



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Sarah TELLIER

Le 2 décembre 2022

**Approche socio ethnographique du processus de concertation :
étude de l'émergence d'une politique locale de jeunesses
intégrée**

Ecole doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,
Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Unité de recherche :

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par
Véronique BORDES

Jury

Mme Valérie BECQUET, Rapporteur

M. François GUILLETTE, Rapporteur

Mme Cécile VACHÉE, Examinatrice

Mme Véronique BORDES, Directrice de thèse

M. Alain VULBEAU, Président

TOME 1

Remerciements

Avant de m'engager dans ce parcours doctoral, j'avais souvent entendu parler de « la solitude » du thésard face à son travail, des moments de haut et de bas qu'il pouvait ressentir, surtout des moments de bas. Naïvement peut-être, je pensais que je passerais à travers ces difficultés sans m'en rendre compte. Après quatre années, je dois dire que l'expérience fut plus douloureuse que prévu. Elle m'a mise face à moi-même plus d'une fois, me forçant à me questionner, à douter. Dans les nombreux moments où j'ai eu envie d'abandonner, j'ai eu la chance d'être entourée de personnes formidables à qui je voudrais témoigner ici ma gratitude. Ce clin d'œil, c'est aussi pour exprimer le fait que la recherche, même si on la conduit seule, n'est pas solitaire.

Je voudrais commencer par remercier ma directrice de recherche, Véronique. Ça fait six ans maintenant qu'elle m'accompagne dans mon évolution et ma construction de chercheuse. Du mémoire à la thèse, elle m'a donné sa confiance et son temps. Merci d'avoir provoqué chez moi l'envie de chercher et d'avoir donné du sens à mes pratiques. Sans toi, je ne me serai jamais aventuré sur ce chemin qui, au final, a su trouver toute sa beauté. Merci de m'avoir laissé me perdre, parce qu'il est essentiel d'expérimenter, mais merci aussi d'être revenue me chercher. Je n'y serai pas arrivée seule. J'ai réellement pris plaisir à faire ce travail et découvrir ce nouveau monde social.

Je salue les membres du groupe « priorité jeunesse » qui m'ont chaleureusement ouvert les portes de leur territoire et de leurs travaux. Je les remercie de la confiance qu'ils m'ont témoignée et de la formidable opportunité de recherche qu'ils m'ont offerte. J'ai aimé découvrir l'Ariège, département que je connaissais si peu et que j'ai sincèrement apprécié. Je salue en même temps l'ensemble des personnes que j'ai rencontré au cours de ce voyage et qui a pris du temps pour m'aider dans ma recherche. Même si je n'ai pas pu analyser le travail des lotois, j'en profite ici aussi pour les remercier de la même manière, car, ce n'est que partie remise.

J'applaudis mes collègues doctorants, qui pour certains sont devenus jeunes chercheurs entre temps. J'applaudis particulièrement Julien, Caroline-Marie et Nathalie, ma team GS164, pour tous nos échanges, encouragements, initiatives, coups de gueule contre le système et surtout pour toute leur bienveillance. Merci aussi à Cédric, Karine, Christelle, Céline et Patrick. Je vous souhaite à tou.te.s un bel accomplissement dans vos projets futurs. Et peut-être que la vie nous remettra sur les voies de la recherche ensemble.

Je suis reconnaissante envers Parenthèse et toute son équipe de femmes merveilleuses : Blandine, Jeanne, Léa, Agathe, Estelle, Karina et Marcela. Sans l'association et ses membres, je ne serai certainement jamais venue à bout de cette dernière année. Elles m'ont appris qu'il n'est jamais trop tard pour se renouveler en m'offrant un cadre rassurant et bienveillant qui m'a donné le courage d'aller au bout de ce projet. « Step by step » quand la charge était trop lourde et que je ne savais plus par où commencer. Je vous remercie de continuer à œuvrer pour que la thèse soit reconnue comme une expérience collective et comme une source de bonheur immense. Sans vous, je l'avais oublié.

Je vais à présent sortir du « registre professionnel », même si c'est un mot bien trop solennel pour désigner ce que je ressens envers les personnes que j'ai cité précédemment. Je vais maintenant faire un clin d'œil à mes ami.e.s et à ma famille (dont je ne connais plus très bien les frontières) qui étaient là avant l'expérience de la thèse, qui le sont toujours après, mais aussi les personnes de qui j'ai croisé la route pendant et qui ont contribué à donner à cette aventure toute la beauté qu'elle mérite. Je remercie mon équipe guadeloupéenne qui a signé un réel virage dans ce travail de thèse. Théo d'abord, je n'aurais pas pu rêver meilleur compagnon de route pour la fin de ce voyage. Tu es venu illuminer une période difficile par ta douceur. Je te remercie pour tous les pomos de travail que nous avons fait ensemble, en visio et en présence, mais aussi et surtout, pour tous les pomos discussions que tu n'as jamais rechigné à faire alors qu'il était beaucoup trop tôt chez toi. Tu as donné un réel sens à l'encouragement. Je te remercie d'avoir fait équipe avec moi et de m'avoir inspiré à partir l'année prochaine. Ça va me faire le plus grand bien. Lucile et Robin ensuite, qui partagent avec moi leur bonne humeur tant dans le travail que dans les loisirs. C'était formidable après tant d'années d'arriver au bout de nos études ensemble. Même si les chemins que nous avons pris sont différents, j'ai toujours l'impression d'être comprise avec vous. Lucile, femme de ma vie, tu sais être là, dans les bons comme dans les mauvais moments. La thèse n'est finalement qu'une aventure de plus que nous aurons traversé ensemble. Ce n'était pas la première, et ce ne sera pas la dernière. À vous trois, j'ai hâte que nous continuions ensemble nos aventures post thèse et surtout n'oubliez pas : let's go surfing mes ami.e.s, aucune vague n'est trop grosse pour nous.

Je remercie, je salue et j'applaudis mes fantastiques colocataires : Rémi, Clément, Sissou, Quentin, Jean-Loutre, Clarita et Vins. Vous n'imaginez pas le bonheur immense que ça a été de partager ma vie avec vous ces derniers mois. Vous avez tellement pris soin de moi pendant

les moments les plus difficiles, je ne vous en remercierai jamais assez. Je ne peux pas compter tout ce que j'ai appris en vivant à vos côtés. Mon cœur se serre à l'idée que l'aventure de Roseraie touche bientôt à sa fin. Mais je sais que notre vie commune n'est pas terminée pour autant, et que nous avons encore de nombreuses expériences devant nous. Vous m'avez, quotidiennement, soutenu dans ce travail, mais aussi dans ma vie. Vos sourires, vos belles humeurs, votre écoute, vos grimaces, vos conseils, votre festivité, votre tranquillité, j'ai absolument tout aimé. Rémi et Clément particulièrement, vous êtes mes oreilles attentives et mes épaules sur lesquelles je peux me reposer. Merci d'être qui vous êtes.

Je salue aussi tous mes ami.e.s. qui ont répondu présent.e durant ces dernières années et avec qui j'ai vécu des aventures formidables. J'ai une chance inouïe de vous avoir à mes côtés, car vous avez été toujours là : Roxane, Charlène, Ninon, Julie, Tiffany, Emma, Mathieu, Chris, Lisa et Transu.

Un clin d'œil à ma famille et tout particulièrement à ma maman et à mon frère. Nous avons traversé tant d'épreuves ensemble, je suis si fière de nous tous et de là où nous en sommes. Vous êtes des sources d'inspirations quotidiennes pour moi dans vos valeurs et l'amour que vous dégagent. Je pense que mon plus grand apprentissage, je le dois à ma maman, qui m'a montré que rien n'est définitif et que surtout tout est possible. Une petite dédicace spéciale à mon papie à qui, en plus de la myopie, je dois cet esprit scientifique. Je souhaite longue vie à nos recherches respectives.

Le plus dure, mais aussi le plus beau pour la fin, Benoît. Tu es indéniablement la personne qui me pousse à me dépasser au quotidien, peut être même que si tu n'avais pas partagé ma vie à ce moment-là, je ne me serai jamais engagée dans un tel projet. Tu auras pimenté les derniers mois de la thèse en me poussant à chercher dans mes retranchements. Merci.

Sommaire

Glossaire des acronymes.....	6
Introduction.....	10
Chapitre 1 : Ancrages de la recherche : épistémologie, discipline et posture de recherche.....	22
1. Ancrage épistémologique : une recherche à visée compréhensive dans le sillage des travaux des sociologues de l'école de Chicago et de l'interactionnisme symbolique.....	23
2. Ancrage disciplinaire : une approche pluriréférentielle en sciences de l'éducation et de la formation.....	34
3. Posture de recherche : la démarche la socio-ethnographique.....	37
Chapitre 2 : Approche sociopolitique et sociohistorique des politiques de jeunesse.....	46
1. Les jeunessees comme enjeu pour les territoires ruraux.....	48
2. Les interventions publiques en direction des jeunessees : approche sociohistorique et sociopolitique.....	66
3. Politique de jeunessees intégrée : promotion de la concertation entre acteurs de jeunessees et de la participation des jeunes.....	92
4. Synthèse des travaux en sociologie et en sciences de l'éducation et de la formation sur les politiques de jeunessees intégrées et éléments de questionnements.....	105
Chapitre 3 : L'émergence d'une politique intégrée de jeunessees comme résultat d'un processus de concertation entre acteurs de jeunessees au sein d'une arène publique.....	113
1. Étudier la concertation entre acteurs de jeunessees dans une perspective interactionniste.....	116
2. Les indicateurs de la concertation au sein d'une arène publique.....	151
Chapitre 4 : Description du déroulement de l'enquête : mise en œuvre d'une approche socio-ethnographique pour une étude des politiques intégrées de jeunessees.....	178
1. Description des terrains de la recherche : des territoires aux terrains.....	179
2. Déroulé de l'enquête : de l'entrée sur le terrain à la sortie.....	211
3. Articulation de deux méthodes de recueils de données : observations participantes et entretiens semi-directifs.....	217
4. Méthode de traitement et d'analyse des données.....	224
Chapitre 5 : Analyse des données, résultats de la recherche.....	230
1. Description des acteurs du théâtre de la concertation.....	231
2. Une concertation en plusieurs « phases » avec des configurations d'ingrédients et de moteurs particulières.....	247
3. Des objets intermédiaires nécessaires pour engager des interactions dans le processus de la concertation.....	278
4. Mise en évidence des interactions entre échelles de politiques publiques à travers l'étude de « l'environnement ».....	296
Chapitre 6 : Discussion générale des résultats.....	320
1. Sur la place des jeunes et leur participation.....	320
2. Sur l'absence de certains acteurs.....	322
3. Sur la prise en compte de l'environnement comme indicateur de la concertation.....	324
4. Sur la confiance et les partenariats entre personnes plutôt qu'entre institutions.....	326
5. Réflexion sur le concept de "politique intégrée".....	326
Conclusion.....	329
Références bibliographiques.....	337

Glossaire des acronymes

ACJF – Association catholique de la jeunesse française
AFOCAL – Association pour la formation des cadres de l'animation et des loisirs
AJIR – Action jeunesse innovation réinsertion
ALAE – Accueil de loisirs associé à l'école
ALJ – Assemblée libre de jeunes
AMA – Association des maires ariégeois
APJ – Appel à projets jeunes
ARML – Association régionale des missions locales
ARS – Agence régionale de santé
BIJ – Bureau information jeunesse
BPJEPS – Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
CAF – Caisse d'allocations familiales
CAPES – Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CCI – Chambre de commerce et d'industrie
CD – Conseil départemental
CDI – Contrat à durée indéterminée
CDPEC – Conseil départemental pour des politiques éducatives concertées
CEL – Contrat éducatif local
CEMEA – Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation actives
CEPJ – Conseiller.ère d'éducation populaire et de jeunesse
CGET – Commissariat général à l'Égalité des territoires
CLAE – Centre de loisirs associé à l'école
CLAS – Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CNAF – Caisse nationale d'allocations familiales
CPLRE – Congrès des pouvoirs locaux et régionaux d'Europe
CRAJEP – Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire
CRIJ – Centre régional d'information jeunesse
CTAP – Commission territoriale de l'action publique
CTDPEL – Comité technique départemental pour des politiques éducatives locales
DCPMJ – Direction de la culture populaire et des mouvements de jeunes
DDCS – Direction départementale de la cohésion sociale
DDCSPP – Direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations

DEPS – Direction de l'éducation physique et des sports
DGEPS – Direction générale de l'éducation physique et sportive
DIRECCTE – Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi
DJEPVA – Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative
DRAC – Direction régionale des Affaires culturelles
DRAF – Direction régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
DREAL – Direction régionale de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement
DRJS – Direction régionale de la jeunesse et des sports
DRJSCS – Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale
DSDEN – Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EPCI – Établissement public de coopération intercommunale
EPI – Fédération ariégeoise de mouvements d'éducation populaire
EPIDE – Établissement pour l'insertion dans l'emploi
FEJ – Fonds d'expérimentation pour la jeunesse
FDLA – Fonds départemental des loisirs actifs
FONJEP – Fonds interministériel pour la jeunesse et l'éducation populaire
GAD – Groupe d'appui départemental
GEROJEP – Groupement d'études et de rencontres des organisations de jeunesse et d'éducation populaire
HLM – Habitation à loyer modéré
IJ – Information jeunesse
INJEP – Institut National pour la Jeunesse et l'éducation populaire
INSEE – Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IUT – Institut Universitaire de Technologie
LEC GS – Loisirs Éducation & Citoyenneté Grand Sud
LOADDT – Loi d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire du 6 février 1995
MDA – Maison des adolescents
MJC – Maison des jeunes et de la culture
MJRC – Mouvement rural de jeunesse chrétienne
MSA – Mutualité sociale agricole
NEET – Not in education, employment or training
OCCE – Office central de la coopération à l'école
OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques

OEUF – Organisation des étudiants de l’université de Foix
ONU – Organisation des Nations unies
PAAJIP – Pôle agglomération adolescence jeunesse information prévention
PAEJ – Point d’accueil écoute jeune
PEDT – Projet éducatif de territoire
PEJ – Politique enfance jeunesse
PEL – Projet éducatif local
PEP – Pupilles de l’Enseignement Public
PIA – Programme d’investissement d’avenir
PJJ – Protection judiciaire de la jeunesse
RSA – Revenu de solidarité active
SNU – Service national universel
STAPS – Sciences et techniques des activités physiques et sportives
UE – Union européenne
UMR EFTS – Unité mixte de recherche « éducation, formation, travail, savoirs »
UPoJ – Université Populaire du Jardinage
URQR – Université rurale du Quercy Rouergue

Introduction

Les conséquences économiques et sanitaires de la pandémie de Covid-19 auront été asymétriques selon les groupes d'âge. Les données actuelles suggèrent que les jeunes ont un risque moins élevé de développer des formes sévères de la maladie que les groupes plus âgés, que l'on nomme « personnes vulnérables » (Blanpain & Papon, 2021). En revanche, la crise aura entraîné à leur encontre une rupture dans leur accès à l'éducation et dans leurs opportunités d'emploi (Echegu et al., 2021). Elle a également eu des effets néfastes sur leurs habitudes de vie et sur leur santé mentale (OCDE, 2021). La crise a renforcé et accéléré la précarité de la jeune génération qui avait déjà été mise à mal lors de la crise financière de 2007-2008. Cette dernière avait fait peser sur les jeunes une part importante des conséquences sociales et économiques par une hausse du travail intermittent et/ou précaire (faiblement rémunéré, à temps partiel, en contrat court) et un allongement des délais d'accès à un CDI, compliquant de fait l'accès au logement. Le nombre de jeunes ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEET) avait alors atteint 18 %, tandis que le nombre de jeunes sans emploi avait augmenté de 20 %, faisant ainsi basculer un jeune (18-25 ans) sur huit dans la pauvreté (OCDE, 2019). Ces constats, qui ne sont que la face immergée de l'iceberg, se sont manifestés récemment et de manière conflictuelle dans les discours des deux groupes d'âge tels que relayés par les médias. Les plus âgés ont déploré pendant les deux dernières années l'inconscience des jeunes, sortis trop vite des interdits du confinement au risque de voir repartir l'épidémie, tandis que les jeunes ont eu le sentiment de « se sacrifier » pour protéger leurs aînés. La crise de Covid-19 a été révélatrice d'un clivage intergénérationnel. Les politiques ciblées de soutien ne parviennent pas seules à corriger les inégalités croissantes qui laissent des traces dans la suite des parcours de vie. Parfois peu lisibles pour les jeunes, elles ancrent un rapport distant aux institutions qui ne sont pas toujours identifiées comme porteuses d'appui et de solutions, ou ne sont pas connues. Pourtant, face aux énormes défis des années à venir, qu'ils soient climatiques, migratoires ou démocratiques, les figures comme Greta Thunberg, ou les « mindchangers » en général, sont symptomatiques de la responsabilité que la société délègue à sa jeunesse. C'est sur les jeunes que les adultes font reposer l'espoir de construire un avenir meilleur. Cependant, lorsqu'il faut leur « laisser la place » et leur donner les clés décisionnelles pour réaliser ce sauvetage, les choses se compliquent. Les adultes, si durement établis dans leur manière de faire, ont du mal à lâcher prise. Ils sont pris en otage entre leurs représentations d'une jeunesse dangereuse, incapable de prendre les bonnes décisions, ou messianique, seule capable de changer les choses. Les jeunes, cette catégorie de population aux visages multiples, qui se positionnent dans l'imaginaire collectif le plus souvent en rébellion contre leurs aînés, ne sont pas moins que les

adultes et citoyens d'aujourd'hui et de demain. Du fait du vieillissement des populations, les questions de solidarité et de justice intergénérationnelles imprègnent de plus en plus les débats sur les politiques sociales, budgétaires et environnementales conduites par les pouvoirs publics. Ces considérations sont susceptibles de prendre davantage de poids, à mesure que les répercussions de la crise se concrétiseront dans les mois et les années à venir. Cette situation invite à questionner la manière de conduire les politiques de jeunesse, dans un souci de transversalité et complémentarité des acteurs pour mieux répondre aux besoins des jeunes, mais aussi aux besoins de la société. Pour faire face efficacement à la crise et à celles à venir, il ressort qu'une approche intégrée de la gouvernance publique est la seule réponse possible pour anticiper les effets des mesures d'intervention à destination des différentes cohortes d'âges (OCDE, 2021). Déjà bien avant la pandémie, les jeunes avaient été les premiers à appeler à l'adoption de perspectives à plus long terme dans l'élaboration des politiques et la construction de sociétés plus inclusives et durables, notamment en œuvrant pour une transition vers des économies plus vertes. La question de la participation des jeunes en tant que décideurs à l'élaboration des politiques publiques et de la préservation de leur pouvoir d'agir, dans un contexte porteur de tensions et d'inquiétudes, est prioritaire. En 2021, 60% des jeunes de 18-30 ans se montraient confiants face à l'avenir, soit 7 points de moins qu'en 2020 (baromètre DJEPVA 2021). Depuis plus d'une décennie maintenant, cette thématique est mise en débat au niveau européen avec la création « d'outils » comme le dialogue structuré. Il existe très peu de travaux qui portent sur la place des jeunes dans la société et le rôle politique joué par les acteurs de jeunesse. Il existe pourtant une réelle urgence quant à l'exercice d'une gouvernance intégrée. En ce sens, il y a un profond intérêt sociétal à développer des recherches en sciences de l'éducation et de la formation sur les politiques de jeunesse : c'est l'un des points de départ de cette thèse.

Outre la dimension d'actualité du sujet, mon choix de traiter ici d'éducation non formelle, de jeunesse, de participation citoyenne et de travail d'acteurs de jeunesse n'est en réalité pas tout à fait rationnel et objectif. Il convient donc de dévoiler la part de subjectivité que j'engage nécessairement dans ce travail de recherche pour permettre au lecteur de comprendre mon cheminement personnel et dans quel contexte a émergé ce projet de thèse. Je trouve pertinent de revenir sur mon parcours en l'analysant du point de vue de la théorie des mondes sociaux (Shibutani, 1955 ; Strauss, 1992, Cefaï, 2015), qui est le cadre théorique que je mobilise dans ce travail. Je tenterai donc de répondre aux questions : pourquoi cet intérêt pour ces objets de recherche ? Comment ai-je structuré mon projet de thèse ? Comment ai-je construit mon identité de chercheur ? Je suis originaire du Lot. Née à Figeac, j'ai par la suite

passé mes premières années de vie dans un hameau proche de cette petite ville. Je vais prendre le temps ici de présenter ma famille et le contexte dans lequel j'ai grandi. Mon frère est venu au monde très peu de temps après moi, nous avons à peine 17 mois d'écart. Mes parents se sont rencontrés lors d'une soirée musicale à Figeac. Ma mère, lotoise, de 9 ans plus jeune que mon père, avait alors 17 ans. Elle est la troisième d'une tribu de 6 enfants. Mes grands-parents maternels étaient tous les deux agriculteurs et ont eu pendant la majeure partie de leur vie une production de vache laitière. Ça m'a marqué : quand j'allais chez eux, nous allions à la traite trois fois par jour. On sortait les poules le matin et on les rentrait le soir. Le lait au petit déjeuner était fraîchement sorti du pis de la vache, je trouvais le goût très fort. Tout chez eux avait un goût plus fort : la mayonnaise faite maison, les œufs, les haricots verts qu'il fallait équeuter, la purée faite avec les pommes de terre du jardin. À l'inverse, mon père était originaire de Seine Saint-Denis. C'était un vrai « banlieusard » qui a grandi dans une barre d'immeuble dans le contexte des grands ensembles des années 1970/80 : drogue, vol, vandalisme, décrochage scolaire, maladie. Il sera envoyé dans le Lot pour faire « un séjour de rupture ». Deux individus issus de deux mondes sociaux complètement différents se rencontrent. Ma mère a alors 21 ans quand je suis née, elle n'a pas le baccalauréat, mon père non plus. Grâce à son permis de conduire, elle trouve un travail d'ambulancière et mon père est au RSA. À cheval entre deux univers, je me construis dans les premières années de ma vie plus proche du monde social rural de ma mère même si je me rends compte aujourd'hui de certains contrastes : nous vivons à la campagne, mais mon père n'a pas de permis, nous mangeons aussi bien des produits du jardin fournis par mes grands-parents que des boîtes réchauffées ou de la purée mousseline, je vis à la campagne, mais je passe mes vacances chez les sœurs de mon père dans le 93. Mes cousins et cousines paternels sont musulmans. Quand je suis chez eux, je ne mange pas de porcs, je vais faire du shopping au marché de contrefaçons, on traîne en bas des barres d'immeubles, mais je suis une petite fille de la campagne. Pendant mon enfance, je rêve de m'approprier leur manière de parler et de penser si éloignée de la manière dont pensent et agissent mes cousins et cousines maternels que je vois plus souvent. Quand mes parents se séparent (j'ai à peine deux ans), mon père part vivre dans un HLM à Figeac et ma mère dans une maison pavillonnaire dans un village voisin. Jusqu'à mes 12 ans, ce sera un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires avec mon père, et le reste du temps avec ma mère. Bien que je vive dans le Lot, ma socialisation se fait à la frontière de la jeunesse rurale et de la jeunesse des banlieues. Avec toutes les deux leurs difficultés communes que ce soit au niveau de l'accès aux études, à la santé ou économiques. C'est un contexte similaire « de galère ». À l'inverse de mes parents, je me distingue rapidement par mes facilités scolaires. Je suis vite autonome dans mes devoirs, je

me sens à l'aise avec les règles de l'école. Ma mère se reconvertisse lorsque j'ai 6 ans environ : elle devient animatrice puis directrice d'un accueil de loisirs associé à l'école. Elle entre dans le champ professionnel de l'animation et par la même occasion, moi aussi. Elle travaille dans l'ALAE rattaché à mon école. En tant que « mère célibataire », elle n'a pas le choix que de nous amener avec elle. Avec mon frère, nous sommes donc les premiers arrivés à l'école le matin, et les derniers partis le soir. On mange à la cantine les midis et la moitié des vacances scolaires nous les passons au centre de loisirs. J'entre de manière complètement inconsciente dans le monde de l'éducation populaire. En effet, l'équipe d'animation avec qui elle travaille est très dynamique, les projets portés sont teintés des valeurs et principes de ce courant. Un « point de séquence » dans ma trajectoire fut le moment où ma mère décide de passer son baccalauréat (à 30 ans) pour préparer le concours d'aide-soignante. Elle est reçue et nous partons vivre tous les trois (avec mon frère) à Aurillac qui est à 1 heure de route du reste de ma famille maternelle (et de mon père).

