la Maison des Jeunes communale.

Type d'activité :	Type d'enquête effectuée:	
Réalisation de films courts amateur	1 observation	Tournage de film court amateur. Sans animateur, entièrement choisi et animé par les jeunes qui peuvent faire appel à un animateur si besoin.
	2 entretiens Jeunes	Alban, 15 ans (H) Lorenzo, 15 ans (H)

1.2. Le collectif « Débats citoyens » (DB) réalise des actions autour de l'expression citoyenne des jeunes et notamment des agoras (débat sur des sujets citoyens). Il a aussi organisé un échange culturel avec l'Italie et une fête de la jeunesse. Il est fondé par des jeunes fréquentant la MJC locale qui les a accompagnés dans leurs démarches.

Type d'activité :	Type d'enquête effectuée:	
Collectif d'expression des jeunes et de citoyenneté	1 observation	Encadrement et animation du vernissage de l'exposition « Non à la haine » produite par la Confédération des MJC. Exposition choisie, commandée et animée par le collectif « Débats citoyens ». Animateurs présents
	2 entretiens Jeunes	Fabio, 18 ans (H) Jeanne, 18 ans (F)
	1 entretien adulte encadrant d'activité	Ethan, animateur MJC qui a suivi la création du collectif « Débats citoyens » (H)

⁵³ Les deux groupes de jeunes rencontrés sont constitués en association ou collectif indépendant à leur propre initiative. Les maisons de jeunes n'ont pas initié les activités, elles ont proposé des réponses aux demandes des jeunes.

Guide d'entretien activités non scolaires.

1. Depuis combien de temps pratiques-tu cette activité ?

L'as-tu choisie tout seul ?

Si non, comment es-tu arrivé à la pratiquer ? (Relance : influence insistante des copains ou copines? Des frères ou sœurs ? Des parents ?)

2. Quelles étaient tes attentes ? (Relance : les copains, l'activité elle-même, le fait de sortir de chez soi, l'intervenant ?)

Qu'est ce qui te motive dans cette activité ? (Relance : les copains, l'activité elle-même, le fait de sortir de chez soi, l'intervenant, le cadre ?)

Qu'attends-tu d'une activité comme celle-ci ? (Relance : sortir, rire, apprendre, rencontrer ?)

3. Est ce que tu peux choisir l'objectif ?

Est ce que tu peux choisir comment elle se déroule ? Est-ce que le cadre (façon de faire, lieu, choix de thème) est négociable ? (Relance : Si tu as envie de faire autrement, c'est possible ? Si tu as envie de proposer un thème, c'est possible ?)

Est ce que tu peux choisir les règles ? As-tu la possibilité de faire comme bon te semble ?

Est-ce que tes initiatives sont bienvenues ? Prends-tu des initiatives ? Pourquoi ?

As-tu l'impression qu'on te respecte ? Qu'on t'écoute, qu'on te demande ton avis ? As-tu la possibilité de donner ton avis ?

Te laisse t-on de l'autonomie dans l'activité ? (Relance : Faire tout seul, choisir, ne pas être tout le temps sous le regard de l'adulte). Est-ce que ça te convient ?

Qu'est-ce qui est contraignant dans l'activité ? (Relance : ce qui t'embête, là où tu n'as pas le choix)

As-tu l'habitude qu'on te laisse choisir ou donner tes idées ? (Dans la structure familiale, scolaire, de loisirs). As-tu le sentiment qu'on te laisse progressivement devenir autonome ? ou brutalement ?

4. Dans ce type de fonctionnement, comment te sens tu ? (Relance : ne sais pas trop quoi faire Ou intéressé et/ou impliqué)

Aimes tu qu'on te laisse faire seul et à ta manière ou préfères-tu quand on te donne un cadre ? Pourquoi ?

Aimes-tu qu'on te laisse choisir ?

Aimes-tu prendre des responsabilités ?

Quelle est l'activité dans laquelle tu te sens le mieux entre l'école, cette activité ou le temps d'activité libre avec les copains) ? Que préfères tu ? Pourquoi ? Peux tu expliquer ?

Quel type d'activité t'intéresse le plus a priori ? Peux tu me donner des exemples ?
Dans quel type d'activité tu t'impliques le + ? Peux tu me donner des exemple ?

Guide d'entretien activités scolaires.

1. Cette activité te plaît-elle ? Pourquoi ? (relance : le fait d'être avec les copains ou l'activité elle-même ? Concernant l'activité : qu'est ce qui fait que ça te plaît ?)

Qu'est ce qui te motive dans cette activité ?

Qu'attends-tu d'une activité comme celle-ci ?

2. Qui l'a décidée et choisie ? Comment ? Si pas de choix: aurais-tu aimé choisir ?

Est-ce que vous avez pu donner votre avis sur la mise œuvre (comment faire, quel thème)?

3. Est-ce qu'il y a une façon de faire imposée? Est-ce que c'est souple ? Peux-tu proposer de faire autrement ? Est-ce négociable ?

As-tu la possibilité de donner ton avis ?

As-tu la possibilité de faire comme bon te semble ?

Quelles sont les contraintes dans cette activité ?

Est-ce que tu t'organises tout seul ?

Te laisse t-on de l'autonomie dans l'activité ? (Relance : Faire tout seul, choisir, ne pas être tout le temps sous le regard de l'adulte). Est-ce que ça te convient ?