C'est pour nous la découverte de la vie « en ville ». Je suis en CM2. Nous vivons dans un appartement et ma mère est très souvent absente, car elle a des horaires de travail liés à sa profession. Avec mon frère nous sommes souvent seuls. C'est la première fois que je sens aux yeux des autres à l'école que je viens « de la campagne ». Je passe une année à être un peu la souffre-douleur de ma classe. On se moque de mes tenues vestimentaires, de mes lunettes, de ma manière de parler. Mon entrée au collège l'année suivante va marquer une « rupture » dans mon parcours et va avoir une grande importance pour moi. Je suis toujours bonne élève même si je teste un peu l'autorité de certains de mes professeurs et rapidement, je me socialise auprès des meilleurs élèves du collège. Mon groupe de pairs va prendre une importance particulière (et c'est encore le cas aujourd'hui). Mes amis vont être majoritairement issus de milieux sociaux plus favorisés que le mien. Un de nos grands jeux par exemple, est que pour chaque contrôle, celui qui obtient la moins bonne note doit offrir le cinéma le vendredi soir au reste du groupe. En me rappelant ça quelques années plus tard, je me rends compte du voyage entre mondes sociaux que j'étais en train de faire. À l'instar de ce que De Gaulejac (De Gaulejac, 2014) énonçait, en m'affiliant à un « nouveau groupe de référence », à un « autrui généralisé » dans les termes de Mead, mon identité et ma vision du monde vont évoluer et me permettre de m'émanciper « de ma condition » en créant de nouveaux liens sociaux. J'élargis pour la première fois mes cercles d'appartenances (Paugam, 2009). L'école a donc été pour moi cet espace d'émancipation. À cette époque, je tannais ma mère pour m'habiller comme mes amis, à la mode, c'est-à-dire avec des marques. Mes tenues vestimentaires avaient une importance, car elles me permettaient de me sentir appartenir au groupe en revêtant ses « costumes » (Goffman, 1973) : je me souviens encore de ce sentiment de bonheur lorsque

j'ai eu mon premier jean « diesel ». Durant cette période, chaque été, je ressens quand même le besoin de retourner dans le Lot et participer à des séjours de vacances de théâtre organisés par l'équipe d'animation avec laquelle ma mère travaillait et qui a créé une nouvelle association, Arts Scènes et Cie. Les amis que j'ai pendant les vacances viennent d'un peu partout, et n'ont pas les mêmes centres d'intérêt que ceux que je côtoie au collège. Je garde finalement de cette manière un pied dans le monde de l'animation tout en côtoyant dans ma vie quotidienne des personnes issues d'un milieu social un peu différent du mien. Avec mon brevet des collèges mention très bien en poche, j'entre au lycée général Émile Duclaux à Aurillac. Je me souviens encore la première fois que j'ai visité ce lycée, quelques mois avant la fin du collège. J'y suis allée avec ma mère et j'étais absolument émerveillée. Le lycée est en centre-ville, dans une ancienne bâtisse en pierre. On se pensait dans Harry Potter. À ce moment-là, une bonne partie de mon groupe d'ami du collège part dans le second lycée à filière générale scientifique de la ville. Ce que j'aime à Émile Duclaux, c'est le côté très littéraire du bâtiment. Le groupe se délie, je garde une très bonne amie, Lucile, avec qui je ne suis pas dans la même classe. D'ailleurs, je ne connais personne dans ma classe. Mais très vite, je noue de nouvelles relations, toujours avec des personnes qui ont un bon niveau scolaire. Mais à la différence de mon groupe d'ami du lycée, les centres d'intérêt se diversifient et je suis notamment entraînée à des week-ends organisés par les Éclaireurs Éclaireuses de France, association de scoutisme laïque. Je deviens aînée. Un week-end par mois, je pars dans des gîtes dans tout le Cantal. Je découvre un nouvel univers avec ses propres jeux, ses propres coutumes. Je m'éloigne donc de l'association lotoise et des séjours de théâtre pour participer aux séjours d'été avec les « Eclais ». C'est un groupe auquel je m'identifie et dans lequel je découvre de nouvelles valeurs. Au cours de mon année de première, mon groupe d'amis et moi décidons de devenir respons', c'est-à-dire de nous occuper bénévolement de l'organisation des week-ends pour les groupes d'enfants éclaireurs plus jeunes. On nous invite alors à passer notre BAFA. Avec curiosité, je décide de passer mon BAFA toute seule, loin d'Aurillac. J'organise mon premier stage théorique à l'AFOCAL, à Toulouse, après les premières épreuves du BAC. Je prends le train, le métro et le bus pour la première fois sur un trajet que j'ai moi-même organisée. C'est là-bas que je fais connaissance de Lisa, la responsable du centre de formation qui sera aussi ma formatrice et un « autrui significatif » (Mead, 1958) important dans ma construction en tant que professionnelle. J'y reviendrai. Le stage ne se passe pas aussi bien qu'attendu. Je suis très fatiguée, j'ai peu d'attention. J'ai du mal à me mettre dans la peau de ce nouveau « rôle » (Goffman 1973) qu'on me propose d'endosser. Malgré tout je termine ma semaine de formation et je rentre à Aurillac. Je réalise mon stage pratique au cours de l'été dans un centre social de la ville. C'est

ma première réelle expérience professionnelle, j'ai 17 ans. Je passe les deux mois à travailler auprès du public des maternelles du centre social. C'est extrêmement énergivore, mais je me sens à ma place. Je découvre le monde du travail et plus précisément le monde de l'animation professionnelle et volontaire. Enfin, je ne le découvre pas vraiment, car ça me rappelle des souvenirs d'enfance. Je suis familière du langage utilisé, des projets pédagogiques, j'ai dans « ma boîte à outils » un stock de jeux que j'ai appris durant mon enfance et aux éclaireurs, mais je découvre un nouvel environnement de travail, la relation de hiérarchie, le fait d'avoir un salaire. Du fait de mon parcours antérieur, je parviens à réaliser mon stage pratique en mobilisant des apprentissages professionnels informels (Carré & Charbonnier, 2003) hérités du travail passé de ma mère et de mes expériences en séjour de vacances plutôt que des savoirs inculqués en formation. Selon Camus (2012), ces apprentissages sont relatifs aux origines sociales et culturelles des individus, et donc inégalement distribués. Durant mon année de terminal, mon emploi du temps est très chargé : je suis bénévole aux éclaireurs un week-end par mois, je fais de la danse en conservatoire, je travaille à chaque vacance scolaire dans l'animation, je prépare mon baccalauréat économique et social, je passe mon permis de conduire. Pour mener à bien tous ces projets, je commence à développer des stratégies pour m'organiser. Je me familiarise avec la technique du rétroplanning. Et je donne une importance particulière à avoir une vie équilibrée entre mes études/vie professionnelle, mes engagements bénévoles (éclaireurs de France), mon sport/activités de loisirs et mes amis. Ma théorie à l'époque était de dire que je devais me développer dans l'ensemble de ces univers de manière égale pour trouver mon bonheur. Je ne comprends que maintenant que ces différents univers sont autant de mondes sociaux à la frontière desquels j'ai construit mon identité. Là encore, je proposerai une réflexion vis-à-vis de ce schéma de vie en conclusion de ce travail. Pour mon deuxième stage théorique du BAFA, je décide de retourner à l'AFOCAL. Dans un meilleur état d'esprit, mon stage se passe très bien et mes formatrices me proposent de venir à mon tour former les futurs stagiaires au métier de l'animation. C'est un « turning point » dans mon parcours, car cette expérience va me permettre de développer ma posture professionnelle. Baccalauréat économique et sociale mention bien en poche, je décide de partir à Bordeaux pour faire ma première année de licence de droit.

Pendant cette année-là, je découvre le monde de l'université avec des codes très marqués en droit que ce soit en termes de tenue vestimentaire, de conduite à tenir dans les amphithéâtres, de respect des professeurs. Pourtant sociable, je ne rencontre personne, car je me sens trop éloignée en termes de centres d'intérêt et de valeurs des personnes avec qui je partage les cours. Parallèlement, je continue à travailler dans l'animation pendant les vacances scolaires, je commence également à faire de la formation BAFA à Toulouse et à suivre les formations

de formateurs organisées par Lisa. Je m'initie de manière encore plus prégnante à la question du « sens » des actions, à la responsabilité éducative du métier des animateurs. En deuxième année de fac, je décide de partir sur Toulouse, car la majorité de mes amis se sont installés là-bas après le lycée. Moi à l'époque, j'avais envie de « partir à la découverte » de quelque chose de nouveau. Au cours de cette deuxième année de droit, je me rends compte du décalage entre mes intérêts professionnels qui sont en train de se dessiner dans le monde de l'animation et mes études. Je n'y trouve plus de sens. Je décide donc de « bifurquer » en licence de sciences de l'éducation. Ça tombe bien, car à l'époque, les deux premières années de la licence n'existent pas. On ne peut rentrer qu'en troisième année. Je m'inscris et je poursuis en parallèle mon cursus en droit. En licence de sciences de l'éducation, je rencontre des personnes aux parcours variés qui arrivent ici, car comme moi, ils se posent des questions sur le système éducatif. Cette année est pleine d'échanges, de conversations longues et passionnantes. Je conscientise une posture militante de l'animation. Et je me souviens avoir rencontré un troisième « autrui significatif » dans mon parcours professionnel : Véronique Bordes. Elle nous donnait des cours sur l'animation et sur de l'initiation à la méthodologie de recherche. À ce moment-là, j'ai encore du mal à saisir l'intérêt, mais son discours me plaît énormément. Cette année là, en même temps, je travaillais en tant que baby-sitter 15h par semaine. Mes compétences en organisation me permettent de valider les deux licences la même année. Au cours de l'été qui suit, je décide de prendre une année sabbatique pour partir voyager. Mon projet est ensuite de revenir et continuer en master.

Cette année de voyage me conforte dans l'idée que mes études en sciences de l'éducation me plaisent et que je suis passionnée par les thématiques qu'elles explorent. Je m'inscris donc en première année de master. En parallèle, je trouve un travail en tant qu'animatrice périscolaire dans un quartier prioritaire de Toulouse. Je travaille 20h par semaine. Je découvre un nouveau visage de l'animation, associé à l'école, mais le contexte est différent des contextes professionnels dans lesquels j'ai pu travailler : c'est dans une école en quartier prioritaire. Les horaires sont coupés. À l'université, je m'initie au travail de mémoire. Je demande à être suivie par Véronique Bordes, car je souhaite que mon lieu de travail soit également mon terrain de recherche. Je découvre progressivement l'intérêt de la démarche socio-ethnographique qui me permet de questionner mes propres pratiques professionnelles. Je mets de mon métier d'animatrice pour me poser des questions et de la recherche pour adopter une posture réflexive sur ma pratique. Ce premier travail de mémoire portait sur le travail en co-éducation entre les animateurs et les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du projet éducatif de territoire. La recherche telle que pratiquée par les auteurs de la sociologie de l'école de Chicago me passionne et en les lisant, je développe une manière singulière

d'observer la société. J'entre progressivement dans un nouveau monde : celui de la recherche. Mon intérêt pour les pratiques co-éducatives se développe. Je postule en deuxième année de master mention politique enfance jeunesse. Au cours de l'été, je renoue avec l'association Arts Scènes et Cie qui est à la recherche d'animateurs pour leurs séjours d'été. Je retrouve l'ambiance de mes débuts en animation avec en plus un regard nouveau que je porte sur ma pratique. Cette année-là, je pars vivre sur la côte méditerranéenne, à Agde, pour rejoindre mon compagnon. L'association Arts Scènes et Cie me propose de faire un service civique que j'accepte. Ma mission est d'accompagner le développement des projets d'animation de l'association. Je découvre alors la facette des appels à projets, de la recherche de financement et de la dimension politique des actions d'une structure associative sur un territoire rural. En parallèle, je réalise mon stage de deuxième année de master dans la médiathèque municipale de la ville d'Agde, la Maison des Savoirs. Il s'agit d'un lieu atypique. Elle a été implantée en 2000 dans les bâtiments d'un ancien collège de centre-ville. D'ailleurs, les encadrements de portes des bureaux à l'étage ont encore les inscriptions des salles de classe de l'établissement scolaire (dessin, mathématiques...). Pour sa construction, la médiathèque a bénéficié de fonds européens. En effet, la ville d'Agde qui compte environ 20 000 habitants à l'année fonctionne avec plus de 200 000 personnes durant la période estivale. L'enjeu de ce financement était de proposer un lieu d'accueil tout au long de l'année qui puisse répondre aux besoins suscités par le tourisme. À la différence d'une bibliothèque, une médiathèque est un espace qui se saisit à la fois des outils papier, mais également de tout le matériel informatique. Le concept même de médiathèque voit le jour au milieu des années 1980 en France. La médiathèque va introduire l'usage de nouveaux médias tels que les disques, vidéos, ordinateurs et même tablettes. Son rôle principal est de permettre à chacun un accès à la culture via l'utilisation des livres ou des médias. De plus, la médiathèque d'Agde se revendique sur son site internet de « bibliothèque 3e lieu ». Alistair (2008) a donné la définition de ce concept : « Aux côtés d'autres établissements de la vie de tous les jours, où l'on peut traîner et se détendre, à l'instar des cafés, librairies, tavernes, lunch clubs et centres communautaires, elles [les bibliothèques] ont historiquement témoigné des qualités essentielles propres au "troisième lieu" : elles représentent des endroits neutres, gommant les clivages sociaux, plutôt sans prétention, communautaires ; elles constituent des territoires familiers, confortables, accessibles, qui favorisent l'interaction, la conversation (dans certaines limites) et une ambiance enjouée ; elles sont fréquentées par des "habitués" et font fonction de second chez soi, soulageant les individus du train-train quotidien, procurant réconfort et distraction » (Alistair, 2008, p 27). On voit alors qu'en plus de permettre l'accès à la culture, la médiathèque « 3e lieu » est aussi un environnement propice à la création de lien social. J'ai eu trois réunions de préparation du

stage durant lesquelles il a fallu négocier les termes de la commande à la fois pour ma mission de stage, mais aussi pour la réalisation de ma recherche. Le jeudi 7 septembre 2017 a eu lieu le premier rendez-vous à la Maison des Savoirs. Il s'agissait de l'entretien pour le recrutement du stage. À l'issue de l'entretien, il a été convenu que la recherche tournerait essentiellement autour du public « jeune » et non « enfant ». Également, il m'a été dressé la liste des différents partenaires avec lesquels la médiathèque travaille et des interrogations sont ressortis telles que ; qu'est-ce que les partenaires attendent de la médiathèque au niveau de la jeunesse ? Quelles sont les actions que la Maison des Savoirs peut mener ? Aussi, la directrice me présente le stock de tablettes numériques reçues et à installer au sein de l'établissement. L'adaptation des pratiques des agents à l'utilisation de l'outil numérique apparaît comme un réel enjeu. Le mardi 3 octobre 2017 a eu lieu le second rendez-vous. Les discussions se sont précisées. Il a été convenu que ma mission de stage tournerait autour des actions de la médiathèque en direction des jeunes et des jeunes adultes du centre-ville. Deux partenaires de la médiathèque ont été mis en avant : le centre social Louis Vallières ainsi que l'Espace jeune agathois. Ces deux espaces dépendent du service de cohésion sociale de la mairie. L'espace jeune agathois organise des activités en accueil de loisir sans hébergement pour les jeunes de 13 à 25 ans. Le centre social Louis Vallières est implanté dans le centre historique de la ville et accueille les publics en difficulté. Le centre propose des séjours culturels en France et à l'étranger, organise des sorties femmes, accueille les enfants en CLAS. Ces deux espaces travaillent principalement auprès de la population du centre-ville. D'autres interrogations ont mûri : pourquoi faire une médiathèque dans le centre-ville d'Agde ? Pourquoi ces gens sont dans une situation de détresse ? Pourquoi n'ont-ils pas accès à la culture ? Quel est le rapport entre lien social et culture ? Enfin, un dernier rendez-vous avant le début du stage a été organisé le vendredi 10 novembre. J'ai pu y rencontrer le directeur de l'Espace jeune agathois ainsi qu'une référente unité du centre social Louis Vallières. Lors de l'entretien, il est ressorti l'importance de l'outil numérique dans le travail qu'ils peuvent faire avec les jeunes. Dans l'espace jeune agathois, ils ont réalisé une publicité sur ce qui se passe dans la structure sur une année pour donner envie à d'autres jeunes de venir fréquenter le lieu. Dans l'espace Louis Vallières, des ateliers d'éducation à l'usage des tablettes sont organisés. À l'issue de ce dernier rendez-vous, il est donc apparu que ma mission de stage se centrerait sur le rôle de lien social de la médiathèque auprès des jeunes et des jeunes adultes du centre-ville. La Maison des Savoirs souhaite se pencher notamment sur l'usage du numérique dans ce rôle de lien social. Dans mes travaux, l'Espace jeune agathois et le centre social Louis Vallières sont des lieux ressources tant au niveau des acteurs qui y travaillent que de l'accès aux jeunes du centre-ville. Au final, cette recherche, de type inductif, a mis en évidence en se fondant sur les

travaux de Black Alistair (2008), comment un établissement culturel développe ses missions éducatives auprès des jeunes (Bordes, 2015) qui le fréquente. Je me suis intéressée au concept de « troisième lieu » défini par Mathilde Servet (2009) qui introduit la dimension sociale et éducative dans les bibliothèques et plus largement, dans les établissements culturels. Ce travail a définitivement marqué mes intérêts à la fois pour des objets de recherche dans des contextes larges, mais aussi pour la mise en œuvre d'une posture. Je valide mon master avec la mention très bien et à la suite, Véronique Bordes me propose de préparer un projet de thèse à présenter pour les auditions du contrat doctoral unique. Je n'envisageais pas vraiment d'entrer en doctorat, et encore moins sans financement. Mais finalement, il faut constater qu'au cours de mes études je n'avais pas vraiment formulé de projet professionnel. Je saisis donc cette opportunité. Mon projet de thèse est validé.

Mon projet de thèse est ancré dans un prolongement des questionnements issus de mes travaux conduits en master 1 et en master 2 sous la direction de Véronique Bordes. L'objectif initial était de questionner la mise en œuvre des politiques publiques territoriales de jeunesse, culturelles et sociales. L'action publique, définie comme « le produit d'un processus social, se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes publics posés et les orientations de l'action » (Duran, 2010) est portée par une multitude d'acteurs, publics et privés, et peut se situer à la frontière de plusieurs domaines d'actions (Ball, 2007) pour tenter de répondre aux besoins de son territoire dont la solution ne pourrait se trouver dans un seul secteur. Ce sont en partie les réflexions qui ont été menées avec la médiathèque du centre-ville prioritaire d'Agde au cours de ma recherche de Master 2 (Tellier, 2018), qui, bien qu'appartenant au secteur de la culture, développe aussi ses missions éducatives en s'appuyant sur les politiques jeunesse pour répondre aux besoins sociaux de son territoire. Le projet de ce travail de thèse était donc de mettre en lumière la complexité de l'action des acteurs de terrain dont le champ d'intervention se situe à la croisée des politiques jeunesse, culturelles et sociales. Finalement, les observations de terrain de mon début de travail de thèse ont conduit à décaler légèrement ce regard et redéfinir les objets de la recherche. Il s'agit à présent de comprendre comment des acteurs issus de différents secteurs de politiques publiques se concertent autour de l'élaboration d'un projet politique commun à destination des jeunes de leur territoire. La concertation, envisagée dans une perspective interactionniste, recouvre différents indicateurs qui permettent de dévoiler quels sont les moteurs, les ingrédients et les freins à la coopération des professionnels de jeunesse. Ensuite, s'il existe des « phases » identifiables au processus et enfin, si cela donne lieu à la création d'une culture commune d'intervention auprès des

jeunesses du territoire. En considérant les acteurs de jeunesses au sens large, ce travail inclut également une analyse du rôle des jeunes dans ces interactions. Finalement, l'objectif est double : cette recherche doit permettre d'identifier et de modéliser des pratiques locales et innovantes d'actions transversales dans le cadre de l'émergence de politiques de jeunesses intégrées. Mais elle doit aussi accompagner les acteurs de terrains pour leur permettre de monter en expertise sur leurs savoirs pour mieux les transformer et/ou les essayer.

Quelques remarques quant à la présentation et à la lecture de cette thèse. Si, le plus souvent, le chercheur utilise la première personne du pluriel, mes choix méthodologiques m'ont conduit à l'emploi du « je » ethnographique. Jean-Pierre Olivier de Sardan (2000) présente l'emploi du « je » comme une nécessité dans la mise au jour de la position personnelle du chercheur de terrain. Ce choix stylistique n'entre en rien dans la qualité scientifique du travail de recherche. Les interactionnistes comme Becker ou Goffman ont su mettre en avant l'expérience personnelle du chercheur. Cette prise en compte modifie l'écriture, le chercheur observant les sociétés en s'intégrant au sein de leurs fonctionnements, les acteurs devenant des sujets. Cette thèse est le fruit d'un travail mené à partir d'une démarche socio-ethnographique. L'écrit s'appuie sur mon matériel d'ethnologue à savoir mon journal d'observation, des documents variés et des entretiens, qu'il n'est pas possible de faire complètement apparaître dans cet écrit. Dans un tome 2 annexe, je mets à disposition du lecteur certains documents et les retranscriptions des entretiens qui aident à la compréhension du cheminement. En revanche, mon journal d'observation n'apparaît pas, car il n'est pas destiné à être publié ou évalué (Weber, 1991). Je mettrai cependant ces documents sur une clé USB que le jury pourra consulter sur demande lors de la soutenance. Cependant, les extraits de mon journal d'observation en ligne ont fait l'objet d'une réécriture à partir d'écrits bruts de première main faite sur des carnets papier. Ces données ont été complétées par des souvenirs qui restent attachés aux notes de terrain prises à la hâte. Dans le texte apparaissent de « petites histoires de terrain », en encadré, qui constituent un début d'analyse réalisée à partir des notes de mon journal.

Je consacrerai le premier chapitre de cette thèse à la présentation de mon ancrage épistémologique, méthodologique et disciplinaire qu'il est important de poser dès le départ. Dans un second temps, je présenterai la notion de politique de jeunesses intégrée en France en revenant sur des éléments sociohistoriques et sociopolitiques essentiels selon moi afin de comprendre les réalités actuelles qui les traversent. Je mobiliserai ensuite les travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation et en sociologie qui permettent de faire

le point sur l'état des connaissances actuelles sur cet objet. Dans un troisième chapitre, je traiterai des théories que j'ai mobilisées pour penser le processus de concertation entre acteurs de jeunesse dans le cadre de l'émergence d'une politique locale de jeunesse. J'ai inscrit ce concept dans le courant théorique des recherches interactionnistes et plus précisément dans la théorie de l'arène publique (Cefaï, 2016). Je prendrai le temps de replacer cette théorie dans son lignage historique en revenant sur la théorie des mondes sociaux de Tamotsu Shibutani (1955). Il s'agira ensuite de mettre en exergue les développements du concept jusqu'à nos jours en passant par les travaux de Strauss (1992) et leur prolongement scientifique francophone par Daniel Cefaï (2016). J'explorerai plus particulièrement comment la concertation peut s'inscrire comme une modalité d'interaction au sein d'une arène publique dans le cadre d'une gouvernance intégrée. Le quatrième chapitre a pour objectif de décrire le terrain de recherche de cette étude et la mise en application des choix épistémiques et méthodologiques. Il s'agira notamment de mettre en évidence les modalités de recueil, de traitement et d'analyse des données. Je questionnerai ma posture en tant que chercheuse mobilisant l'observation participante ainsi que mes choix personnels quant à la manière de mener et de résoudre l'enquête. J'en exposerai également les limites. Les deux derniers chapitres seront consacrés à la présentation des résultats de cette recherche et à leur discussion. Cette dernière partie aura pour fonction de mettre les résultats au regard des travaux scientifiques actuels sur cet objet en identifiant ce qu'ils permettent de confirmer et ce qu'ils apportent quant à la compréhension du processus de concertation entre acteurs. Aussi, chaque chapitre se clôture par un résumé. Enfin, la conclusion permettra de revenir sur le parcours doctoral, proposera une réflexion sur les politiques locales de jeunesse intégrées et ouvrira sur des perspectives de recherches futures.

Chapitre 1 : Ancrages de la recherche : épistémologie, discipline et posture de recherche

Avant d'entrer dans la présentation de la recherche et de ses résultats, il convient de clarifier pour le lecteur les ancrages à la fois épistémologiques, disciplinaires et méthodologiques qui fixent ce travail. Cette explicitation est, selon moi, une étape déterminante dans toute démarche de recherche, dans la mesure où elle garantit la validité de ses résultats en répondant à des objectifs de transparence et de traçabilité. En sciences humaines et sociales, les courants, les orientations, les possibilités sont multiples et ont vocation à s'ajuster à chaque intention de recherche entreprise. Le chercheur doit faire des choix et ces choix doivent être éclairés. Il doit surtout être capable de les justifier. Outre la réponse du « comment ? » de la recherche, les décisions épistémologiques et méthodologiques ne peuvent faire l'économie du « pourquoi ? ». De nombreuses variables nécessitent d'être prises en compte : les objectifs de la recherche, ses conditions et ses contraintes, les objets qu'elle entend d'éclairer, les acteurs avec qui elle travaille, le passé du chercheur, etc. Chaque option épistémologique et méthodologique doit être retenue dans un souci de cohérence globale. L'objectif de ce chapitre est de créer une synergie explicitée entre ces différents éléments.

Dans le cadre de cette recherche, j'interroge le processus d'émergence d'une politique publique territoriale de jeunesse. La recherche s'inscrit au sein de la discipline des Sciences de l'Éducation et de la Formation dans une perspective pluriréférentielle (Ardoino, 2000). La visée est résolument compréhensive et s'inscrit dans la veine des recherches qualitatives. La démarche développée sur le terrain est de type socio-ethnographique (Bordes, 2015a).

Je vais, à travers ce chapitre, justifier et argumenter chacune des décisions prises pour la construction du cadre épistémologique et méthodologique de cette recherche. Pour ce faire, je propose de débiter par l'explicitation de l'inscription de ce travail au sein du champ des recherches compréhensives. Ensuite, je préciserai l'ancrage disciplinaire au sein des sciences de l'éducation et de la formation avant de développer la démarche de recherche : socio-ethnographie.

1. Ancrage épistémologique : une recherche à visée compréhensive dans le sillage des travaux des sociologues de l'école de Chicago et de l'interactionnisme symbolique

La sociologie est extrêmement foisonnante d'approches des hommes et des sociétés. Toute analyse sociologique est une interprétation du social en ce sens où toutes les théories qui sont développées contribuent à donner une vision du monde dans lequel nous vivons. De manière schématique, la recherche en sciences humaines et sociales dispose de deux grandes orientations qui ont été façonnées au cours de l'histoire : l'approche explicative et l'approche compréhensive (Schurmans, 2011). D'un côté la recherche explicative met en avant l'importance et le poids du système, de l'objectivité, de la structure et des déterminismes et d'un autre côté, la recherche compréhensive laisse place à l'acteur, la signification, la subjectivité et la liberté. Mon ancrage se situe dans cette deuxième démarche.

Avant le 7^e siècle, les hommes s'accordaient sur une explication théologique des faits. C'est avec les travaux de Thalès que s'amorce l'explication rationnelle des phénomènes. Des chercheurs comme Galilée, Giordano ou encore Copernic vont confronter leurs travaux à la philosophie naturelle. Ils affirment l'existence d'un ordre accessible à la connaissance rationnelle et susceptible d'être exprimée par des lois. Cet élan se poursuit et s'affirme au cours des 16^e et 18^e siècles avec les réflexions de Bacon, Descartes, Locke, Hume et Kant qui contribuent à la construction d'une nouvelle philosophie, le positivisme. La recherche explicative prend son fondement au sein de ce courant (Schurmans, 2011). Le positivisme est marqué par la volonté de contrôler les événements du monde, l'optimisme lié à l'idée de progrès du savoir, la focale qu'il met sur les relations de causalité, propage l'idée que la connaissance est préalable à l'action et réfute les explications théologiques. La recherche explicative se caractérise par les normes d'objectivisme, d'empirisme et de quantitatif. Elle rejette la prise en compte des sentiments et opinions et prône une unité de la science (ce qui est nommé une « conception moniste »). Les travaux de Comte (1798-1857) vont permettre d'élargir les objets des connaissances scientifiques au-delà des phénomènes naturels, c'est-à-dire aux phénomènes sociaux. La recherche en sciences sociales se construit en s'adossant au positivisme et dans le respect de ses normes (Schurmans, 2011). De nombreux domaines vont alors être influencés par ce courant : la médecine, la philosophie, le droit, la littérature, l'économie, les sciences politiques, l'histoire ou encore la sociologie. En France, la sociologie s'émancipe de la philosophie à la suite des premières études d'Émile Durkheim (1893). Son

projet est de faire de la sociologie une science positive dotée d'une méthode scientifique rigoureuse. Lui-même fortement influencé par Comte, la discipline est alors dominée par une approche explicative des faits sociaux. La réalité est considérée comme extérieure aux individus et exerçant une contrainte sur eux. La société est pensée sans sujet et les individus apparaissent comme des êtres contraints et ignorants des raisons qui les poussent à agir individuellement. Ils sont déterminés de l'extérieur (Le Breton, 2012). Ces contraintes seront nommées plus tard les « habitus » (Bourdieu, 1980). Est alors défini comme un fait social « toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure » (Durkheim, 2013). Pour Durkheim (2013), il n'y a pas que la société qui contraint l'individu puisque l'individu lui-même est capable de se contraindre pour s'ajuster aux règles et aux normes. L'éducation est le principe d'inculcation de la morale collective, le principe d'ajustement des agents au système. L'homme est dépassé par des logiques sociales, des lois ou des « habitus » inéluctables qui l'enferment dans une sorte d'ignorance. Pierre Bourdieu est l'un des représentants contemporains de ce courant d'idée qui s'efforcent de mettre à jour les lois qui échappent aux individus. Pour ces sociologues, la connaissance scientifique est vécue comme une conquête, une entreprise « contre » ou il s'agit de dévoiler à l'individu les tenants d'une conduite dont il ignore les motivations. La science fait alors jaillir le caché, elle est une mise en lumière, une révélation de lois de fonctionnement qui échappent à ceux qui les vivent (Schurmans, 2011). On parle de « rupture épistémologique » entre les procédures de connaissances liées à la vie quotidienne et les modalités de mise en œuvre du savoir sociologique.

À la fin du 19e siècle et en réaction face à l'essor de la recherche explicative, la sociologie allemande cherche à s'éloigner du modèle de vérité positiviste en développant une épistémologie où la vérité devient plurielle, relative à l'expérience et au point de vue des acteurs qui donnent sens au monde dans lequel ils évoluent ; « ce sont eux qui détiennent la vérité » (A. Mucchielli, 1994). En effet, « l'objectiviste durkheimien, aussi bien comme modèle de scientificité que comme programme de recherche, était implicitement l'objet d'un double mouvement, d'acceptation et de rejet, de la part des sociologues extérieures à la France : bien que non directement pris à partie, il tombait sous la critique du naturalisme et du positivisme que menait la sociologie allemande depuis le début du siècle » (Berthelot, 2000). La sociologie compréhensive, sous les plumes de Dilthey (1992), puis de Weber (1992) et de Simmel (2013), s'efforce de dégager les significations vécues par les acteurs et de mettre en évidence les logiques qui sous-tendent leurs actions. Cette démarche part de l'hypothèse que les acteurs possèdent une certaine connaissance de leurs raisons d'agir et il ne semble pas

impensable pour les sociologues d'essayer de s'en rapprocher. Le chercheur appartient lui-même au monde qu'il tente de comprendre. Il est un acteur compétent parmi d'autres caractérisé par sa volonté de mieux saisir certains aspects de la réalité sociale. La tâche de la sociologie consiste à approfondir une connaissance qui n'est pas nécessairement étrangère aux acteurs. Cette sociologie va progressivement s'exporter à partir du 19^e siècle puisque Max Weber et plus encore George Simmel font alors partie des auteurs les plus cités aux États-Unis. La visée compréhensive sera portée au début du 20^e par le courant interactionniste de l'école de Chicago et la sociologie phénoménologique de Schütz. Cette tradition se prolongera ensuite à travers le constructivisme phénoménologique, l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie.

Je pense que la démarche positiviste est difficilement tenable tout en n'étant pas satisfaisante d'un point de vue épistémologique en sciences humaines et sociales. Toute « explication » d'un fait social est en proie à de nombreux travers, aujourd'hui bien connus au sein de la communauté scientifique (Ardoino, 2000; Morin, 1997). Je conviens, à l'instar de Mucchielli (1994), « qu'il vaut mieux "comprendre", en acceptant de rentrer dans la logique propre des acteurs sociaux, en prise avec le phénomène » (Mucchielli, 1994, p. 12). Ma recherche s'ancre de cette manière dans le sillage des recherches compréhensives. Je vais m'arrêter particulièrement sur le courant de l'École sociologique de Chicago et de son prolongement à travers l'interactionnisme symbolique ainsi que sa réception dans les travaux français pour mettre en lumière la perception de la vérité que je défends dans ce travail.

1.1. Ancrage dans le sillage des recherches compréhensives de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique.

1.1.1. La première école de Chicago

L'école de Chicago naît dans le contexte de la ville de Chicago aux États-Unis au début du 20^e siècle. La ville est alors en très forte expansion du fait de l'industrialisation. En 1830, le hameau de Chicago ne compte qu'une dizaine d'habitants alors qu'en 1900 il y aura déjà plusieurs millions d'habitants dont la moitié est née en dehors des États-Unis. On dit d'ailleurs à cette époque de la ville que c'est « naître dans un hameau, grandir dans un village, vieillir dans une ville et mourir en métropole » pour montrer la rapidité à laquelle la ville croît. Chicago au début du 20^e siècle n'a plus vraiment de centre et est fortement marquée par son hétérogénéité sociale et culturelle. Beaucoup de population arrive d'Europe, pour la plupart des paysans qui viennent d'Italie, de Grèce, d'Espagne, d'Irlande et de Pologne. Il y a

également beaucoup de juifs qui viennent des ghettos d'Ukraine. Pour certains, cela donne l'impression qu'une bonne part de la population qui vit dans la misère en Europe émigre vers les États-Unis et particulièrement vers la ville de Chicago avec le rêve qu'offre l'Amérique d'une possible métamorphose personnelle. La ville de Chicago est donc une mosaïque de population avec des quartiers profondément typés culturellement : il y a un quartier grec, un quartier italien, un quartier polonais ou encore le quartier hoboemia, qui est le quartier où se retrouvent les anarchistes, les bohèmes et les hobos qui sont les travailleurs itinérants qui viennent vendre leur force de travail. La ville de Chicago voit se côtoyer à la fois l'extrême misère de tous les migrants démunis et l'extrême richesse. Mais Chicago est également en proie aux problèmes de criminalité, d'immigration et de pégre du fait de la prohibition qui fera énormément de dégâts. En 1930, la ville est en état de guerre. Des gangs rivaux s'affrontent pour la maîtrise du marché illicite d'alcool. Frederic Thrasher (1963) dénombre plus de 1313 gangs différents dans la ville. La ville de Chicago représente, pour reprendre les termes de Park (1915), « un laboratoire social » par excellence.

Le département sociologique de son université est créé en 1892 par Albion Small. Implanté entre les quartiers riches et les ghettos, il va voir se développer en son sein une pensée sociologique qui rompt avec la tradition durkheimienne alors dominante. Les chercheurs représentants de ce que l'on nomme « la première école de Chicago », dont William I. Thomas, Robert E. Park et Ernest W. Burgess, souhaitent produire des connaissances qui sont utiles au règlement de problèmes sociaux concrets que connaît la ville. Au département de sociologie de Chicago, l'individu est considéré comme un acteur responsable de ses actes. Il n'est pas un pantin mu par un destin ou comme il était commun de le penser au 19^e siècle, par la race, par la sélection naturelle et biologique. Le département se construit autour de trois influences majeures :

- celle de la philosophe pragmatique de Dewey. Ce dernier arrive à l'université de Chicago en 1894. « Selon le pragmatisme, l'activité humaine doit être considérée sous l'angle de trois dimensions qui ne sont pas séparables : biologique, psychologique et éthique. L'individu, lorsqu'il agit, poursuit un but et ressent des émotions » (Coulon, 2020)

- celle de la psychologie sociale de George Herbert Mead (il arrive au département en 1894 également). C'est son nom qui est attaché à la fondation de l'interactionnisme symbolique

- et dans une moindre mesure à l'époque, celle de la sociologie allemande par le biais d'Albion Small qui a étudié à Berlin. Il rencontre là-bas George Simmel, lui aussi encore étudiant, mais qui marquera la sociologie allemande et européenne.

Les chercheurs de Chicago ont pour projet non pas d'expliquer, mais de comprendre. La

sociologie portée ne prétend pas construire de grandes théories, il y est plutôt défendu une conscience que tout est circonstanciel et que le savoir agit et rassemble des acteurs. Les thématiques et concepts majeurs d'études de l'université sociologique sont la criminalité, l'assimilation des étrangers et l'organisation/désorganisation de la ville. L'approche compréhensive qu'ils développent implique que les sociologues de l'université de Chicago inventent de nouvelles méthodes d'investigation pour étudier la ville, plus qualitative. En effet, la sociologie est dominée par les approches quantitatives et déductives qui utilisent les statistiques et les questionnaires comme modes de recueil de données principaux. Les chercheurs de la première école développent une sociologie de terrain, empirique et inductive: ils partent pour la première fois à la rencontre de la population, ils écoutent et récoltent la parole des hommes et des femmes de la ville, ils travaillent à partir des histoires de vie. Par exemple ils demandent aux jeunes et aux migrants d'écrire leur histoire.

Les sociologues de l'école de Chicago développent, sur la base des travaux de Simmel, certains germes de ce qu'on nommera par la suite l'interactionnisme symbolique notamment à travers le concept microsociologique d'action réciproque. Pour Simmel, cette notion est essentielle puisqu'il considère que les relations sociales ne sont pas univoques et qu'elles produisent des effets de réciprocité. Quand un individu agit dans la vie quotidienne, les autres agissent en fonction de la manière dont ils interprètent ses comportements. Et finalement la vie quotidienne est un immense enchevêtrement de la manière dont on interprète les comportements des uns et des autres. La « société » est le nom donné à un ensemble d'individus liés entre eux par des actions réciproques (Simmel, 1981). Pour Robert Ezra Park, dont la filiation à Simmel est incontestable, « la société n'existe que dans et par la communication qui joue un rôle fondamental dans son existence. La communication doit être entendue comme un échange de signification » (Park, 1915). Elle permet aux individus de partager une expérience et de maintenir une vie commune. Park s'intéresse donc aux facteurs qui facilitent ou limitent la communication en tant qu'ils participent à la structure de son organisation. C'est ainsi que les concepts de distance, de position et de mobilité en sont venus à prendre une importance nouvelle. Pour autant, la communication n'est pas entendue comme transparente puisque Simmel comme Park reconnaissent qu'elle peut être travestie intentionnellement ou encore qu'il est possible de mal comprendre la manière dont l'autre nous transmet un message. La communication et la signification sont au cœur des travaux de l'École de Chicago et vont devenir des concepts majeurs de l'interactionnisme symbolique par la suite. Il y a également chez Simmel et chez Park l'importance du regard des autres qui prend forme chez Mead (2006) à travers le concept d'« autrui généralisés ». C'est la

conscience en permanence que nous sommes face au regard des autres et que nos comportements sont susceptibles d'être jugés. Mead (2006) est celui qui fera la synthèse du micro et du macro sociologique, à travers son concept de « soi », qui est l'interaction entre la société et les individus. Le lien social est un échange de signification permanent avec une socialisation qui ne cesse de se faire et se défaire. Mead (2006) va réfléchir sur la manière dont les individus intègrent les codes pour comprendre les autres, l'intériorisation de l'autrui généralisé. Nous agissons envers les autres pour être compris par eux, pour ne jamais leur faire « perdre la face ». Mead (2006) et par la suite Goffman mettront en évidence que l'interaction sociale est en quelque sorte une chorégraphie dont les codes permettent à ce que personne ne soit mis à mal. Avec ces chercheurs, la communication n'est plus uniquement verbale, mais également corporelle. Pour Mead comme pour Mauss, le corps est source de symboles. Mead va théoriser davantage le symbole. Pour lui, l'identité personnelle ne peut se comprendre qu'au sein d'une culture. Le soi est la matrice de toutes les identités qui sont contenues en nous et qui vont se révéler en fonction des circonstances. Mead pense que l'individu est infiniment plus que ce qui se reflète de lui dans une situation donnée. Les acteurs ont d'innombrables statuts, d'innombrables rôles et ils changent en fonction des interlocuteurs, mais également en fonction du temps. La notion de soi que théorise Mead est ce remaniement permanent des individus en fonction des circonstances. La manière dont chacun de nous se met en scène en fonction de l'environnement qui l'entoure, du public qui l'entoure pour être compris par eux et qui façonne le monde. Mais l'École sociologique de Chicago ne peut et ne doit pas être présentée comme un courant de pensée homogène. Nous pouvons prendre pour exemple le vif débat concernant la désorganisation sociale entre Whyte (2007) d'un côté, qui considère suite à un travail ethnographique auprès d'un gang italien qu'il y a d'autres formes de ritualité et d'autres valeurs qui régissent les interactions entre les membres d'un gang bien qu'elles soient à contre-courant du modèle de la société américaine. D'un autre côté Wirth (1940) dénoncera à l'opposée cette même idée en parlant de chaos. Cet exemple montre que chaque concept est pensé de plusieurs manières. David Le Breton (2012) préfère alors parler de « ligne de sensibilité » pour désigner les travaux qui sont tous caractérisés d'être conduits par des hommes qui désirent changer le monde.

Jusque là, il s'agit de la première génération de chercheurs de l'école de Chicago. Ces derniers sont porteurs d'autres influences comme la théorie de l'évolution des espèces de Darwin ou la théorie de la relativité d'Einstein, mais ont également une forte orientation chrétienne. Ces liens expliquent pourquoi une partie des premiers sociologues avaient une inclinaison pour le travail social et les réformes sociales « teintées de charité chrétienne ».

Progressivement, ces liens vont s'atténuer et la sociologie va s'autonomiser. La seconde phase qui s'ouvre avec les recherches urbaines de Thomas, Park et Burgess marquera les débuts d'une sociologie plus scientifique qui va se débarrasser de ses valeurs religieuses sans pour autant rompre son intérêt pour l'action sociale. Et c'est réellement avec la publication de l'œuvre de Thomas en 1927 sur les paysans polonais et le recrutement de Park au département de sociologie que le basculement s'opère.

1.1.2. Déclin de l'école de Chicago et naissance de l'interactionnisme symbolique

À partir de 1935, des opposants à la trop grande domination de Chicago sur la sociologie américaine abouti à un renversement des leaders et l'édition d'une autre revue, l'« american sociological review » par l'« american sociological society ». Cette « rébellion » est révélatrice de divergences sur les méthodologies utilisées : l'une quantitative et positiviste caractérisée par le fonctionnalisme, l'autre qualitative et humaniste représentée par la sociologie de terrain pratiquée à Chicago. C'est à partir de cette date qu'on note le déclin de l'école de Chicago. Ce déclin est toutefois relatif comme l'explique Alain Coulon (Coulon, 2020), car les 9 présidents de l'« american sociological society » seront des professeurs ou anciens thésards de Chicago. Cette révolte marque surtout le début d'un rééquilibrage dans la sociologie américaine et d'une évolution. En 1937, l'ouvrage de Parsons « the structure of social action », confirme cette nouvelle orientation théorique, radicalement différente de la sociologie empirique de Chicago, qui dominera la sociologie américaine pendant plus de 20 ans avec des figures comme Stouffer à Harvard, ou Merton et Lazarsfeld à Columbia. Les chiffres prennent le pas sur la rencontre concrète, l'idée de l'individu contraint revient sur le devant de la scène au détriment de celle de l'acteur qui façonne son destin. Mais l'héritage de Chicago continuera de s'essaimer dans les départements de sociologie aux États-Unis et dans le monde à travers ce que l'on nomme l'interactionnisme symbolique avec les travaux de Blumer. Blumer est un ancien élève de Chicago, d'Herbert George Mead. Il forge le terme d'interactionnisme symbolique dans un article de 1937 et cela désigne une des constituantes de l'École de Chicago. Elle porte en son germe les travaux et le bagage conceptuel qui s'est développé à l'université de Chicago. L'interactionnisme symbolique a souligné la nature symbolique de la vie sociale : les significations sociales doivent être considérées comme « produites par les activités interagissantes des acteurs » (Blumer, 1969). L'interactionnisme symbolique insiste sur la notion de symbole qui était déjà présente dans les travaux de Mead et de Mauss et le conceptualise comme un endroit où les gens peuvent se comprendre. Un symbole est une représentation qui permet de se mettre à la place de l'autre.