4. Dans ce type de fonctionnement, comment te sens-tu ?

Est-ce que tu t'intéresses ?

Est-ce que tu t'impliques (être actif)?

Aimes tu qu'on te laisse faire seul et à ta manière ou préfères-tu quand on te donne un cadre ? Pourquoi ?

Aimes-tu qu'on te laisse choisir ?

Aimes-tu prendre des responsabilités ?

As-tu l'habitude qu'on te laisse choisir ou donner tes idées ? (Dans la structure familiale, scolaire, de loisirs). As-tu le sentiment qu'on te laisse progressivement devenir autonome ? ou brutalement ?

5. Prends-tu des initiatives ? Pourquoi ? Est-ce que tes initiatives sont bienvenues ?

As-tu l'impression qu'on te respecte ? Qu'on t'écoute, qu'on te demande ton avis ?

6. Globalement, aimes-tu les activités scolaires ? Pourquoi ?

Préfères-tu une activité comme celle-ci ou une activité non scolaire ou une activité libre ?
Peux tu expliquer ?

Quel type d'activité t'intéresse le plus a priori ? Peux-tu me donner des exemples ?

Dans quel type tu t'impliques (être actif) le + ? Peux-tu me donner des exemples ?

Quelles activités pratiques-tu dans tes loisirs ? Qu'est ce qui les distingue des activités scolaires ?

Guide d'entretien Adultes encadrants.

1. Pouvez-vous vous présenter ? Me dire ce qui a motivé et motive aujourd'hui le choix de ce métier ? Qu'est-ce qui vous motive dans le travail avec la jeunesse ?
2. Comment les jeunes qui participent arrivent-ils ici en général ? (obligatoire, choix des parents, par gout, avec des copains)
3. Sentez-vous les jeunes impliqués ? intéressés ? prennent-ils des initiatives ?
Donnent leur avis ? Qu'est-ce qui les implique et les motive d'après vous ?
4. En général, quand vous proposez une activité, laissez-vous un choix aux jeunes ?
lequel ? (objectif, cadre, manière de faire, thème, ou choix total de l'activité) ?

Est-ce que ce sont des choses négociables ? (Si un jeune propose de faire autrement, prend une initiative)

Pour quelles raisons procédez-vous ainsi ? (Est-ce imposé par la structure pour laquelle vous travaillez? choix personnel ?)

Quel type de fonctionnement vous semble le plus profitable à tous (vous et eux) ? (Des contraintes ? un cadre souple ? une grande liberté ?)

Que se passerait-il si les jeunes avaient plus d'autonomie et de responsabilités (gérance ou cogérance de lieux voire d'institutions) ?

Pourquoi leur proposer des responsabilités ?

5. Comment fonctionnent les jeunes quand vous leur laissez de la liberté de choix dans l'activité ? Que se passe t-il quand vous leur laissez de l'autonomie ?
6. Trouvez-vous que les jeunes savent être autonomes dans la pratique de l'activité ?
(se débrouiller seuls, faire des propositions, s'approprier la démarche ou les savoirs)

Guide d'observation

Type d'observation / posture :

- Type de terrain / justification du choix du terrain
- Calendrier d'observation (date, fréquence des observations, durée)
- Délimitation spatiale du terrain / Configuration (degré d'ouverture, condition d'accessibilité)
- Circonstances : qui a décidé de l'activité ? Qui décide de son déroulement ?
- Objectifs de l'observation : objectifs initiaux, évolution du questionnement
- Observateur à découvert / incognito / degré de participation
- Point de vue physique: même place (recueillir des données comparables) ; positions différentes (voir la diversité des situations) ; suivre une personne dans ses déambulations

Observation de l'encadrant :

- Posture : impose les règles et dirige / suggère, fait du lien / laisse faire

Mode d'énonciation des règles

Enonciation de règles et de marges d'autonomie ?

Règles : qu'est ce qui semble modifiable par les participants ? Qu'est ce qui ne l'est pas ?

- Interventions : nombre et type (régule le groupe, donne des règles pour l'activité, écoute des individus et adaptation, négocie, propose la négociation, réagit aux interpellations ?)

Observation des jeunes :

- « portraits » : caractéristiques apparentes : sexe, âge, ethnie, tenue vestimentaire, signes d'appartenance sociale. Habités ou nouveaux (modalités d'accueil) ?
- Rôle? Dirigent (objectifs, modalités, règles) / suggèrent / sont contraints ?

Qu'est ce qui est contraint par l'encadrant ou par la structure? Qu'est ce qui ne l'est pas ?

- Intérêt : motivation par gestes, mots. Enthousiasme. Posent des questions.

Implication : être acteur, proposer, agir, motiver les autres, rester sur la durée, attitude en début et fin d'activité (nombre d'actions, actions et propos enthousiastes.)

Interventions : demande de précisions, valorisation, conteste les règles, propose ?

Propositions : est entendu, pris en compte ? quel effet cela produit ?

- Interactions :

Liens d'interconnaissance ?

Rôles et places dans la division du travail, critères de répartition des tâches et rôles.

Interactions verbales / non verbales

Rapport de domination/subordination ou de partenaires ? Possibilité de sanctions des uns à l'égard des autres ? Contraintes ou négociations ?