« L'interactionnisme symbolique soutient que c'est la conception que les acteurs se font du monde social qui constitue, en dernière analyse, l'objet essentiel de la recherche sociologique. » (Coulon, 2020). Les propositions théoriques de l'interactionnisme symbolique de Mead peuvent être résumées selon Arnold Rose (1962) en 5 propositions :

- nous vivons dans un environnement à la fois symbolique et physique et c'est nous qui construisons les significations du monde et de nos actions dans le monde à l'aide de symboles
- grâce à ces « symboles signifiants » que Mead distingue des « signes naturels » nous avons la capacité de « prendre la place de l'autre » parce que nous partageons avec les autres les mêmes symboles.

- nous partageons une culture, qui est un ensemble élaboré de significations et de valeurs, qui guide la plupart de nos actions et nous permet de prédire dans une large mesure le comportement des autres individus

- les symboles, et donc aussi le sens et la valeur qui y sont attachés, ne sont pas isolés, mais font partie d'ensemble complexe face auxquels l'individu définit son « rôle », définition que Mead appelle le « moi », qui varie selon les groupes auxquels il a affaire, tandis que son « je » est la perception qu'il a de lui-même comme un tout. Mead a précisé cette différence : « le « je » est la réponse de l'organisme aux attitudes des autres, le « moi » est l'ensemble organisé d'attitudes que je prête aux autres. Les attitudes des autres constituent le « moi » organisé et réagit alors face à cela en tant que « je » » (Mead, 2006).

- la pensée est le processus par lequel des solutions potentielles sont d'abord examinées sous l'angle des avantages et désavantages que l'individu en tirerait par rapport à ses valeurs, puis sont finalement choisies ; c'est une espèce de substitution au comportement par « essais et erreurs ». Un « acte » est donc une interaction continuelle entre le « je » et le « moi », c'est une succession de phases qui finissent par se cristalliser en un comportement unique.

J'ajoute une sixième proposition théorique qui me semble avoir une importance particulière dans les œuvres de Mead, il s'agit du principe d'émergence. Finalement, à travers l'interaction sociale, un objet nouveau est susceptible d'émerger de toute forme vivante de quelque nature : « Quand des choses se rencontrent, il se crée alors quelque chose qui n'était pas là avant » (Mead, 1938). Cette idée vise à saisir la nature processuelle et adaptative de la vie sociale.

L'interactionnisme symbolique essaime l'héritage conceptuel des sociologues de Chicago. Et désormais, que ce soit à Philadelphie, Rome, Paris ou Londres, une partie de la sociologie est profondément enracinée. Des auteurs qualifiés de « la seconde école de Chicago » comme Becker, Goffman ou Strauss vont contribuer à la diffusion de ce cadre aux États-Unis et également en France.

1.2 Réception de la visée compréhensive de l'interactionnisme symbolique dans les travaux français

Laurent Mucchielli (2012) met en évidence que la sociologie française fut dominée par le paradigme structuraliste jusque dans les années 1980. C'est à partir de la publication du dictionnaire critique de la sociologie par Boudon et Bourricaud (1982) qu'une critique du structuralisme et du marxisme est amorcée. À travers la proposition du paradigme de « l'individualisme méthodologique » dans le sillage des travaux de Weber, les auteurs définissent la société comme « le résultat de l'agrégation des comportements individuels dictés par ces motivations » (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 254). Ils déclinent leur approche en trois propositions : « les faits sociaux doivent être interprétés comme les rapports entre une pluralité d'acteurs. C'est à cette condition que les faits ont un sens et doivent être compris » (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 466). « Les faits sociaux, traités comme les produits de processus d'action ou d'interaction, ne sont pas réductibles à des rapports interpersonnels, mais doivent être toujours traités comme des phénomènes émergents (c'est-à-dire que bien que résultant de la rencontre d'actions individuelles microscopiques, ils définissent des phénomènes macroscopiques » (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 466) et enfin « la sociologie devrait se limiter à des théories partielles à ambitions limitées » (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 466). Cette approche est en partie en concordance avec les approches microsociologiques qui se sont développées notamment aux États-Unis dans le cadre des courants interactionnistes et ethnométhodologiques. On sent très clairement qu'à partir des années 1980, la sociologie française commence à s'imprégner de ces approches, ce qui va conduire à un véritable renouvellement de la sociologie du travail et de l'éducation (Berthelot, 2000). D'ailleurs, à la fin des années 1980, Alain Touraine (1984) met en exergue « un retour de l'acteur » dans les travaux sociologiques et identifie la coexistence de quatre courants : le structuralisme génétique tenu par Pierre Bourdieu ; la sociologie dynamique ; l'approche fonctionnaliste et stratégique développée par Crozier et Sainsaulieu et l'individualisme méthodologique de Boudon.

Ces modèles théoriques sont solidaires de visions du monde différentes. On notera également le clivage qui sépare les deux dernières constructions théoriques (Crozier ; Boudon) des précédentes. Celles-ci relèvent d'un même modèle structural des déterminations sociales. Elles majorent la stratégie des acteurs et valorisent l'individu ; mais leur ouverture sur la psychologie sociale demeure différente. Ainsi, Michel Crozier reproche aux divers modèles interactionnistes de faire de l'interaction un élément généralisable, comme si l'interaction

révélaient la totalité des régulations du système d'action, ce qui ne peut être selon lui qu'une extrapolation abusive. On sait, en revanche, les rapports très étroits qu'entretiennent l'individualisme et l'interactionnisme sociologique (Berthelot, 2000). Cependant, les sociologues identifient certains clivages avec l'individualisme méthodologique qui serait sa parente française la plus proche (Milly, 2001) et qui en font indéniablement des paradigmes différents.

Selon Jean-Michel Chapoulie (2011), le terme d'« interactionnisme » n'est devenu un terme d'usage banal chez les sociologues français que dans les années quatre-vingt-dix. Sa diffusion semble largement être passée par le succès durable de la traduction en français d'*Outsiders* d'Howard S. Becker (1985) renforcée par la présence fréquente de Becker et Goffman en France (Lacaze, 2013) ainsi que par des manuels de sociologie et des traductions (Grafmeyer & Joseph, 1979; Le Breton, 2012; Ziolkowski & de Queiroz, 1994). La rubrique comprend ainsi, à côté des héritiers de la tradition de Chicago, Garfinkel et ses proches, les sociologues qui réfèrent leur programme de recherche à l'interprétation de la phénoménologie développée par Alfred Schütz dont plusieurs essais ont été traduits en français. Bref, un ensemble fort divers dans ses références, mais qui recouvre une grande partie des chercheurs qui se soucient d'analyser précisément le sens des actions et les univers symboliques dans lesquels celles-ci prennent place

En France, en sciences de l'éducation et de la formation, le paradigme général du « retour de l'acteur » (Touraine, 2004) irrigue depuis une vingtaine d'années les travaux qui s'inscrivent dans une perspective sociologique pour comprendre les faits éducatifs (Beillerot & Mosconi, 2014). Cependant, très peu de travaux en sciences de l'éducation et de la formation se revendiquent de l'héritage de l'interactionnisme symbolique. Nous pouvons à ce titre citer les travaux de Véronique Bordes (2015) et d'Olivier Brito (2015) qui font office de référence.

Mon travail s'inscrit dans la perspective théorique développée par le courant de l'interactionnisme symbolique. Mon objectif est d'étudier comment une politique publique de jeunesse « émerge » au sens où Mead l'employait, de l'interaction entre différents acteurs. Je me questionne sur la manière dont ces acteurs, issus de différents « segments professionnels » (Strauss, 1993) entrent en relation et s'organisent afin de conduire un projet collectif. Je situe mon approche dans le paradigme général du « retour de l'acteur », mais tel qu'il se développe dans la lignée des travaux de Coulon, Chapoulie, Lapassade ou encore Cefaï. Je pense qu'une telle perspective pourra documenter cet objet. Je m'attacherai à mettre en évidence la manière

dont les acteurs « définissent la situation », cette définition pouvant être différente pour chacun et donc le résultat d'un processus de négociation. Au-delà d'une description de « l'ici et le maintenant », je prendrai en considération les reproches formulés à ce courant en France en montrant comment les contraintes qui pèsent sur les acteurs sont manipulées par ces derniers.

2. Ancrage disciplinaire : une approche multiréférentielle en sciences de l'éducation et de la formation

Les courants pragmatistes, interactionnistes et ethnométhodologiques aux États-Unis se sont rapidement intéressés aux questions éducatives et aux sociabilités juvéniles. David Le Breton (Le Breton, 2012) souligne que les travaux des premiers sociologues de Chicago, en s'intéressant à la délinquance juvénile (Trasher, 1927 ; Shaw, 1930) ou aux jeunes marginaux (Thomas, 1912) ont fait entrer l'adolescence et la jeunesse dans l'histoire des sciences sociales. L'objectif principal de ces chercheurs était alors de comprendre ce qui amène un jeune de milieu pauvre à choisir la délinquance comme activité principale dans sa vie. Bien que l'approche soit avant tout sociologique, Alain Coulon (2020) insiste sur le caractère résolument multidisciplinaire qui a marqué l'orientation de leur travail.

En France, c'est également la sociologie qui s'est emparée de ces sujets il y a de ça plusieurs décennies. Je peux à ce titre et de manière non exhaustive citer les travaux de Jean-Claude Chamboredon (1966), Pierre Bourdieu (1978), Olivier Galland (2011) ou encore François Dubet (2014) sur les cultures juvéniles, les travaux d'Annick Percheron (1989) d'Anne Muxel (2010) ou encore de Nathalie Rossini (2003) sur les expériences politiques des jeunes, ceux de Pascal Duret (1996), Michel Kokoreff (2003), Eric Marlière (2005) sur les jeunes des quartiers ou encore les travaux de Patricia Loncle (2003) et de Cécile Van de Velde (2012) sur les politiques de jeunesse. Lorsque la discipline des sciences de l'éducation et de la formation s'est structurée en France au cours des années 1960, le constat fut que cette dernière s'intéressait principalement aux questions scolaires (Beillerot et Mosconi, 2014). Alain Vulbeau (2014) relève que hormis les travaux de Lapassade (1963), la jeunesse n'est pas un sujet traditionnel des sciences de l'éducation. Selon l'auteur (2014), la discipline s'est pourtant intéressée à la population juvénile, mais elle l'a toujours fait en les caractérisant par le statut d'élève (de collégien, de lycéen ou d'étudiant) renvoyant inévitable à l'étude du champ scolaire. Ce n'est que depuis récemment, grâce aux travaux d'Alain Vulbeau (2001), Véronique Bordes (2007) ou encore de Valérie Becquet (2005) que les objets de recherche de la discipline se sont ouverts à l'étude des jeunes et aux politiques de jeunesse. En utilisant la catégorie « jeunesse », ces auteurs ont permis l'étude de cette population dans le cadre d'autres espaces de socialisation comme la famille ainsi que tous les moments hors scolaires.

Comment interroger au sein de notre discipline le processus d'émergence d'une politique de jeunesse ? De manière assez intuitive d'abord (Franck, 1999) il m'est apparu que cet objet se

trouvait inévitablement à la « frontière » de plusieurs disciplines qui avaient déjà produit des savoirs à sa compréhension. Notamment les sciences politiques, l'histoire et la sociologie. Je reviendrai sur ces travaux dans le cadre des chapitres qui suivront. Jacques Ardoino (2000), sur la base des travaux conduits par Edgar Morin (1995) sur la pensée complexe, a développé l'approche multiréférentielle pour les sciences de l'éducation et de la formation, elle seule capable de saisir la complexité des phénomènes éducatifs étudiés. Cette approche est solidaire d'une démarche de recherche à visée compréhensive. À l'inverse des postures positivistes qui « découpent le réel et « construisent » littéralement les « faits », les « lois » et les théories, mais leur « pari » est toujours celui de la décomposition, de la division, de la recherche d'éléments de plus en plus simples, de plus en plus fondamentaux, dont la combinaison épuiserait les propriétés de l'ensemble » (Ardoino, 2000), ma volonté est de saisir la complexité du phénomène (Morin, 2013). En sciences humaines et sociales, reconnaître la complexité du phénomène que nous étudions, c'est donc exiger, pour sa compréhension fine le recours à une « multiréférentialité » (Ardoino, 2000). Au sens où l'entend Ardoino, il s'agit de parvenir à « articuler » des perspectives « complémentaristes » qui soutiennent l'intelligibilité du phénomène. Cette posture est propre à l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation (bien qu'elle soit le souci d'autres disciplines également). Selon lui il y a trois types de pratique de multiréférentialité (de compréhension, interprétative et explicative). Je me concentrerai uniquement sur la dernière qui s'homologue à l'interdisciplinarité et concerne la production de savoirs.

Cependant, certains auteurs comme Claudine Blanchard-Laville (2000) ou Georges Vigarello (1998) mettent en garde contre « le rêve interdisciplinaire » et invitent le chercheur en science de l'éducation et de la formation à identifier les obstacles que cette direction de travail rencontre à une mise en œuvre concrète. Mélanie Gambino (2006) m'éclaire plus particulièrement sur certains risques que court le jeune chercheur qui se lance dans cette pratique (une pratique incomplète du fait d'un manque de recul ; un risque de perte dans les investigations ; la difficulté dans l'exercice de style ou encore la difficulté à s'inscrire dans une discipline). Elle propose deux pratiques pour mener cette interdisciplinarité en sciences humaines et sociales : d'abord ce qu'elle nomme l'interdisciplinarité de proximité (Jollivet & Legay, s. d.) qui invite à utiliser des concepts, des théories et des méthodes proche de la sienne. L'objectif est de proposer des interprétations plus riches du phénomène, du processus étudié. Elle peut être utilisée de manière momentanée ou elle peut être appropriée par le chercheur. Et à côté il y a l'interdisciplinarité dédaliennne dont l'objectif est de comprendre comment un objet peut être questionné par d'autres disciplines.

J'aurai donc recours aux deux types d'interdisciplinarité comme peuvent le faire les chercheurs de l'interactionnisme symbolique. Et cette manière de faire s'opérationnalise à travers la mise en œuvre d'une démarche de recherche particulière : la socio-ethnographie, qui permet de concilier cette multiréférentialité et l'étude de la complexité sur un plan à la fois épistémologique et méthodologique.

3. Posture de recherche : la démarche la socio-ethnographique

Selon Alain Coulon (Coulon, 2020), « aucune méthodologie ne se justifiant par elle-même, il est nécessaire, afin d'en comprendre le choix et l'usage, de la rapprocher de la théorie avec laquelle elle est compatible, voire qu'elle représente parfois. » (Coulon, 2020). Ma posture épistémologique, dans le sillage des recherches compréhensives, promeut une conception de la réalité et de la société telle qu'elles sont développées par le courant de l'interactionnisme symbolique. Ce courant a, selon Alain Coulon (2020), pour la première fois dans l'histoire de la sociologie, accordé « une place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure » (Coulon, 2020, p. 15). Cette conception a impliqué la mise en œuvre de méthodes de recherche particulières qui donnent la priorité au point de vue des acteurs. « Le but est d'élucider les significations que les acteurs eux-mêmes mettent en œuvre pour construire leur monde social. La connaissance sociologique exige de s'appuyer sur la pratique des individus. [...] il s'agit d'étudier l'acteur en relation avec la réalité sociale naturelle dans laquelle il vit. La recherche en sciences sociales doit s'efforcer de ne pas dénaturer le monde social ni d'escamoter les interactions sur lesquelles repose toute la vie sociale. Il faut préserver l'intégrité du monde social afin de pouvoir l'étudier et prendre en compte le point de vue des acteurs sociaux. » (Coulon, 2020, p. 15). Howard Becker (1986) résume la perspective de recherche sur le terrain développée par l'École de Chicago : « pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées qu'en les considérant du point de vue de l'acteur » (Becker, 1986). Cette conception de la recherche induit des techniques particulières de recherche sur le terrain, qui seront regroupées sous l'expression de « sociologie qualitative ». Pour Morris Janowitz (1967), l'approche empirique de la société est ce qui caractérise l'École de Chicago. Dès 1915, dans son célèbre article « The City », Park (1915) se dit persuadé de la possibilité d'utiliser les méthodes de l'ethnologie pour l'étude des rapports sociaux urbains. L'ouvrage de Thomas et Znaniecki (1927) inaugure en ce sens l'utilisation de nouveaux types de documents de recherche sociologique. À partir de là, les études conduites s'appuieront à la fois sur des documents personnels (autobiographie, courrier privé, journaux et récits de vie) ainsi que sur un travail de terrain (observation participante, interview, témoignage). Ces outils permettent d'étudier le monde social du point de vue des acteurs qui vivent et agissent dans ce monde (Coulon, 2020, p. 85). Cette posture méthodologique est ce que Blumer (1936) nomme « l'obédience

méthodologique » (Blumer, 1966). Au début du 20^e siècle, elle vient rompre avec l'approche positiviste alors dominante qui regarde « l'acteur et son action depuis la perspective d'un observateur détaché et extérieur » (Blumer, 1936, p. 542). Dans la préface de l'ouvrage sur l'utilisation des perspectives interactionnistes en recherche écrite par Jean-Michel Chapoulie (Chapoulie, 2011), ce dernier constate qu'« en France, la diffusion du label interactionniste parmi les chercheurs qui font des enquêtes semble associée à une diffusion de la démarche ethnographique comprenant une part d'observation, notamment dans la génération des chercheurs qui entreprirent des thèses dans les années 1990. À une première période où, en France dans les années cinquante et soixante, l'enquête par questionnaires, centrée sur des aspects objectifs (statuts, actions, etc.), avec traitement statistique, avait figuré un modèle pour l'enquête rigoureuse, a succédé, à partir des années soixante-dix, une valorisation croissante de l'enquête par entretiens avec exploitation qualitative » (Morrisette et al., 2011). En Sciences de l'éducation et de la Formation, Véronique Bordes (2015a) a contribué à conceptualiser dans son travail de thèse la posture « socio-ethnographique » qui s'inspire des travaux américains des sociologues de l'École de Chicago et des travaux français d'ethnographes. En accord avec mon ancrage épistémologique et disciplinaire, c'est cette posture que je mets en œuvre dans le cadre de cette enquête.

3.1. La démarche socio-ethnographique en sciences de l'éducation et de la formation

C'est en s'appuyant sur les travaux de Beaud et Weber (1997), sur les travaux traduits des sociologues de l'école de Chicago (Chapoulie, 2001) comme Erving Goffman (1968), Ulf Hanerz (1983), Anselm Strauss (1992), Nels Anderson (1993) ainsi que sur les travaux français d'Yvette Delsaut (1976) et de Stéphane Beaud et Michel Pialoux (1999) que Véronique Bordes (2015) a qualifié sa posture en sciences de l'éducation et de la formation de « socio-ethnographique ». Selon l'auteure, il s'agit d'une rencontre entre l'ethnographie (qui peut être définie selon François Laplantine (1996) comme une méthode qui consiste à rendre compte d'une culture qui n'est pas la sienne ou même d'une partie de sa propre culture que l'on ne connaît peu ou pas. Il s'agit de rendre familier ce qui est étranger avec les courants de l'anthropologie sociale britannique et la tradition sociologique de l'école de Chicago. Elle définit ce positionnement comme étant constitué à la fois de cadres interprétatifs de la sociologie et de pratiques de recueils de données de l'ethnographie (Bordes, 2015). Cette posture peut être entendue ici comme une pratique de la « multiréférentialité » dans la mesure où elle est une « articulation » (Ardoino, 2000) de disciplines au service de la compréhension d'un phénomène éducatif complexe. L'ethnographie apporte le matériel grâce à son processus

« voir et décrire » tandis que la sociologie apporte les concepts qui accompagnent à la « compréhension » de l'écrit et à la construction d'une réflexion savante autour du terrain de recherche. La posture socio-ethnographique invite donc à « voir, décrire et comprendre » et révèle le jeu des interactions sociales. Bordes (2015) met en évidence que ce positionnement est également utilisé par des historiens, des psychosociologues et des chercheurs en sciences de l'éducation (Duret, 1996; Lepoutre, 1997; Vulbeau, 2001).

Dans la mise en œuvre de cette posture, le chercheur en sciences de l'éducation et de la formation se tient au plus près des sujets en mettant en place une situation d'interaction prolongée. Il rend compte du point de vue de l'acteur, des pratiques et des usages de la population observée. Pour ce faire, il utilise particulièrement « l'observation participante » comme méthode de recueil de données. La dimension « participative » de l'observation a fait débat pendant longtemps avant d'être reconnue comme méthode scientifique. Park (1915) insistait auprès de ses étudiants sur l'importance de l'observation, mais il ne les engageait pas à participer. Ce dernier « réagissait au courant dominant précédent dans la sociologie naissante d'alors : l'enquête sociale, qui voyait les chercheurs être davantage des intervenants sociaux voulant soulager les misères sociales que des sociologues cherchant à comprendre ou à expliquer les rapports sociaux. Selon Park, il fallait que le sociologue se professionnalise. [...] Cela ne se ferait que si les sociologues adoptaient des principes d'objectivité, de détachement par rapport aux problèmes rencontrés sur le terrain, principes qui permettraient de tracer les frontières de la recherche scientifique.[...] Park développe en fait des arguments naturalistes : le scientifique ne doit pas interférer avec les phénomènes qu'il veut étudier » (Coulon, 2020, p. 95-96). Ce n'est pas la position qui sera défendue par les auteurs de la seconde génération tels que Goffman, Strauss ou encore Becker. Dans le même sillage, la posture socio-ethnographique encourage la participation de l'observateur : « le chercheur ne peut avoir accès à ces phénomènes privés que sont les productions sociales significatives des acteurs que s'il participe également en tant qu'acteur au monde qu'il se propose d'étudier. De ce point de vue, l'interactionnisme symbolique prend le contre-pied de la conception durkheimienne de l'acteur. » (Coulon, 2020, p. 14). Les recherches sociologiques qui s'inscrivent dans une perspective interactionniste prennent en effet toujours appui sur diverses formes d'observation participante. À ce sujet, Patricia et Peter Adler (1987), en s'appuyant sur la typologie établie par Gold (1958), ont dégagé trois figures de l'observateur participant et de ses positions sur le terrain :

- le rôle « périphérique » dans lequel le chercheur est certes en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe, mais ne participe pas à leurs activités, soit en raison de ses croyances épistémologiques, soit parce qu'il étudie les activités délinquantes de groupes déviants

auxquelles il s'interdit de participer, soit parce que ses propres caractéristiques démographiques ou socioculturelles l'en empêchent.

- le rôle « actif », dans lequel le chercheur abandonne sa position un peu marginale qui caractérise la figure précédente, pour prendre un rôle plus central dans le cadre étudié. Il participe activement aux activités du groupe, y prend des responsabilités, se conduit avec les membres du groupe comme un collègue ;

- enfin le rôle de membre complètement immergé dans le groupe, comme un membre naturel à part entière. Le chercheur a alors le même statut que les autres membres du groupe, partage les mêmes vues et les mêmes sentiments et poursuit les mêmes buts. Il peut ainsi faire l'expérience, par lui-même, des émotions et des conduites des participants.

Je développerai dans le chapitre « description du déroulement de l'enquête » que dans le cadre de mon travail de thèse, j'ai eu un rôle de membre « actif » qui a pu s'apparenter à des moments au rôle de membre « complètement immergé ». En effet, au sein du monde social que j'étudie, le chercheur a un « rôle » (Goffman, 1968) à jouer dans la scène sociale au même titre que les autres membres du groupe.

3.1.1. Socio-ethnographie et éthique du chercheur

Bordes (2019) affirme que cette posture interroge particulièrement l'éthique du chercheur qui se doit de l'accompagner tout au long de son travail. Elle doit être réfléchie « en termes de droits et de devoirs envers son terrain de recherche, mais aussi vis-à-vis de la communauté scientifique » (Bordes, 2019, p. 171). Ce processus de mise à distance est nommé par Bourdieu « l'objectivation participante » (2003) et s'interroge à plusieurs niveaux. Déjà vis-à-vis des notes de terrain. Beaud et Weber (2010a) considèrent que c'est le journal de terrain qui « transforme une expérience ordinaire en expérience ethnographique » (Beaud et Weber, 2003). Toutefois, il n'existe pas d'accord commun sur le statut des notes de terrain (Jackson, 1990) puisque certains estiment qu'elles relèvent de l'intimité du chercheur alors que pour d'autres elles méritent d'être partagées. Elles seront parfois perçues comme étant des notes scientifiques. La rigueur des retranscriptions permet alors de distinguer l'ethnographie des autres métiers d'investigation. Pour certains, il est au contraire nécessaire de distinguer les notes de terrain des données de terrains en considérant les notes comme une simple trace des perceptions du chercheur. Cette hétérogénéité est de nature à masquer les processus de production de l'ethnographie.

3.1.2. Une démarche spécifique dans le paysage des recherches ethnographiques

Il existe plusieurs démarches de recherches dont les racines ethnographiques communes peuvent conduire à un certain confusionnisme voire à une assimilation abusive (Berthier, 1996) par les chercheurs. À l'instar d'Olivier Brito (2015) et Véronique Bordes (2015), il me semble souhaitable de spécifier l'approche que je mets en œuvre par rapport à ses voisines qui se sont elles aussi développées à la suite des travaux des sociologues de Chicago.

Selon Olivier Brito (2015), la « Grounded Theory » ou « Théorie enracinée » peut être considérée comme la démarche qualitative la plus répandue au monde (Bryant & Charmaz, 2007; Morse et al., 2009) dans la mesure où au cours de ces 15 dernières années, elle s'est largement exportée au-delà des États-Unis où elle a vu le jour. C'est à la suite du travail ethnographique conduit par Glaser et Strauss (1967) que la démarche sera conceptualisée. La réception de cette démarche se fera dans le monde entier et en particulier au sein de la communauté francophone belge (Colsoul, 2009) et canadienne (Guillemette, 2006; Guillemette & Luckerhoff, 2009), mais ne touchera pas l'hexagone. Olivier Brito (2015) énonce plusieurs hypothèses à cette particularité française et souligne par là le « monopole » dont l'ethnographie dispose au sein de la communauté de chercheurs en sciences de l'éducation.

Lorsque Véronique Bordes (2015b) découvre la Ground Theory, elle pense d'abord que c'est si proche de la socio-ethnographie qu'elle peut finalement s'en revendiquer. Cependant, bien que des similarités sont observables, des différences existent entre ces postures et cela justifie qu'elles ne doivent pas être confondues.

3.2. La démarche socio-ethnographique : posture militante et changement social

J'ai expliqué que l'approche socio-ethnographique, en utilisant notamment l'observation participante, permet de développer des résultats de recherches à partir de théories fondées sur le terrain. Cette proximité avec le terrain pose la question du lien entre militantisme et recherche. Il est important pour moi de clarifier dès à présent la dimension « militante » que je souhaite donner à cette recherche. Marcel, Lescouarch et Bordes (Marcel et al., 2019), à l'occasion des cinquante ans de la discipline des sciences de l'éducation et de la formation, ont conduit un travail de réflexion sur cette idée. Selon eux, « dans la tradition scientifique, deux positions s'opposent assez radicalement. La première, au nom de la stricte dissociation entre action et connaissance, récuse toute forme de rapprochement entre une démarche de recherche et un engagement militant. Pour elle, un tel rapprochement ne pourrait que pervertir

la recherche. » (Marcel et al., 2019). Cette conception est soulignée et théorisée par Bachelard (1938) pour qui les clivages entre les logiques de la connaissance et de l'action sont indépassables dans la mesure où on a affaire à « deux univers distincts ». Gibbons, Nowotny et Scott (1994) parlent de « science réductionniste » au sens où elle établit des frontières claires entre le domaine scientifique et celui de la non-science. Après la Seconde Guerre mondiale et en parallèle du développement des recherches compréhensives et constructionnistes, une seconde conception, soutenue aujourd'hui par Bourdieu, se développe et défend un certain isomorphisme entre action et connaissance et insiste sur cette relative similarité pour mettre en relation recherche et militantisme (Marcel et al., 2019). Bruno Latour (1997) évoque que cette nouvelle manière de concevoir la recherche libère la science de la « nécessité politique de rester à l'écart de la politique » (Latour, 1997). Cette conception permet d'imaginer que des « passages » entre univers de la connaissance et univers de l'action sont possibles. Cette question de la dissociation entre action et connaissance fait toujours l'objet de vives réflexions au sein de la communauté scientifique. En effet, les propos conclusifs du traité des sciences et des pratiques de l'éducation (Beillerot & Mosconi, 2014) posent également la question de la manière dont la recherche peut ou doit être utile à la résolution de problèmes concrets. Cette question était également très vive au sein de la communauté scientifique des sociologues de l'école de Chicago. À leur époque, ces derniers initiaient déjà de nouvelles démarches de recherche capables d'apporter des éclairages sur les problèmes (de délinquance, de criminalité, d'intégration) qui se posaient dans leur ville (Le Breton, 2012). L'ancrage épistémologique qu'ils défendaient était celui du chercheur « impliqué dans la vie de sa cité, s'intéressant à son environnement, à l'action sociale qui a pour but le changement social » (Coulon, 2020, p. 11). Pour les pragmatistes et plus tard les sociologues de Chicago, la recherche doit avoir une influence sur la société et lui permettre de résoudre les problèmes sociaux, éducatifs, économiques, politiques et moraux qui lui sont posés. Ils considèrent que la résolution de ces problèmes sociaux passe par la mise en acte de méthodes scientifiques de pensée, qu'il s'agit d'appliquer à l'éducation et à la science. La posture épistémologique défendue autorise, à minima à l'échelle intra-individuelle (Marcel et al., 2019), à penser cette idée de passage entre univers différents. Leur manière de concevoir la société en termes de « mondes sociaux » (Cefaï, 2015; Shibutani, 1955; Strauss, 1992) répond selon moi à la question que Gilles Monceau (2019) pose à savoir : nos cadres théoriques ne sont-ils pas idéologiquement imprégnés ? La théorie des mondes sociaux invite à concevoir le militantisme et la recherche scientifique comme deux mondes distincts avec ses propres manières d'agir, mais dont les frontières ne sont pas imperméables. Un individu est avant tout « pluriel » (Lahire, 1998) et est capable de mobiliser dans sa pratique différents

« schèmes d'action » en fonction du contexte dans lequel il est. Il est admis que sa socialisation est multiple et peut donc ce faire dans les deux mondes et qu'il est capable de passer de l'un à l'autre, voire même, de les faire se nourrir mutuellement. Mais dans le contexte de ces passages, Bordes et Marcel (2019) invitent à la vigilance, car « il y a indéniablement un risque de confusionnisme et de relativisme exacerbé qui invite à la prudence et à la vigilance épistémologique » (Marcel et al., 2019). Cette vigilance sert à assurer la protection des deux mondes et de leurs codes. « La distinction des rôles entre chercheurs et acteurs reste indispensable et la notion de vérité garde toute son importance » (Marcel et al., 2019). Je ne viens pas remettre en question la nécessité de l'existence de cette distinction, mais plutôt comment elles coexistent au sein d'une même personne et d'une même intention de recherche.

Ces principes entrent en résonance avec l'une des perspectives que poursuivent les sciences de l'éducation et de la formation depuis qu'elles se sont universitairement constituées en 1967 (Beillerot, 1995). Selon des modalités et des degrés divers, la discipline s'efforce d'inventer un point de vue différent et spécifique sur l'objet éducation, de travailler les facettes de l'objet éducation que les frontières disciplinaires empêcheraient d'appréhender et de travailler sur les rapports entre les savoirs savants et les pratiques professionnelles. Selon Bordes et Marcel (2019) cette troisième perspective montre que la discipline s'engage dans deux voies, « celle traditionnelle du développement de savoirs « sur » l'éducation et celle, plus spécifique, de recherches « pour » l'éducation. » (Marcel et al., 2019). La discipline des sciences de l'éducation étudie le fait éducatif dans son ensemble. Elle interroge donc les différentes formes d'éducation développées dans la famille, à l'école et hors de l'école. Les objets qu'elle traite sont intimement liés à des questions de société (Bordes, 2019). La communauté scientifique des chercheurs en sciences de l'éducation est aujourd'hui en accord pour dire que l'éducation ne doit plus être pensée comme un processus de reproduction, mais bien comme un enjeu de société. La recherche qui lui est adossée doit permettre de produire ou de transformer une connaissance portant sur un ou plusieurs aspects d'une pratique d'éducation ou de formation (Tomamichel, 2003). Il y aurait donc un lien « inné » entre la recherche en sciences de l'éducation et l'action sur la société. Les auteurs postulent que l'existence d'un monde tiers n'est pas inconcevable. En tant que posture de recherche spécifique, la démarche socio-ethnographique lie fortement chercheur, terrain et militantisme (Bordes, 2019) du fait qu'elle nécessite un investissement humain de la part du chercheur dont il faut savoir se mettre à distance pour pouvoir entrer dans la compréhension du terrain. Le suivi des recommandations issues du travail de Marcel et Bordes (2019) à savoir : le fait de bien expliciter le cadre dans lequel se produit la recherche et le « d'où on parle », délimiter sa

problématique, respecter une méthodologie propre et rigoureuse, permet de questionner l'éthique du chercheur et ces recommandations sont les garantes de la scientificité de la recherche qui permettent de voir, comprendre et participer au-delà de la simple observation tout en questionnant sans cesse recherche et militance.

La définition du militantisme proposée par le sociologue Jacques Ion (1997) insiste sur la notion d'engagement contenue dans la notion de militant : « formé à l'intérieur du groupement et donc lui devant tout, promu grâce à lui, il fait don de sa personne pouvant même parfois sacrifier sa vie privée, négligeant le présent pour mieux assurer l'avenir » (Ion, 1997). Cet engagement peut, selon Pereira (2007) prendre différentes formes (un rapport total à l'engagement, un rapport esthétique individualiste et un rapport pragmatiste (dans le prolongement des réflexions de Dewey). Cette dernière forme renvoie à un engagement qui ménage une place prépondérante à la lucidité critique et ne relève pas d'un engagement total de la personne, facteur d'aveuglement (Marcel et al., 2019, p. 28). Daniel Cefaï (2010) interroge justement « l'engagement ethnographique » qui illustre scientifiquement ce choix d'être au plus près du terrain, ou de ce que Bordes (2015) nomme « traîner sur le terrain ». Le militantisme est entendu ici au sens large, comme une volonté d'intervention sur l'existant, d'implication orientée dans une pratique sociale, sur la base de convictions, mais avec la possibilité maintenue d'un regard critique et évolutif sur le réel. La démarche opère ainsi une synthèse entre un caractère praxéologique et heuristique de la recherche et permet de développer des « savoirs alternatifs » au sens de Le Crosnier et al (Le Crosnier et al., 2013, p. 73) qui disposent à la fois d'une validité scientifique et sociale. Les travaux de Goffman (1968), mais aussi ceux de Lapassade et Lourau (Lapassade & Lourau, 1971) en France interrogent cette manière de faire de la recherche « avec » et non pas « sur » les sujets concernés. Il me semble donc que cette pratique d'engagement et de militantisme est en adéquation avec les exigences de la recherche et que la mise en œuvre d'une démarche socio-ethnographique en sciences de l'éducation et de la formation permet de concilier les deux postures.

Avant de développer les objets et résultats de la recherche, il convenait de préciser pour le lecteur les ancrages à la fois épistémologiques, disciplinaires et méthodologiques qui fixent ce travail de recherche. Je rejoins finalement les conclusions de David Lebreton (Le Breton, 2012) pour qui la conception du monde que le chercheur en sciences humaines et sociales met en œuvre à travers ses choix épistémologiques et méthodologiques est le reflet des valeurs qui sous-tendent sa perception de la vie en société. En partageant la conception de la vérité

défendue par les sociologues de l'école de Chicago et de l'interactionnisme symbolique, je considère qu'une politique de jeunesse est le résultat des interactions entre des acteurs et que c'est le sens qu'ils donnent à leurs actions qui va me permettre de décrire et comprendre la réalité sociale qu'ils participent à construire. Le chapitre « description du déroulement de l'enquête » s'attachera à expliciter la manière dont je m'y suis prise pour recueillir les données, combinant observation participante et entretiens semi-directifs et pour les analyser dans le respect des principes que j'ai mis en lumière. Les résultats mis en avant auront une portée résolument tournée vers le changement social et ont vocation à permettre aux praticiens d'agir sur leurs pratiques.

Chapitre 2 : Approche sociopolitique et sociohistorique des politiques de jeunesse

Les politiques de jeunesse relèvent depuis leurs origines d'une approche interministérielle (Loncle-Moriceau, 2003). Elles mettent au centre de leurs enjeux l'intégration et l'autonomie d'un public, les jeunes, ciblés comme ayant des spécificités à traiter. Comme d'autres - les politiques de l'environnement ou de développement par exemple - elles concernent différents « secteurs » (Muller, 1985, 2010) qu'il convient de mettre en synergie pour assurer la prise en compte globale des situations de ce public : santé, logement, transport, formation, emploi, loisirs culturels et sportifs, accès aux droits. Bien que ces politiques aient pendant un temps essayé de fonctionner de manières sectorielles, à partir des années 1980, le décloisonnement des actions en direction des jeunes à travers une approche transversale et la participation des publics sont devenus une nécessité. Aujourd'hui, ces deux enjeux en sont des objectifs affichés (Dumollard & Loncle, 2017). Et ce sont les acteurs locaux, qu'ils soient associatifs, fédératifs, institutionnels, territoriaux, décideurs politiques, qui sont incités à se rencontrer et à adopter une approche transversale, périphérique et territoriale (Loncle, 1999) des questions liées à la jeunesse.

Mais cette approche de l'action publique se révèle être un exercice complexe pour les acteurs qui la mettent en œuvre. En effet, au cours de ma première année de recherche, j'ai pu observer et constater au sein de deux groupes de professionnels hétérogènes, composés d'acteurs locaux de jeunesse, que les questions liées à la transversalité de leurs actions en direction des jeunes et la participation de ces derniers sont très vives et les interrogent. De nombreux temps de rencontres et réunions sont consacrés à la réflexion autour de questions telles que : comment dialoguer et travailler ensemble quand les pratiques sont différentes ? Comment décloisonner nos projets et créer une culture professionnelle commune d'intervention auprès des jeunes ? Comment permettre la prise de parole des jeunes sur les questions qui les concernent ? Les réponses à ces questions sont importantes dans la mesure où la transversalité dans l'action publique est posée comme une condition indispensable à la réussite des objectifs formulés par les politiques de jeunesse. Elle est un prérequis pour que les acteurs/professionnels puissent aborder les enjeux centraux de gouvernance des territoires et de la place des jeunes dans les processus décisionnels qui les concernent (Laroche & Perez, 2019). Le travail de recherche développé ici s'inscrit dans la poursuite de cette hypothèse.

C'est autour de ce sujet que particulièrement depuis la fin des années 1980, les questions de partenariat émergent. Les contrats éducatifs locaux (1990), puis les projets éducatifs de territoire (2010), le Livre Vert (2009), le plan Priorité Jeunesse (2013) et dernièrement l'appel

à projet national « projet d'investissement d'avenir (PIA) : les projets innovants en faveur de la jeunesse » (2016) ont contribué à l'émergence d'une approche dite « intégrée » (Siurala, 2005) de ces politiques. Ils interrogent la concertation des acteurs de jeunesse et la place des jeunes sur les territoires.

Alors, comment se construit et se vit une approche intégrée/concertée des politiques de jeunesse du point de vue des acteurs ? Comment se compose la transversalité dans les pratiques professionnelles ? Est-il possible de dépasser les enjeux politiques et les intérêts individuels pour aller vers une démarche partenariale ? Le développement d'une culture professionnelle commune est-il possible sans effacer l'hétérogénéité de chacun ? Qu'est-ce qui se joue dans les relations de coopération ? L'objectif de cette thèse est d'apporter des éléments de compréhension et d'analyse à ces questions. Elle se propose d'interroger par une approche socio-ethnographique les interactions sous l'angle de la concertation au sein de groupes de professionnels hétérogènes, que je nomme « systèmes locaux d'acteurs » (Loncle, 2000), réunis autour de l'émergence de politiques publiques locales de jeunesse.

Le chapitre présenté ici s'attache à contextualiser à travers une approche sociohistorique et sociopolitique les questions qui se posent aujourd'hui sur les territoires en termes de politiques de jeunesse. Pour ce faire, je vais revenir dans un premier temps sur la définition sociologique de la « jeunesse » pour comprendre la manière dont cet objet a été investi par la sphère politique. Effectivement, cet objet est complexe et en gage d'illustration je peux évoquer le fait que chaque acteur composant les systèmes d'acteurs m'a donné une définition différente de la jeunesse : par exemple pour le Conseil Régional c'est de 15 à 29 ans, pour une structure jeunesse d'un village Lotois, ils accueillent les 12/17 ans tandis que pour une fédération d'éducation populaire comme les Francas c'est 11/25 ans. Je comprends donc rapidement que la jeunesse ne saurait trouver une seule définition dans la mesure où elle en a déjà autant qu'il y a d'acteurs en présence, et ce, au-delà de toute approche sociologique. Je reviendrai ensuite sur l'histoire des politiques de jeunesse en France ce qui me conduira à définir ce qu'est une politique intégrée et à explorer les enjeux qui l'entourent en termes de concertation des acteurs de jeunesse et de participation des jeunes.

1. Les jeunesses comme enjeu pour les territoires ruraux

1.1. De l'intérêt porté à la jeunesse...

La jeunesse en tant que catégorie sociale (INJEP, 2001) apparaît réellement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale du fait des diverses mutations des conditions de vie des 18-29 ans qui ont eu lieu au cours des soixante dernières années. Entre démocratisations de l'enseignement, allongement de la durée des études, difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi, les individus font face désormais à une période caractérisée par la précarité⁴⁸ entre la sortie de l'enfance et la vie d'adulte (Coly & Even, 2017, p. 65). Les psychologues et médecins des années 1950 assimilaient alors l'adolescence à la crise pubertaire et définissaient la jeunesse comme « cette période difficile de maturation psychologique qui devait conduire à l'âge adulte » (Galland & Oberti, 1996, p. 4). En tant qu'objet de recherche, la jeunesse a constitué un intérêt dès le début du 20^e siècle d'abord aux États-Unis. Les sociologues de Chicago, en s'intéressant aux processus urbains et à la désorganisation sociale, ont porté leur attention sur les expériences juvéniles qui se manifestent au sein « de bandes de jeunes garçons et adolescents » (Bordes, 2007) pour comprendre les processus à l'origine de la déviance. Ces travaux ont contribué à nourrir la conception d'une sociologie de la jeunesse en Europe et particulièrement en Grande-Bretagne (1970) puis en France (1980). La jeunesse ne possédait pas encore de théories propres et était toujours abordée par le biais d'autres théories comme « le changement social » ou « la reproduction sociale ». Les chercheurs se focalisaient sur les relations internes aux générations et sur les rapports entre les générations. La jeunesse se situait toujours dans un rapport générationnel. Ils étudiaient aussi la culture juvénile en observant la capacité des normes et des valeurs à intégrer la jeunesse (notion de culture dominante), mais aussi en observant comment les mouvements juvéniles étaient porteurs de valeurs alternatives, avec la possibilité d'acquérir des savoirs et des savoir-faire par la socialisation entre pairs (Bordes, 2007, p. 2-3).

Parmi les travaux français, Olivier Galland (1996) livre une définition de la jeunesse en s'appuyant sur des critères qui rendent compte pour la première fois de la place des jeunes dans la structure sociale. Cette place étant transitoire, elle correspond à la période où l'individu quitte sa famille afin d'« entrer dans la vie ». Il explique alors que la « jeunesse » au sens sociologique du terme est récente puisque ce passage par « une position sociale incertaine » n'a pas toujours existé et sa durée n'a d'ailleurs pas toujours été la même. Dans

les sociétés primitives par exemple, cette transition est presque inexistante entre l'enfance et l'âge adulte. Elle est également entourée de tant de rites qui la codifient qu'elle n'a pas la même consistance sociale que dans les sociétés occidentales. Eric Marlière (2005) reprend cette idée de « passage » dans la définition de la jeunesse qu'il utilise. Selon lui, l'aspect biologique donne irréfutablement des indices sur les cycles de vies et les âges, mais ces derniers sont toujours à mettre en lien avec la société, les groupes sociaux et les enjeux dans lesquels évolue l'individu. La jeunesse apparaît donc comme un objet mouvant qui est susceptible de changer avec l'évolution de la société.

Jusqu'à aujourd'hui, de nombreux sociologues ont appréhendé la jeunesse par l'idée de « passage » qui peut être défini comme la transition entre un état de dépendance (qui correspond à l'enfance) à un état d'indépendance (qui correspond à devenir adulte). Olivier Galland (2011) propose un schéma autour de deux axes (un axe de vie privée et un axe de vie publique) pour montrer les grandes étapes qui caractérisent l'entrée dans l'âge adulte. Chacun de ces axes se réalise en trois temps. Pour l'axe de vie privée, il s'agit du processus de décohabitation en allant de la vie chez ses parents à la vie conjugale en passant par la vie seule. Pour l'axe de la vie publique, il s'agit de l'insertion sur le marché de l'emploi en allant de la scolarité à un travail stable en passant par une phase de précarité (Galland, 2011, p. 151). Un jeune est donc un individu en quête d'un emploi stable, d'un logement, d'une mise en couple en vue d'une procréation pour qu'il puisse enfin entrer dans l'âge adulte. Les démographes donnent alors, sur la base de ces indicateurs, une tranche d'âge qui correspond au passage successif de ces étapes. Ils classifient et découpent institutionnellement la population en catégorie d'âge. On est enfant, jeune, adulte puis vieux. L'observation de ces tranches d'âge donne des indices importants sur la société : la jeunesse a d'abord concerné les 15/25 ans, puis les 15/30 ans et aujourd'hui les 12/30 ans. Cela signifie que nous sommes face à un « allongement de la jeunesse » (Galland & Cavalli, 1993). Pour Pierre Bourdieu (1992), la jeunesse comme la vieillesse ne sont pas des données, mais sont construites socialement. L'âge, qui est une donnée biologique, est alors socialement manipulé. Le fait de parler « des jeunes » comme d'une unité sociale, d'un groupe doté d'intérêts communs et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement constitue selon l'auteur « une manipulation évidente » (Bourdieu, 1992). Cette catégorisation en tranche d'âge donne l'image que la jeunesse est un groupe uniforme, égalisé, souvent en contradiction avec ses ascendants dans « un conflit de générations » (Bourdieu, 1984). Par de là toutes les différences de classe, les jeunes ont bien des intérêts collectifs de génération qu'on ne peut nier (Bourdieu, 1992). Aujourd'hui et dans notre société, la jeunesse est la catégorie qui subit

le plus les effets de la crise sociale, avec un accès au travail qui se fait par des emplois précaires, aux revenus faibles et une discrimination à l'embauche (générationnelle, ethnique, spatiale, etc.) et un décalage entre la qualification, les diplômes et leur prise en compte au niveau salarial. La génération née après 1970 est dans une situation plus difficile que celle de ses parents avec une augmentation du taux de chômage et une espérance d'amélioration de la qualité de la vie moindre. Les perspectives d'accéder à une retraite sont très faibles du fait même de l'entrée tardive des jeunes dans le monde du travail. Enfin, le taux de suicide pour les moins de 35 ans a doublé de 1965 à 1995. Cette génération de jeunes est à la fois très formée, pauvre et mal insérée. Pour rendre compte de cette réalité et y apporter des réponses, les institutions ont borné par l'âge la notion de jeunesse. Aujourd'hui, elle part de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans) jusqu'à l'accès à la pleine indépendance, expression plus floue, mais qui renvoie à des réalités fluctuantes pour beaucoup de jeunes. Entre ces deux bornes, la jeunesse est caractérisée comme l'âge des transitions au cours duquel les jeunes connaissent des situations diverses: fin de la scolarité obligatoire, accès pour une partie importante des jeunes à une formation professionnelle, des études supérieures, un engagement associatif, départ du domicile parental, insertion professionnelle plus ou moins rapide, accès le cas échéant à un emploi stable, mise en couple, naissance d'un enfant... Mais toute borne d'âge utilisée pour définir la notion de jeunesse peut être contestée, car celle-ci est un processus qui ne commence ni ne finit à une date précise. Par ailleurs, on notera l'amplitude de cette fourchette, qui va d'un jeune tout juste sorti de l'adolescence et encore mineur à des personnes ayant en majorité accédé à un emploi stable et pour beaucoup de jeunes parents. Il en résulte une forte hétérogénéité des personnes ainsi couvertes. (Even, Coly, 2017, p. 64).

Mais la jeunesse n'est pas restée totalement passive devant l'investissement social de sa définition et des objectifs qu'on lui assignait d'avoir. En effet, les années 1960 ont été marquées par « un mouvement de jeunes » (Gauthier & De Singly, 2000) dans lequel nous pouvons recenser plusieurs événements comme l'ère des blousons noirs avec la nuit du 25 juin 1963 durant laquelle des jeunes créent une émeute lors d'une soirée musicale ou encore les révoltes étudiantes contre le Plan Fouchet à l'occasion de la journée d'action le 21 février 1964 ou bien les mouvements de mai 1968. Les jeunes manifestent à ce moment l'idée que devenir adulte ne fait plus partie des rêves à atteindre. À partir de là, les pistes sur ce qu'est un jeune se brouillent puisque de plus en plus, les parcours de vie se diversifient. On peut même constater que dans certains itinéraires, il va y avoir des « retours en arrière ». Par exemple, l'accès à un logement stable va souvent dépendre du revenu, c'est-à-dire de l'accès à un

emploi ou de la situation conjugale. Mais la transformation du monde du travail (avec des conditions salariales de plus en plus précaires) et la transformation de la notion de couple (avec des situations matrimoniales moins fixes) peuvent entraîner une perte d'emploi ou une séparation et conduire à un retour tardif chez ses parents. La jeunesse proposée en termes de tranche d'âge néglige ces situations d'aller-retour que peut vivre un individu. Elle ne prend pas non plus en compte le cumul des situations d'âges auxquelles peut être confrontée une personne (par exemple, élever un enfant en même temps que finir ses études). L'idée de la jeunesse qui avance vers l'âge adulte en progressant comme sur une échelle tombe en désuétude.

1.2. ... aux jeunesses

En France, dès la seconde moitié des années 1960, dans un contexte de passage d'une société industrielle marquée par les classes sociales à une société définie par une culture de masse, le débat tourne autour de l'interrogation sur l'existence de la jeunesse en tant que groupe social relativement homogène. Pour certains sociologues, la jeunesse est une classe d'âge homogène avec sa culture, ses mythes et ses rites. Pour d'autres, la jeunesse est une génération (Bourdieu, 1984), mais « l'ensemble générationnel en soi ne peut pas être caractérisé comme un groupe concret » (Mannheim, 2011, p. 42). Mélanie Gambino souligne le nombre important de « lignes de fractures » que recouvre le mot « jeunesse » : âge, genre, situation d'autochtones ou d'allochtones, mobilités, catégories sociales, niveau de diplôme, capital culturel... Dans le même sens, Pierre Bourdieu (1992) déclarait qu'il s'agit d'un « abus de langage formidable » de « subsumer sous le même concept des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun » (Bourdieu, 1992). Ces différences de points de vue peuvent s'expliquer par la façon dont les sociologues construisent leur objet de recherche. Certains se focalisent sur le principe d'agrégation en cherchant les identités propres et distinctes du reste de la population, d'autres mettent l'accent sur le principe de spécification en recherchant les différences internes au groupe. Dans le sillage de cette dernière conception, des chercheurs comme Olivier Galland (1996), Chantal Guerin-Plantin (1999), Alain Vulbeau (2001), Eric Marlière (2005) et Véronique Bordes (2015) expliquent que la diversification des parcours de vie est importante à prendre en compte dans une étude qui s'intéresse aux jeunes et c'est la raison pour laquelle ils préfèrent parler « des jeunesses » plutôt que de « la jeunesse ». Par exemple, Galland (1996) constatait qu'au 19^e siècle, au moins trois jeunesses coexistaient dans une même « génération » à l'échelle de la société : la jeunesse bourgeoise, la jeunesse

ouvrière et la jeunesse traditionnelle. Il s'applique à décrire les différentes éducations qu'elles ont reçues, la place et le regard que leur accorde le monde des adultes qui les entourent. Eric Marlière (2005), plus récemment, a réalisé lors de son travail ethnographique au sein d'une cité de banlieue parisienne une « typologie locale des jeunes en termes de groupe ». Il a mis en évidence la diversité des trajectoires et des parcours biographiques qui existent parmi les jeunes de son terrain d'investigation. Il s'est servi de variables telles que l'âge, les pratiques de sociabilité, la nature des parcours scolaires ou des trajectoires d'activités (Marlière, 2005, p. 15) pour montrer qu'au sein d'un même territoire, plusieurs jeunesse se côtoient. Ces travaux montrent que considérer la jeunesse comme unique ne rend pas compte de sa complexité. Dans nombre de cas aujourd'hui, tous les individus ne vont pas passer de manière linéaire par les différentes étapes qui les conduisent à l'âge adulte comme cela pouvait encore être le cas dans les années 1960.

Mais l'évolution de la « jeunesse » reflète aussi l'évolution de l'objet « d'adulte » auquel d'autres chercheurs ont porté un intérêt (de Singly, 2000). C'est donc l'ensemble des cycles de vie qui se bouleversent avec l'évolution de la société. La question jeune est donc plurielle, mais s'inscrit inévitablement dans une chaîne intergénérationnelle. En ce sens, les jeunesse sont prises dans un réseau de « dettes et de promesses : de dettes vis-à-vis du passé qui ne peuvent être ni remises ni remboursées, mais dont la contrepartie est un investissement dans l'avenir ; de promesses qui font que la vie collective n'est pas simplement une gestion de l'urgence, mais bien la construction commune d'un projet d'avenir. Elle renvoie donc à la capacité politique de se projeter dans le temps long » (Charvet et al., 2001, p. 40)

1.3. Les jeunes ruraux : focale sur une jeunesse, elle aussi plurielle

Dans cette étude, je m'intéresse particulièrement aux politiques publiques en direction des jeunes qui habitent dans des territoires dits « ruraux ». Avant les années 1990, les jeunes ruraux étaient moins étudiés par les sciences sociales que les jeunes urbains, car associés à une vision traditionnelle de la ruralité (Brutel, 2019; Coquard, 2015). Pourtant, au recensement de la population de 2015, il est mis en évidence que « 11,7 millions de jeunes âgés de 17 à 29 ans vivent en France dont 3,2 millions, soit 27 %, dans le rural » (Brutel, 2019). Bien que les jeunes sont sous-représentés dans les espaces ruraux, cette distinction connaît des variations selon l'âge. L'explication généralement donnée de ce phénomène est la suivante : la très grande majorité des jeunes ruraux réside jusqu'à la fin du collège chez leurs parents, car ils ont accès à ce niveau de leur scolarité à des établissements de proximité. Une partie de ces jeunes quitte ensuite les territoires ruraux pour leurs études entre 18 et 24 ans ou

pour y commencer leur vie active. Cela tient d'une part à la concentration d'une grande part des structures d'enseignement supérieur dans les pôles urbains, et d'autre part à la spécialisation croissante des formations d'enseignement professionnel et supérieur, qui conduit beaucoup de jeunes, y compris dans les villes, à quitter leur commune, leur département voire leur région pour se former ou commencer à travailler dans certaines spécialités. Enfin, seulement une partie des jeunes revient dans les espaces ruraux à la fin de leurs études ou après leurs premières années de vie professionnelle. Mais qu'entend-on par un « jeune rural » et que désigne cette réalité ? La plupart des travaux en sociologie de la jeunesse définissent par « jeunes ruraux » les jeunes qui habitent des communes rurales au sens de l'INSEE (Lambert & Roudet, 1995, p. 47)

Rurales et urbaines sont des catégories qui servent à qualifier les territoires. La première typologie des territoires français est proposée par l'INSEE. Cet organisme fournisseur de données sociodémographiques est très souvent mobilisé par les techniciens des collectivités et de l'État pour dresser des profils de territoires et rendre compte des transformations en cours. Pour définir ces typologies et chercher à mesurer les phénomènes économiques et sociaux sur les territoires, l'INSEE a établi à partir des années 1950 des nomenclatures spatiales. Actuellement et depuis 2010, l'INSEE définit l'espace rural selon plusieurs approches. Parmi celles-ci, on en distingue deux principales : la grille communale de densité et les communes rurales dans le zonage en unité urbaine. La première utilise un référentiel spatial à l'échelle locale produit par l'INSEE. Elle s'inscrit dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle typologie : le « degré d'urbanisation » par la Commission européenne (Aliaga et al., 2015), et elle repose sur une double approche : à la fois morphologique et démographique. Elle associe deux critères d'évaluation de la concentration de la population : la densité des habitants par km² et le nombre d'habitants. Cette typologie distingue quatre types de communes : les communes densément peuplées, de densité intermédiaire, peu dense et très peu dense. Les rurales sont les communes peu denses et très peu denses. C'est suivant cette approche que 27 % des jeunes de 15 à 29 ans sont « ruraux » puisqu'ils habitent dans un territoire rural. La seconde approche est celle des communes rurales dans le zonage en unité urbaine. Depuis 2010, l'INSEE définit une unité urbaine, une commune ou un ensemble de communes qui comporte sur son territoire une zone bâtie d'au moins 2 000 habitants où aucune habitation n'est séparée de la plus proche de plus de 200 mètres. En outre, chaque commune concernée possède plus de la moitié de sa population dans cette zone bâtie. Les communes qui ne sont pas dans une unité urbaine sont des communes rurales. Suivant cette définition, seulement 17

% des jeunes de 15 à 29 ans résident dans le rural. Pour l'OCDE, un département est rural si plus de 50% de sa population vit dans des cantons ruraux (Coly & Even, 2017, p. 12). Une approche par la densité de population montre l'importance des espaces ruraux en France puisqu'un tiers des départements métropolitains est « essentiellement rural » (Coly & Even, 2017, p. 71). Mais ces définitions ne semblent pas satisfaisantes si l'on souhaite rendre compte de la complexité des dynamiques territoriales. En 1950, la nomenclature qui oppose « communes urbaines » et « communes rurales » est fondée sur le nombre d'habitants agglomérés (supérieurs ou inférieurs à 2000). En 1997, la nomenclature intègre le critère des niveaux d'emploi et de taux d'attraction par l'emploi. En 2012, l'INSEE propose un nouveau zonage en bassins de vie définis comme les plus petits territoires au sein desquels les habitants ont accès aux équipements et services les plus courants. Le territoire national est alors structuré par 1 666 bassins de vie, dont 1 287 sont qualifiés de ruraux. Les zones rurales représentent 78 % du territoire, mais seulement 31 % de la population (INSEE, recensement de la population, 2009). Cette brève référence aux évolutions des nomenclatures montre « le nécessaire dépassement des catégories spatiales pour prendre en compte progressivement, dans la définition du milieu rural, l'accès des populations aux services, aux équipements, à l'emploi, ainsi que les dynamiques démographiques, et les flux de déplacements. » (Vachée et al., 2016, p. 6). Toutefois, la dernière nomenclature de l'INSEE de 2010 laisse entendre que 95 % de la population française vit sous l'influence des villes (INSEE, 2011). D'ailleurs, les communes restantes sont appelées « communes isolées hors influence des pôles ». Depuis 2010, l'espace à dominante rural a donc disparu en tant que catégorie statistique. Gérard François Dumont (2012) évoque à ce sujet « un meurtre géographique » au sujet de la France rurale (Barthe et al., 2020). Il y aurait donc d'abord une sorte de hiérarchisation autour de la notion de ville et d'urbain, ce qualificatif se trouvant de fait réservé aux plus grandes métropoles, mais aussi une minoration de l'appréciation de la ruralité puisque seulement 5 % de la population française vivrait dans des communes qualifiées comme telles. Cette typologie, qui repose fortement sur les dynamiques de concentration de l'emploi et sur les mobilités, ne s'avère-t-elle pas incomplète ? Les acteurs de la ruralité se retrouvent-ils dans cette représentation institutionnelle de l'espace français ? Pour interroger cette lecture d'une France sous très forte influence des villes, notre regard s'oriente vers les travaux réalisés à la demande du Commissariat général à l'Égalité des territoires (CGET) par des laboratoires de recherche (Territoires en mouvement, 2012) et aboutissant en 2011 à la réalisation d'une typologie des campagnes françaises. Cette étude retient toutes les communes qui n'appartiennent pas à une unité urbaine de plus de 10 000 emplois. La nouvelle typologie des

campagnes françaises du CGET souligne la diversité des territoires ruraux. Elle identifie trois principaux groupes d'espaces ruraux (les campagnes des villes, du littoral et des vallées urbanisées - les campagnes agricoles et industrielles - les campagnes vieillies à très faible densité) (Barthe et al., 2017) en prenant en compte toutes les communes qui n'appartiennent pas à une unité urbaine regroupant plus de 10 000 emplois. Cette typologie développe une approche croisant critères morphologiques (continuité du bâti ou densité de population) et critères fonctionnels (analyse des données domicile et travail) pour qualifier plus finement les espaces, à la fois selon leur degré d'urbanisation (via le critère de densité de l'INSEE) et leur lien à la ville (part des actifs de la commune travaillant dans un pôle urbain ou à l'étranger). Cette démarche amène à classer les communes en neuf catégories, avec des degrés d'urbanité ou de ruralité. L'espace rural est, selon cette classification, considéré comme comprenant les trois catégories de communes les moins denses et les moins liées à la ville. Ces communes sont au nombre de 16 762, soit 46 % des communes métropolitaines. Elles comptent 6,6 millions d'habitants, soit 10,3 % de la population de France métropolitaine. Le terme de ruralité, si l'on suit les dictionnaires, renvoie à la fois au matériel et à l'immatériel avec en premier lieu le caractère de ce qui est rural ou les caractéristiques des espaces ruraux et en second lieu l'ensemble des valeurs, de la culture propre au milieu rural. Cette définition a contribué à opposer ruralité et urbanité et à les décliner sur des espaces respectifs, considérés eux-mêmes comme opposés.

Mais les recherches actuelles sur la notion de « ruralité » ne décrivent plus les vocables « ruraux » et « urbains » comme des concepts opératoires, et ce pour plusieurs raisons. Déjà, au sein même de la catégorie des territoires ruraux, il existe une diversité de situations (périurbain, littoraux peu denses, montagne...) qui s'explique à la fois par l'étendue de la France et par l'amplitude du champ de la notion, qui, selon l'acception retenue, va de communes de densité moyenne proches de grandes villes à des territoires éloignés de celles-ci et très peu denses (Coly & Even, 2017, p. 68). La réalité des espaces ruraux change selon les critères retenus (Coly & Even, 2017, p. 74). Aussi, les interactions villes/campagnes s'accroissent du fait de l'augmentation des mobilités. Les mouvements quotidiens domicile/travail sont ainsi très importants dans les espaces ruraux, surtout dans ceux situés à une relative proximité des villes en temps de déplacements (Coly & Even, 2017, p. 70). Ces mobilités et l'usage des technologies de communication (télévision, téléphone portable, internet) rapprochent les modes de vie entre habitants des campagnes et des villes et entraînent une certaine homogénéisation des comportements. Cela dessine de nouveaux

territoires de vie où le rural et l'urbain constituent des espaces en interaction et dont les limites s'effacent, au sein d'un même système global (Rieutort et al., 2018). Des géographes, tel Jean Viard, en viennent même à considérer que « nous sommes tous devenus urbains » (Coly & Even, 2017, p. 70). Les découpages INSEE, sans cesse remis sur le chantier depuis les années 1990, ont accentué la tendance, et la nouvelle mouture du zonage en aires urbaines adoptée en 2010 gomme même toute référence au rural, l'espace français étant appréhendé au travers de la notion de pôles de différentes tailles, ces derniers concentrant des emplois et polarisant les populations (Poulot, 2015). Au-delà d'une lecture des territoires dans leur rapport à l'urbanité ou à la ruralité, de récents travaux publiés par l'INSEE sont centrés sur la prise en considération de la qualité de vie dans les bassins de vie (INSEE, 2014). Cette notion découle du traitement de 27 indicateurs aux dimensions multiples comme l'accessibilité aux équipements, la qualité de l'environnement, les revenus, la santé, les relations sociales, les rapports hommes/femmes etc. Avec l'idée qu'aujourd'hui d'autres critères que le produit intérieur brut doivent être pris en considération pour apprécier le niveau de développement des économies (Rapport Stiglitz). Ils viennent enrichir les résultats issus des deux précédentes typologies. Les métropoles ne sont plus observées au seul prisme du dynamisme démographique ou économique, mais aussi au regard des difficultés sociales rencontrées par certaines populations (nombreux bassins de vie du Nord-est francilien). À l'inverse, plusieurs régions à l'écart des grands centres témoignent de conditions de vie favorables malgré parfois des difficultés économiques (bassins de Millau, Foix). Cette typologie, en huit catégories de territoires, traduit une diversité socio-économique et sociétale, rompant en partie avec le clivage rural urbain.

Ces différentes façons de rendre compte des réalités spatiales, dans lesquelles le rural et l'urbain ne sont que des composantes parmi d'autres de ces systèmes sont utilisées par les acteurs territoriaux pour s'inscrire dans des catégories, les plus communes particulièrement celles de l'INSEE, ou au contraire d'en faire abstraction et de mobiliser leurs propres représentations fondées sur le vécu quotidien des acteurs et habitants. Alors que de très nombreuses analyses éclairent la complexité du fonctionnement des territoires (Estèbe, 2008; Vanier, 2009), alors que de multiples typologies contribuent à faire varier les regards sur ces territoires, alors que les données n'ont jamais été aussi faciles d'accès, force est de constater que les acteurs en charge de la conduite des politiques publiques locales ne les mobilisent que partiellement dans leur interprétation des réalités sociospatiales qui les environnent. Les élus semblent pour beaucoup avoir conservé un référentiel assez daté. Cette observation peut

contribuer à expliquer les distorsions entre des politiques publiques et discours politiques d'un côté, et les attentes et besoins des habitants de l'autre. Aussi, le « rural » s'efface progressivement comme catégorie d'intervention publique. En premier lieu, les politiques nationales sont largement dominées depuis une vingtaine d'années par une préoccupation majeure de réorganisation territoriale qui s'impose partout, tant dans les espaces urbains que ruraux, du fait d'une réorganisation profonde des modes de vie, de répartition des activités. L'enjeu est la recherche et la stabilisation d'un nouveau cadre territorial qui essaient de trouver un nouvel équilibre entre dynamiques territoriales et périmètres de gestion. Cette préoccupation est d'une certaine manière générique et ne cherche pas la différenciation en fonction de types d'espaces. D'autre part, sans doute en lien avec la transformation des modes de vie et des formes d'activités évoquée précédemment, de nombreuses problématiques de développement ou d'aménagement se retrouvent en tout lieu : la cohésion sociale, la promotion des circuits de proximité en agriculture, la protection des ressources naturelles, la maîtrise de l'urbanisation, la revitalisation des centres, du village à la grande ville, constituent autant d'objets d'action publique que tous les territoires ont à traiter, qu'ils soient urbains ou ruraux. Dès lors les politiques publiques tendent à promouvoir aujourd'hui des appels à projets qui ciblent d'abord ces objets avant d'évoquer le contexte territorial dans lequel ils s'expriment. Enfin, la façon de mettre en œuvre des politiques publiques a progressivement privilégié une méthodologie de conduite de l'action publique qui semble déterminante pour apprécier la capacité de gestion voire d'innovation des territoires. L'ingénierie de projet s'est développée dans les territoires ruraux, certes de manière inégale, mais elle est souvent de plus en plus préoccupée par la faisabilité et l'acceptabilité globale de ses propositions par les financeurs publics et la capacité à intégrer des projets diversifiés. Elle met donc souvent de côté la spécificité des territoires ruraux qui semble davantage un implicite qu'une réalité vécue et donne ainsi à lire des projets aux objectifs génériques liés à la qualité de vie dans un territoire, aux conditions d'activité et au vivre ensemble (Barthe et al., 2020).

Malgré ces rapprochements, les espaces ruraux se distinguent par certains aspects des villes et pour des chercheurs, leur différenciation reste signifiante pour comprendre les dynamiques territoriales (Coly & Even, 2017, p. 70). L'ampleur de l'espace disponible, lié à la faible densité, la perception de la qualité du cadre naturel, le nombre relativement réduit des habitants qui facilite l'interconnaissance, participe de cette différenciation. Ces différences et celles existant entre espaces de faible et de très faible densité montrent l'importance, pour étudier la place des jeunes en leur sein, d'indiquer avec précision la ruralité dont il est

question. L'enjeu est notamment de ne pas attribuer à l'ensemble des espaces ruraux des caractéristiques correspondant aux seuls espaces ruraux de très faible densité, qui en représentent de l'ordre de 4 %, et une part encore moindre des jeunes (Coly & Even, 2017, p. 75). Il en va de même aujourd'hui pour la jeunesse qui habite dans ces espaces respectifs. Est-ce vraiment de mise de les différencier sur la base de critères dont nous avons montré leur peu d'efficacité ? Les recherches sociologiques montrent que même si les modes de vie tendent à s'homogénéiser, il reste toutefois des problématiques propres à l'urbain et à la ruralité. En termes d'analyse sociologique de la jeunesse, la question fondamentale est de savoir si les particularités qui caractérisent les comportements des « jeunes ruraux » sont dues à des différences de composition socioprofessionnelle par rapport aux jeunes urbains. Ou bien, est-ce que ces spécificités ont une autre cause qui différencierait un jeune rural vis-à-vis d'un jeune citadin de même niveau scolaire ou de même milieu social ? Et cette autre cause serait bien entendu à rechercher dans un effet propre de la ruralité, de l'espace rural. Pour tenter de répondre à cette question, les sociologues ont examiné les points de convergence ou de divergence entre jeunesses rurales et jeunesses urbaines dans plusieurs domaines : la formation et l'emploi, les modes de vie, la religion, la politique (Lambert & Roudet, 1995, p. 48). Bien que les modes de vie, les valeurs et les loisirs tendent à s'homogénéiser entre jeunes urbains et jeunes ruraux, cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a plus de jeunes dans les espaces ruraux. Mais, comme le souligne Nicolas Renahy (2005), bien souvent, la jeunesse rurale apparaît reléguée par rapport à celle des espaces urbains, davantage médiatisée. Les jeunes ruraux ont, en outre, le sentiment d'être moins considérés que ceux vivant dans des espaces urbains (Bronner, 2007). La récente crise économique a renforcé ce sentiment, d'autant plus que les espaces ruraux de faible densité offrent peu d'opportunité d'emploi et des conditions de travail qui n'attirent pas toujours les jeunes, ce qu'ils intériorisent fortement (Gambino & Desmesure, 2014). À partir de cette lecture, il semble que les recherches aient identifié plusieurs critères qui caractérisent les jeunes qui vivent dans les espaces ruraux (ex : entrée précoce sur le marché de l'emploi.) Si les sociabilités des jeunes ruraux peuvent être comparées à celles des « jeunes des cités » dans leur rapport à un groupe restreint peu ouvert sur l'extérieur, l'environnement physique et géographique dans lequel se déploient ces sociabilités est radicalement différent. L'habitat dans des maisons individuelles avec jardin, l'absence et l'éloignement des archétypes de la ville (centres commerciaux, pôles culturels, cinéma multiplexes, réseaux de transport en commun), l'absence et l'éloignement d'équipements de type skate parks ou city-stades sont autant d'éléments qui privent les jeunes ruraux d'une cité au sens des usages qui en sont faits et des modèles procurés par les médias,

qui structurent et façonnent les cultures juvéniles. (Vachée et al., 2020). Aussi, dans des départements comme le Lot ou l'Ariège dans lesquels les communes « urbaines » ne dépassent pas 20 000 habitants. Les conditions de vie des jeunes « urbains » restent bien éloignées de celles des jeunes des grandes agglomérations, et le contraste entre jeunes urbains et jeunes ruraux s'accroît sans doute encore dans d'autres contextes (Vachée et al., 2020).

1.4. Les territoires ruraux et leurs jeunes : quels enjeux ?

Les campagnes françaises ont connu plus d'un siècle d'exode rural. Un renversement de tendance s'est opéré à cet égard : dans la plupart des espaces ruraux, depuis au moins une trentaine d'années, la population s'accroît à des degrés divers (Coly & Even, 2017, p. 68). Comme je l'ai montré, il existe des disparités fortes entre les territoires ruraux : l'accroissement est particulièrement prononcé dans de nombreuses communes rurales, du Sud (héliotropisme) [...] Mais des communes rurales, en particulier parmi celles dites « isolées », continuent de perdre des habitants (Coly & Even, 2017, p. 68). Le nombre de jeunes est plutôt faible en moyenne dans les ruralités. Selon l'INSEE, en 2006, en France métropolitaine, 14 % seulement des jeunes de 15 à 29 ans résidents dans l'espace à dominante rural, alors que cet espace accueille 18 % de la population totale. Le rapport nouvelles ruralités analyse cette réalité en ces termes : « La majeure partie des jeunes les mieux formés quitte les campagnes. Cet état de fait constitue un risque majeur pour l'avenir du monde rural. En effet, la place des jeunes dans ces territoires est un problème, alors qu'ils représentent un levier pour le développement. Ils ont souvent besoin de partir pour se former, ce qui est normal. Mais comment les territoires peuvent-ils en accueillir (originaires ou non du territoire) ? » (Mission « nouvelles ruralités », 2013, p. 24). En effet, les jeunes sont très souvent considérés comme l'avenir du territoire. Les espaces ruraux de faible densité présentent des caractéristiques démographiques qui mettent en évidence la faible part de jeunes dans la composition de la population. Les retraités y sont nombreux, tandis que les fermetures d'écoles témoignent que peu de jeunes vivent dans ces espaces. Dans des espaces déjà faiblement peuplés, la part importante des personnes âgées a fait naître des inquiétudes à propos de l'avenir de ces espaces, lié au renouvellement de la population et de sa structure par âge. Le problème du vieillissement repose sur l'idée que la population jeune est trop peu nombreuse et qu'elle ne reste pas. Les questions de jeunesse représentent de forts enjeux pour les politiques publiques de proximité. En dehors des enjeux éducatifs ou sociaux, il en va des questions de

renouvellement de la population et de fixation des populations jeunes pour maintenir une attractivité forte des territoires. Les jeunes constituent un enjeu, car ils représentent la partie manquante de la population, dont la présence permettrait d'animer ou de réactiver la vie locale. Mais considérer ainsi les jeunes a pour conséquence de les rassembler dans un même groupe auquel est assigné un objectif unique. Or, les jeunes (et les jeunes ruraux) forment un groupe socialement très hétérogène (Dubet, 1987; Galland & Lambert, 1993; Renahy, 2005) et trop peu structuré pour fonctionner comme un potentiel. Selon Mélanie Gambino, faire des jeunes l'avenir du territoire sous-entend par ailleurs une injonction forte : il faut qu'ils restent. Cela traduit à quel point la migration des jeunes mobilise l'attention des élus, des animateurs et des institutions locaux (Gambino, 2011, p. 5). Toutefois les jeunes ruraux ne font pas, ou peu, l'objet de politiques publiques spécifiques (Vachée et al., 2020) – du moins à l'échelle nationale – contrairement aux jeunes des quartiers. Des initiatives culturelles voient toujours les jeunes ruraux globalement comme en marge ou à la « traîne culturelle » de ceux des villes (Gambino et al., 2019, p. 8). Malgré tout, les élections présidentielles, tout comme les ouvrages de démographes ou de géographes (Guilluy, 2010; Le Bras & Todd, 2013), attirent l'attention des pouvoirs publics et des médias sur les zones de relégation sociales à la périphérie des villes. On semble redécouvrir le « rural » et ses jeunes (Bronner, 2007), les territoires ruraux et la montée concomitante du vote jeune pour l'extrême droite. Il n'en demeure pas moins qu'une fois passées ces controverses, la question des territoires ruraux et des jeunes qui y vivent est bien souvent annexée, voire oubliée au profit des débats autour du développement urbain. La très récente mise en œuvre des contrats de ruralité par les pouvoirs publics (2016) au nom d'une « égalité territoriale » pourrait pondérer cette vision pessimiste de l'avenir des territoires ruraux si elle ne se faisait pas dans un contexte, là aussi, de proximité avec l'échéance présidentielle et surtout dans une référence permanente avec les contrats de ville (Gambino et al., 2019, p. 9). La jeunesse est inscrite comme une priorité politique dans neuf communes urbaines sur dix, contre seulement une commune rurale sur quatre (Vachée et al., 2020). Les élus locaux semblent plus à l'aise pour évoquer les moins de 12 ans et leurs besoins. En revanche, ils semblent en difficulté pour construire la réponse aux demandes et besoins des plus de 12 ans. Les élus se construisent une image négative de la jeunesse perçue comme consumériste, ayant du mal à s'engager, rejetant les activités encadrées (Vachée et al., 2016). Pourtant, les résultats d'une enquête du MRJC (2007), menée auprès de 745 jeunes ruraux (de 17 à 29 ans), montrent que globalement les jeunes interrogés ont un sentiment positif à l'égard de la campagne (Vachée et al., 2017).

1.5. La jeunesse comme référentiel de l'action publique

Comme le justifient mes propos précédents, la jeunesse, en plus d'être plurielle, renvoie à une pluralité de monde (Vulbeau, 2001). Tantôt fragile ou dangereuse, les politiques ont transformé au cours de l'histoire cet objet en « problèmes publics » auxquels il convient d'apporter des solutions. La notion même de problème public a fait l'objet d'un investissement scientifique fort dans les pays anglo-saxons. Selon Neveu (1999), « un problème public «(ou « social problem ») n'est rien d'autre que la transformation d'un fait social quelconque en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique » (Neveu, 1999). Le plus souvent, la mobilisation de l'action publique est en lien avec des événements médiatisés et avec les représentations à l'égard de la jeunesse et de ses difficultés. Ainsi de la délinquance des mineurs et des émeutes urbaines dans les années 1990-2000, qui ont entraîné l'actualisation ou l'élaboration de nouveaux textes législatifs pour les encadrer ; de même avec la visibilisation de l'errance des jeunes, qui a suscité la mobilisation d'élus locaux et l'encadrement des festivals. Florence Tourette (2006) explique comment dès le 19^e siècle l'action publique en est venue à s'intéresser à la jeunesse. Les jeunes ouvriers ne font pas, à l'époque, partie de la « jeunesse » au sens politique du terme puisqu'ils entrent rapidement dans le monde professionnel et fondent une famille. Leur passage de l'enfance à l'âge adulte se consomme quasiment en un instant. Ce sont « les jeunes célibataires et vagabonds dont la société se méfie » (Tourette, 2006) qui provoquent un intérêt. Il faut, dans un souci d'ordre, les ramener au travail et aux bonnes mœurs. Mais le fait juvénile s'imposera tout particulièrement comme enjeu politique au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. La jeunesse sera caractérisée par les gouvernements successifs et justifiera une intervention de leurs parts. Comme le soulève le rapport de Dominique Charvet en 2001, les discours sur les jeunes se succèdent eux aussi et sont « largement tributaires du moment historique » (Charvet et al., 2001). Sous le gouvernement de Vichy par exemple, la jeunesse est définie comme l'avenir de la France. Il faut alors la former et l'encadrer. Dans un registre tout à fait différent, après la crise économique des années 1970, c'est la jeunesse des grands ensembles qui est visée. Elle inquiète par « ses comportements, ses modes de pensée et d'agir, ses choix, ses rites, sa culture, ses difficultés d'insertion économique et sociale » (Tourette, 2006). Dans un souci d'intégration, la puissance publique ne peut se passer de réfléchir à son insertion qu'elle soit du point de vue du logement, de l'emploi ou encore politique (Loncle-Moriceau, 1999). De manière générale, quatre représentations de la jeunesse dominent et justifient chacune une intervention différente des pouvoirs publics à leur égard. Chantal Guerin-Plantin (1999)

propose ce référentiel comme suit : il y a la jeunesse citoyenne. Ce premier modèle repose sur l'idée que l'éducation et la transmission des principes de la société par les adultes vont favoriser l'implication des jeunes dans des mouvements politiques et citoyens. Le second modèle est celui de la jeunesse dangereuse. Les jeunes sont traités comme des criminels qui s'entraînent les uns les autres dans la désobéissance. La jeunesse messianique est proposée comme troisième modèle. Les jeunes appartenant à ce dernier sont vues comme des individus capables de révolutionner le monde. Ils sont autonomes dans leurs actes. Enfin, le dernier modèle est celui de la jeunesse fragile. Il s'agit de créer une protection autour des jeunes qui sont potentiellement victimes de nombreux dangers. La jeunesse est donc, dans une perspective large, un édifice des politiques publiques, dans le sens où c'est sa caractérisation en problèmes publics qui justifie l'intervention de la puissance publique à son égard. Ces quatre modèles se retrouvent de façon inégale ces dernières années. Les analyses sociohistoriques montrent que les politiques de jeunesse oscillent, parfois dans les mêmes périodes, entre des représentations de la jeunesse perçue comme une ressource, comme une menace (délinquante, violente, dangereuse) ou bien comme vulnérable et à protéger, à la fois de la société et d'elle-même. Depuis 2005, on a assisté à une mise en avant de la jeunesse dangereuse et en danger. Nous sommes aujourd'hui dans une société qui a peur de sa jeunesse (Bordes, 2007). Lorsqu'on décide de développer des politiques en direction de la jeunesse, les pouvoirs locaux ou nationaux doivent se forger une représentation de la jeunesse. Il faut à la fois penser une définition de la jeunesse et donner une version plausible de la réalité des problèmes de la jeunesse. Cette version se nomme « un référentiel ». Cette notion permet de rendre visibles le sens et les contenus de l'action publique et sa place vis-à-vis des autres catégories sociales (Bordes, 2007). Cependant, Muller (2000) explique que depuis une quarantaine d'années, l'État n'apparaît plus seulement comme apte à « résoudre des problèmes » du fait de multiples facteurs : difficulté à donner une définition au problème (comme nous avons pu le voir pour la jeunesse), à reconstituer la chaîne causale (d'où vient exactement le problème dans les banlieues ? Pourquoi les jeunes ne participent-ils pas à la vie politique ?) ou encore à mesurer les effets de l'action publique sur la société. Dans cette perspective, les politiques publiques servent davantage à construire « des cadres d'interprétation du monde » (Muller, 2000). Ces cadres se construisent autour d'enjeux politiques (la jeunesse, l'environnement) dans la mesure où ils peuvent se transformer en problème. Autour de ces enjeux se créent des systèmes d'acteurs, souvent hétérogènes, qui vont venir donner du sens et normer. Ces cadres servent de référentiels à l'action publique. C'est une projection pour l'avenir de la société. Ils peuvent, en temps de crise, être remis en

question par la société et amenés à changer. L'objet des politiques publiques n'est donc plus seulement de « résoudre les problèmes », mais de construire des cadres d'interprétation du monde (Muller, 2000). Les problèmes publics ou en tout cas les enjeux portés à l'attention des autorités publiques (fies issues) sont pris en charge (sinon résolus) par un ensemble de décisions/ actions/ pratiques renvoyant à des univers de sens et des comportements extrêmement diversifiés dont l'articulation est toujours spécifique parce qu'ils mettent en jeu des acteurs obéissant à des logiques différentes. Autour de chaque enjeu de politique publique se constituent ainsi des systèmes d'action spécifiques au sein desquels des coalitions de cause (advocacy coalitions) vont porter et transformer cet enjeu. Dans ces conditions à quoi servent les politiques publiques ? Selon Muller, elles constituent des espaces au sein desquels les différents acteurs concernés vont construire et exprimer un rapport au monde qui renvoie à la manière dont ils perçoivent le réel, leur place dans le monde et ce que le monde devrait être (Muller, 2000). Le processus de formulation et d'imposition des cadres d'interprétation du monde (les référentiels) ne se fait jamais sans toucher plus ou moins brutalement aux identités collectives des acteurs impliqués. La question que pose Lascoumes (1995) notamment à partir de ses travaux sur les politiques de l'environnement, et qui nous intéresse dans le cadre des politiques de jeunesse, est de savoir « comment il est possible de construire de l'action collective dans un contexte de forte hétérogénéité ? » sachant que « pour devenir gouvernables, pour donner lieu à des choix politiques il est nécessaire que les enjeux soient reformulés en problèmes d'action publique ». (Muller, 2000). Jean-Claude Richez (2007) dégage six référentiels à l'œuvre dans les politiques de jeunesse en France aujourd'hui :

- « Familialisme : la jeunesse ne doit pas relever du politique, mais rester dans la sphère familiale. Il repose sur une représentation des jeunes comme mineurs, incapables sur le plan juridique, déresponsabilisés, sans droits propres en dehors de la famille. Cette représentation a été pendant très longtemps dominante dans notre pays et a laissé d'importantes empreintes dans les politiques de jeunesse et ses institutions.

- Contrôle social : Référentiel qui consiste à dire qu'on doit surveiller les jeunes, au besoin les punir. Les jeunes sont un danger, ils sont suspects, voire menaçants. Cette représentation est très prégnante. Elle se cristallise dans les années 1950 et est institutionnalisée à travers la constitution d'un corps comme celui de la prévention spécialisée.

- Insertion économique et sociale : Le jeune est un problème, car il présente des déficits personnels (échec scolaire, inadaptation au travail...). L'origine sociale des difficultés est minimisée au bénéfice d'un traitement individuel des carences. Ce référentiel est apparu dans les années 1980 devant la montée du chômage des jeunes (avec le traitement social du

chômage et la mise en place des missions locales).

- Éducation (approche scolaire) : La jeunesse n'est qu'une question d'éducation, et la référence scolaire est dominante. Dans ce référentiel, les questions de jeunesse sont une question d'éducation formelle, d'école.

- Développement local : ce référentiel est assez récent. On le rencontre dans les zones en difficulté, notamment dans les régions à forte densité rurale qui sont inquiètes du vieillissement de leur population et de leur déclin démographique. Ici, le jeune est perçu comme une ressource, un potentiel indispensable à la survie des territoires. Pour conserver les jeunes au pays, il faut offrir aux familles et aux jeunes des services publics et un temps libre de qualité.

- Autonomie : Modèle récent et progressiste où le jeune est considéré comme un véritable acteur impliqué dans la construction de son parcours, un citoyen en puissance qui peut s'exprimer, participer à la vie publique, et s'engager. Ces politiques développent l'accompagnement des initiatives des jeunes et les instances de participation, les démarches de responsabilisation. » (Richez, 2007).

Historiquement et traditionnellement en France, ce sont les référentiels familiaristes et éducatifs qui s'imposent dans les politiques publiques. Au sein des systèmes d'acteurs qui intéressent ma recherche, c'est le référentiel de développement local qui domine du fait du caractère rural du territoire. En fonction de ces référentiels, les dispositifs mis en place ainsi que le choix dans les types d'accompagnement des jeunes, mais aussi les arbitrages politiques et économiques ne seront pas les mêmes (Vachée et al., 2016, p. 10-11). Du point de vue des politiques de jeunesse, si la jeunesse est plurielle, elle reste malgré tout un objet aux contours flous qui n'existe que par les préoccupations qui sont les siennes et qu'il faut traiter. Ces préoccupations sont multidimensionnelles et propres à chaque catégorie de jeunes, mais intéressent toutes les dimensions de l'action publique (loisirs, mobilité, transports, sport, formation, insertion sociale et professionnelle, prévention, santé, culture, logement, etc.), ce qui complique la lisibilité et la cohérence des réponses apportées ou à apporter à l'échelle d'un territoire. Les politiques de la jeunesse se caractérisent par l'omniprésence d'actions contractuelles et partenariales mêlant une multitude d'objectifs poursuivis, d'acteurs et de sources de financement (même si elles restent faibles en volume en comparaison à d'autres politiques publiques). Potentiellement, la jeunesse se retrouve dans toutes les politiques sectorielles de l'État ou d'une collectivité. Une politique de jeunesse performante est donc celle qui parvient à articuler le tout dans un cadre rationnel et cohérent, qui fasse sens en

traçant des orientations et qui fédère la multitude d'acteurs concernés dans un projet commun (Hbila, 2019).

2. Les interventions publiques en direction des jeunes : approche sociohistorique et sociopolitique

Les politiques en direction des jeunes et notamment leur émergence au niveau d'un territoire constituent le cadre et le contexte du travail de recherche présenté dans cette thèse. Les groupes de professionnels rencontrés feront l'objet d'une présentation approfondie plus tard. Ce qui m'intéresse est l'intérêt qu'ils portent, en tant qu'acteurs de jeunes, au développement de politiques de jeunes et les difficultés auxquelles ils se heurtent dus à la particularité de définition et de mise en œuvre de ce secteur d'intervention publique (Muller, 1985). La notion même de « secteur » devra faire l'objet d'une clarification.

L'action publique en direction des jeunes remonte à la fin du 19^e siècle. Cela fait donc près de deux siècles qu'elle se construit et ses évolutions ont été nombreuses. C'est après les lois de décentralisation de 1982-1983 que les problématiques liées à la transversalité des actions en direction des jeunes et leur participation émergent et sont explicitées (Loncle-Moriceau, 2003). Aujourd'hui, elles sont un enjeu d'actualité.

Avant de développer ces questions relatives à la notion de transversalité et de participation, il est nécessaire de revenir sur les origines des politiques de jeunes. Il s'agira dans un premier temps de retracer leur histoire et de mettre en lumière ce qui les différencie d'un secteur d'intervention plus classique de la puissance publique pour le mettre en lien dans un second temps avec les enjeux en termes de pratiques professionnelles des acteurs locaux de jeunes. Il ne fait aucun doute que cette partie soit indispensable à l'intelligibilité de mon sujet dans la mesure où l'héritage historique tient une place extrêmement importante dans le fonctionnement des configurations d'acteurs (Loncle, 2011). Cependant, cette partie ne souhaite pas prétendre à l'exhaustivité dans la mesure où d'autres auteurs y ont consacré des travaux se suffisant à eux même en la matière. Je retracerai brièvement les événements qui me permettent de comprendre d'où viennent les politiques de jeunes et comment elles se sont structurées sans quoi je n'aurais que peu de possibilités de saisir ce qui se joue aujourd'hui autour de leur développement.

2.1. Approche sociohistorique des politiques de jeunes

Comme je l'ai dit, l'histoire de la prise en charge des jeunes en France remonte à la fin du 19^e siècle. D'abord investie par le mouvement d'éducation populaire, elle n'a fait l'objet

d'une attention par les pouvoirs publics qu'à partir de 1936. Patricia Loncle (2011) identifie quatre phases majeures dans l'histoire de l'action publique en direction des jeunes, chacune de ces phases renvoyant à la fois à des logiques d'intervention publiques différentes, mais aussi à des visions distinctes de la jeunesse. La première phase s'étend de 1870 à 1936, la seconde de 1936 à 1982, la troisième de 1982 à 1995 et la dernière de 1995 à aujourd'hui.

Pierre Muller (1985) dégage, de manière générale, deux logiques d'intervention publique : la logique sectorielle et la logique territoriale. Il est important de poser ces définitions en propos introductifs pour repérer à quelle logique chaque période de l'histoire que je vais aborder renvoie. Cela donne des indications sur la manière dont se structurent les modes d'interventions des acteurs qui mettent en œuvre ces politiques. Dans le cas de la logique territoriale, « le système social à réguler est un territoire géographique d'intervention dans le cadre d'une circonscription donnée (région département)... ou dans une zone à statut particulier (par exemple la montagne). Il peut s'agir aussi d'une politique globale à vocation territoriale » (Muller, 1985, p. 166). La logique territoriale renvoie par exemple aux lois de décentralisation. Dans le cas de la logique sectorielle, il s'agit pour l'État de « chercher à régler la reproduction d'une entité beaucoup plus abstraite constituée par un domaine d'activité découpé verticalement » (Muller, 1985, p. 166). Les secteurs sont construits autour d'une logique verticale et autonome en termes de reproduction. Ils sont des « totalités sociales » qui vont organiser et structurer les rôles sociaux autour d'une logique de reproduction a-territoriale et conférer aux individus de nouvelles identités : les identités professionnelles, qui se substituent elles aussi aux identités locales (Muller, 1985, p. 166). Ce processus de sectorisation de la société fonde la naissance des politiques sectorielles : politiques de santé, politique de transport, politiques sociales, politique de l'agriculture... Ce qui m'intéresse particulièrement, c'est que la sectorisation va se cristalliser autour d'une identité professionnelle (par exemple, le secteur de la santé va se cristalliser autour de l'identité professionnelle des médecins). Ces identités vont être segmentaires et non plus territoriales. L'enjeu alors est d'assurer ou de rétablir au sein de la sectorialité un minimum de cohérence sociale qui était autrefois assurée par la territorialité (Muller, 1985).

La logique territoriale était dominante dans l'action publique en France de la Révolution française jusqu'à la 5e République. À partir de là, l'État a fortement sectorisé ses modes d'intervention en devenant un élément indispensable dans le fonctionnement de la société. Les lois de décentralisation des années 1980 sont le reflet d'une crise de la sectorialité et le retour à une logique plus territoriale de l'action publique. Les politiques de jeunesse n'échappent pas à ces évolutions.

En gardant ce schéma d'analyse en tête, il va être intéressant de montrer comment ces logiques s'inscrivent dans le cadre des actions en direction des jeunes. Puisqu'en fonction de la période historique, les logiques d'intervention sont passées tantôt par une logique sectorielle, tantôt par une logique territoriale. Selon moi, cela a eu et a une influence incontestable sur les manières d'agir des acteurs qui mettent en œuvre ces politiques, mais surtout cela permet de dégager les enjeux actuels d'une volonté de retour vers des actions plus transversales.

2.1.1. Première phase de 1870 à 1936 : prémices d'une action publique locale en direction des jeunes

Florence Tourette (2006) explique comment dès le 19^e siècle l'action publique en est venue à s'intéresser à la jeunesse, ou plutôt pour l'heure, aux jeunes adultes. En effet, bien que la jeunesse ne soit pas encore reconnue comme une catégorie sociale à part entière - et pour cela il faudra attendre le lendemain de la Seconde Guerre mondiale (INJEP, 2001), la société commence à prendre conscience de cet âge de la vie qui n'est plus tout à fait celui de l'enfance, mais pas encore celui de l'adulte. Les jeunes ouvriers ne font à l'époque, pas partie de la « jeunesse » au sens politique du terme puisqu'ils entrent rapidement dans le monde professionnel et fondent une famille. Leur passage de l'enfance à l'âge adulte se consomme quasiment en un instant. Ce sont « les jeunes célibataires et vagabonds dont la société se méfie » (Tourette, 2006) qui provoquent un intérêt. Il faut, dans un souci d'ordre, les ramener au travail et aux bonnes mœurs. La société s'inquiète, car à cette époque, le peuple vit dans la misère : les journées de travail sont longues, tant pour les adultes que pour les enfants, et il n'y a pas de sécurité sociale. Toujours empreint de la philosophie des Lumières, le peuple va finir par se soulever lors de trois révolutions : celle de 1830, 1848 et 1871. C'est dans cette période que trois grands mouvements successifs vont se créer, chacun porté par des valeurs, antagonistes les uns aux autres : le mouvement ouvrier et révolutionnaire (1830), le mouvement laïque républicain (1866) et le mouvement chrétien social (1872). Ces courants vont se structurer tout au long du 19^e et 20^e siècle et voir dans la prise en charge des jeunes un enjeu politique fort, car favorable à l'accroissement de leur influence au sein de la société française. À partir de ce moment-là, l'encadrement des jeunes hors de l'école va commencer à s'organiser et elle sera portée presque exclusivement par la société civile. Ce sont les débuts de ce que l'on nomme : « l'Éducation populaire » (Lepage, 2012).

Le mouvement ouvrier et révolutionnaire émerge dès 1860 par le biais des ouvriers qui réclament l'amélioration de leurs conditions de vie et le désir de s'instruire. Des organisations vont alors se créer, dont les plus connues sont l'association polytechnique,

l'association pilotechnique et l'institut populaire de Paris, dans l'objectif de mettre en place des cours du soir publics et gratuits pour les ouvriers ainsi que des conférences. Un journaliste politique nommé Jean Macé va, sur inspiration du modèle belge, ouvrir des bibliothèques populaires. C'est l'émergence du mouvement ouvrier.

De ce courant et face au succès des bibliothèques, Jean Macé va créer la Ligue de l'enseignement (1866) qui se donne pour missions d'organiser et structurer la formation démocratique des citoyens. C'est le second mouvement qui naît, le laïc républicain. Jean Macé va aussi réitérer la demande déjà formulée par Condorcet dans son rapport sur l'instruction publique de 1792 d'une instruction publique, gratuite et obligatoire.

Enfin, à partir de 1870, l'Église, bien que le réseau catholique soit déjà largement présent dans la sphère familiale et à l'école, organise les premières colonies de vacances. On constate à l'époque que les maladies se propagent dans les villes. Il faut amener les jeunes à la campagne pour les préserver (Lebon, 2003). Il s'agit du courant chrétien social.

La structuration de ces mouvements et les formes d'encadrement qu'ils proposent ne peuvent être comprises que « par les luttes et les enjeux autour de l'École et de la République » (Lebon, 2003).

En 1870, la Troisième République est célébrée. La puissance publique commence à s'intéresser aux jeunesses, mais les interventions directes de l'État se font rares et restent dans le cadre de l'Armée et de l'École. Que ce soit du point de vue politique ou associatif, les interventions s'organisent essentiellement au niveau local. Ce qui caractérise particulièrement l'action publique en direction des jeunes à cette période, et jusqu'en 1936, c'est de ne pas être adossée à un secteur d'action publique tel qu'il est défini par Muller (1985). La logique est donc territoriale et ne possède pas de référentiel propre. Les mouvements cités précédemment trouvent leur prolongement jusqu'après la guerre de 1914-1918. Suite à cet événement et grâce à la loi de 1901 qui reconnaît officiellement le droit d'association, les formes de prise en charge des jeunesses se multiplient : les éclaireurs éclaireuses de France, les ciné-clubs, les premières auberges de jeunesses (Augustin & Gillet, 2000). La volonté est d'éduquer les jeunes générations pour éviter de reproduire les erreurs du passé. C'est sur les jeunesses que repose le maintien de la paix dans le pays et son renouvellement.

Ce que je retiens de cette période est que la prise en charge des jeunesses se fait essentiellement dans une logique territoriale de l'action publique (Muller, 1985). Le local est l'échelon privilégié dans lequel les actions sont menées. Cette prise en charge est portée par les membres de la société civile qui ont vu dans l'encadrement des jeunesses un enjeu

politique fort. Leurs relations sont donc basées sur un mode concurrentiel.

2.1.2. Deuxième phase de 1936 à 1982/83 : tentative de sectorisation de l'action publique en direction des jeunes

En 1936, le Front populaire accède au pouvoir. Il s'agit du premier gouvernement socialiste au cours de la 3^e République. C'est une coalition de partis de gauche qui sont restés en place pendant deux ans et qui ont porté de nombreuses réformes sociales comme l'instauration de la semaine de travail de 40 heures et les premiers congés payés. Les jeunes sont alors l'objet d'une mise à l'agenda plus systématique. Les interventions directes, notamment au niveau local, se multiplient, et une première instance ministérielle est créée : le sous-secrétariat aux loisirs et aux sports dirigé par Léo Lagrange qui a pour mission de promouvoir l'accès aux loisirs pour les adultes et les jeunes en dehors de toute intention d'embrigadement. L'accent est mis sur l'activité. L'État va accorder ses premiers soutiens financiers aux associations et les premières formations des moniteurs de colonies de vacances sont organisées par le Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA). Au-delà de ce sous-secrétariat, les jeunes sont au centre des projets globaux de l'État, car elles justifient, en tant que public cible, l'intervention graduelle de l'État Providence dans le secteur social. Les discours sur les jeunes sont nombreux. Patricia Loncle (2003) analyse que les jeunes sont alors appréhendées comme un outil de consolidation nationale d'abord, et comme l'instrument de renforcement des projets politiques globaux ensuite.

En 1940, la 3^e République prend fin. Lui succède pour quatre ans le Régime de Vichy. Dirigé par le maréchal Pétain, c'est lui qui assure le gouvernement de la France pendant l'Occupation. Le régime se caractérise par une politique riche en réformes et un projet idéologique fort fondé sur des conceptions anti-capitalistes, antilibérales, antiparlementaires et anti-marxistes. Florence Tourette explique que « Vichy porte un intérêt singulier aux jeunes et matérialise une politique de la jeunesse. Il faut travailler au corps, former et encadrer ceux qui sont l'avenir de la France. » (Tourette, 2006). La puissance publique intervient de manière plus active pour contrôler, embrigader et former les jeunes à son idéologie de façon « totale » (Giolitto, 1991). Les jeunes représentent le futur sur lequel le Général Pétain souhaite faire asseoir la Révolution nationale. Dans ce sens, le Gouvernement de Vichy crée par la loi du 15 juillet 1940 le premier organisme spécialement chargé des questions relatives à la jeunesse : le secrétariat général de la Jeunesse. Il est confié à Georges Lamirant et ne cessera d'exister

jusqu'en août 1944. Cette même loi prévoit la création de 218 postes de délégués à la jeunesse. Leur répartition aux différents échelons : national, régional (académique) et départemental forme le premier maillage territorial de ces administrations. Ce sont ces personnes qui sont chargées de mettre en œuvre les politiques du sport et des activités de jeunesse. Patricia Loncle (2003) montre que le gouvernement de Vichy ayant été le premier à institué ce type d'organisation, « toutes les tentatives suivantes d'établissement d'un ministère de la jeunesse seront supposées contenir en germe une volonté d'embrigadement de la jeunesse » (Loncle, 2003, p. 65-66). L'objectif est de redresser la France par l'éducation des jeunes Français. La culture et le sport sont utilisés pour les finalités de la doctrine. Par exemple, les premiers chantiers de jeunesse sont mis en place pour reprendre en main les jeunes. Le Secrétariat va également tenter de forcer la rencontre des trois mouvements d'éducation populaire avec la puissance publique. Il va les appeler à s'unifier et à œuvrer en commun pour un projet global en direction des jeunes dans l'esprit de l'idéologie (Giolitto, 1991). Face à l'impossibilité des mouvements de se mettre d'accord, le gouvernement dissout le mouvement laïque républicain en 1942 en mettant légalement fin à la Ligue de l'enseignement tandis que la place de l'Église ne fait que croître. Finalement, les responsables nationaux de la prise en charge de la jeunesse sont issus du réseau catholique (Lebon, 2003). Parallèlement, le régime organise et encadre ses propres institutions : voient le jour les maisons des jeunes, des clubs de loisirs... L'état va également renforcer son contrôle via les délégués à la jeunesse sur les colonies de vacances en les codifiant. Cela a pour conséquence de favoriser les séjours organisés par les mairies. S'ajoute à cela un durcissement des conditions de plus en plus strictes pour l'acquisition de subventions.

Malgré tout, dès 1943, des militants des éclaireurs, éclaireuses de France, de la ligue de l'enseignement dissoute, des CEMEA et du mouvement Freinet vont se retrouver clandestinement, car ils sont préoccupés par la situation de la France. Ils continuent d'organiser des cours du soir et de leurs rencontres va naître ce qui deviendra par la suite les Francas et Peuples et Culture.

À la libération en 1945, la première direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse (DCPMJ) rattachée au ministère de l'Éducation nationale est créée et sa direction est confiée à Jean Guehenno. Il rassemble autour de lui des professionnels de la culture populaire pour réfléchir aux conditions d'une éducation critique des jeunes puisque la période d'Occupation a montré que les individus ont beau être instruits (instruction publique), s'ils ne sont pas éduqués à penser la démocratie, cela ne peut pas fonctionner. La direction reconnaît

alors que c'est à l'éducation populaire qu'il incombe cette mission. L'agrément « jeunesse et éducation populaire » est créé en août 1944 et les associations qui l'ont peuvent bénéficier de subventions bien que cela soit utilisé essentiellement « d'instrument de contrôle » (Tétard, 1985). Le contrôle et la réglementation des séjours de vacances se poursuivent, mais les dépenses de l'argent public sont davantage tournées vers la reconstruction de la France et de l'Armée. En même temps et sous la direction de Jean Sarrailh, une direction de l'éducation physique et des sports (DEPS) est instituée.

Au cours de la période d'après-guerre, l'action publique est fragilisée. La société est d'accord sur son devoir envers la jeunesse qui s'est largement investie dans le conflit et sur le besoin de mettre en place une politique qui leur soit adaptée pour leur faire une place reconnue dans la société (Bordes, 2015). L'administration de la culture populaire va alors être source d'enjeux, car les dirigeants constatent qu'il est important que les jeunes ne se désintéressent pas de la chose publique. La société a effectivement besoin des qualités intrinsèques à la jeunesse pour s'adapter et se réinventer. Cette période est marquée par un changement de vision : on sort du besoin hygiéniste vers celui de l'éducation. Les gaullistes et les communistes bataillent à partir de 1944 pour savoir qui doit avoir en charge l'éducation politique des jeunes adultes. En 1947, ce sont les gaullistes qui l'emportent. Une politique spécifique en direction des jeunes va se développer, ce qui va permettre de l'instituer en catégorie sociale reconnue (INJEP, 2001). Toujours dans cette période, les Caisses d'Allocation familiale (CAF) agissent dans le financement des systèmes de gardes pour l'enfance. Aujourd'hui, ces caisses font partie des systèmes locaux d'acteurs concrets en matière de jeunesse, je reviendrai sur leur rôle plus tard. Des restrictions budgétaires importantes ont alors été mises en place, car la reconstruction de la France coûte cher à l'État. Une des mesures qui en découle a été prise par un décret du 27 novembre 1946 et planifie la fusion des services extérieurs de la jeunesse et des sports. L'année suivante, en 1947, ce sont les deux administrations centrales : la DGEPS et la DCPMJ qui fusionneront pour n'en former qu'une seule : la direction générale de la jeunesse et des sports (DGJS). Jean Guehenno démissionne alors. Deux décrets vont venir réduire les effectifs de cette direction : 287 postes concernant la jeunesse et les sports sont supprimés. « En 1948, la suppression des postes concerne quasi exclusivement la direction générale de la jeunesse et des sports (DGJS). Globalement, les inspecteurs subissent une compression totale d'environ 30 %, mais ceux du secteur jeunesse et éducation populaire sont deux fois plus touchés que ceux du secteur de l'éducation physique »¹. Les dix années suivantes sont dures à étudier, car

¹ <http://www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/ijs.pdf>. p. 5

les hommes et les institutions en place changent très vite. Patricia Loncle (2012) constate un décalage constant entre les discours et les réalisations. Ce sont les acteurs des organisations de jeunesse qui vont alors reprendre la main.

À partir de 1958, l'État de la 5^e République se positionne comme la structure centrale et omnipotente dans la gestion du territoire Français. L'Administration jeunesse et sport est créée (et prendra par la suite diverses formes : ministère, puis ministère délégué à la Jeunesse et aux Sports, Secrétariat, haut commissariat à la jeunesse et aux sports...) et travaille, dans ses débuts, sur un principe de cogestion avec les partenaires associatifs. Nous reviendrons sur la définition de ce principe qui concerne les objets de la recherche. Les rapports entre le secteur associatif et le secteur public se stabilisent pendant un temps bien qu'ils se construisent à la fois « avec et contre l'État » (Lebon, 2003). Mais les instructeurs recrutés en 1944 à l'époque de Jean Guéhenno qui sont dans l'administration centrale rêvent toujours de leur propre direction : un ministère de la culture démocratique. Ils pensent au philosophe Camus pour le diriger. Mais en 1959, le général de Gaulle confie à André Malraux un ministère des affaires culturelles dans lequel sont rassemblés le cinéma, les arts et les lettres et l'éducation populaire. L'éducation populaire est noyée pour un temps et ce n'est qu'en 1969 qu'elle sera définitivement rattachée au ministère de la Jeunesse et des Sports. Dans un contexte de croissance et de progrès, les interventions en matière de jeunesse vont monter en puissance. En effet, un regain économique est en marche et donne la certitude au gouvernement de pouvoir faire disparaître toutes les inadaptations sociales. L'animation se technicise, perdant sa veine militante, et une politique volontariste d'équipement du territoire en direction de la jeunesse est instaurée par l'État. Naissent alors les Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), les centres sociaux, socioculturels, les nouveaux diplômés Jeunesse et Sport. Les acteurs de ces lieux sont également aujourd'hui incontournables quand on souhaite étudier les systèmes locaux d'acteurs concrets sur les territoires. Là encore, j'y reviendrai par la suite. Simultanément, ce sont les politiques sociales qui sont en expansion. On passe sur une logique tournée vers l'égalité des chances et l'accès aux droits. Ce développement vient remettre en question l'idée de secteur définie par François Baraize (1996) qui explique que « le secteur est donc à la fois le produit d'une définition endogène de ce qui relève de la compétence de l'autorité qui en a la charge, et le produit d'une exclusion de la part des autres autorités sectorielles déjà constituées » (Baraize, 1996, p. 110). En effet, l'administration centrale de la jeunesse a été créée, mais d'autres ministères se chargent quand même des questions liées à cette catégorie de population. Malgré le mouvement favorable de l'administration française à une sectorisation des activités, la jeunesse ne parvient pas à

s'établir véritablement en secteur, ce qui entraîne une défaillance de légitimité des acteurs de jeunesses publics et privés.

Concernant les relations entre l'État et les mouvements de jeunesses, avant 1966, Maurice Herzog est haut-commissaire à la jeunesse et aux sports. C'est lui qui entretient ces relations à travers la mise en place d'organismes de cogestion qui permettent aux acteurs de terrain de faire entendre leur voix en matière de politiques de jeunesses. Il s'agit de prendre en compte la complexité des questions qui émanent de la prise en charge des jeunesses. La création en 1964 du FONJEP (fond interministériel pour la jeunesse et l'Éducation populaire) peut être citée comme l'exemple majeur de cette politique volontariste de l'État et des mouvements de jeunesses.

Mais dès 1966, les relations se détériorent. Les successeurs de Maurice Herzog ne parviennent pas à maintenir le dialogue avec les associations de jeunesses. L'État tente de se passer de l'intermédiaire des mouvements pour entamer un dialogue direct avec les jeunes dits « inorganisés » c'est-à-dire les jeunes qui ne fréquentent aucune structure de jeunesses. Ils représentent environ 85 % des jeunes Français - Livre blanc de la jeunesse, Mille Clubs -. La mésentente éclate. Mais les dirigeants ont l'intime conviction que la France va vers un mieux concernant la réduction des inégalités. Ils continuent d'accroître leurs dépenses dans les domaines de l'éducation et de l'action sociale (Loncle, 2003 p. 180) et baissent simultanément les aides accordées au secteur associatif.

Les discours politiques propagent l'idée que la jeunesse doit participer au mouvement de modernisation de la France. Les grands ensembles se construisent en périphérie des villes et l'État finance des équipements collectifs et socioculturels afin que les jeunes s'y retrouvent. Patricia Loncle (2003) explique que les politiques utilisent la jeunesse comme « instrument symbolique de promotion du projet de modernisation » (Loncle, 2003, p. 190). Du côté du secteur associatif, les organisations de jeunesses assument de plus en plus de fonctions de prestataires de service. La situation pour eux se déséquilibre alors puisqu'ils deviennent dépendants financièrement de la puissance publique. Ils ne sont alors plus en position pour négocier les orientations politiques concernant la jeunesse.

Ce que nous pouvons retenir de cette période est que l'État centralisateur tente de constituer autour de la jeunesse un véritable secteur d'intervention publique au sens de Muller (1985) et de Baraize (1996). On voit comment il le cristallise autour de nouvelles professions et identités professionnelles regroupées au sein de l'agrément « jeunesse et éducation populaire » : le corps des professionnels de la jeunesse et de l'éducation populaire (technicisation des

animateurs, création des conseillers d'éducation populaire et Jeunesse -CEPJ-...). Ils ont, à cette époque, le monopole de la mise en place des politiques publiques de jeunesse bien que d'autres secteurs commencent à s'en soucier. Les jeunes sont vus comme une population qu'il faut protéger et organiser du fait de son investissement dans la Seconde Guerre mondiale (Loncle, 2012).

2.1.3 Troisième phase de 1982/83 à 1995 : vers une revalorisation de l'échelon local

Florence Tourette (2006) dresse le constat qu'avant les années 1980 les actions en direction des jeunes se matérialisent essentiellement en termes de construction d'équipement socioculturelle du fait d'une approche très cloisonnée et sectorielle des questions juvéniles. Selon elle, la crise des années 1970 a conduit à une période de montée du chômage en France et ce sont les jeunes qui vont être le plus exposés à la précarité. Ils vont être considérés dans un premier temps comme les victimes de l'échec de l'État dans sa politique de modernisation. Cette crise conduit à une remise en question de l'État Providence et les acteurs locaux reviennent sur le devant de la scène. Mais l'augmentation des violences dans les banlieues, le retour des « loubards » et des bandes inquiètent la population (Hille, 2015). La situation de ces quartiers, construits dans une logique de progrès social, se paupérise et se dégrade. La nécessité de penser de nouvelles actions à mobiliser en direction des jeunes devient urgente. Le Parti socialiste, sous la Présidence de François Mitterrand, est favorable à une décentralisation de la décision politique et à une revalorisation de l'échelon local. Le dynamisme associatif, les élus locaux et les services extérieurs de l'État apparaissent comme les mieux placés pour résoudre les problèmes juvéniles qui se posent. Ce mouvement conduit aux réformes décentralisatrices de 1982-1983. La jeunesse victime devient peu à peu la jeunesse organisée en bande, dangereuse, qui préoccupe par son refus d'adhésion aux principes de fonctionnement de la société (Bordes & Vulbeau, 2004). Une nouvelle méthode de prise en charge se développe alors dans le cadre de la politique de la ville renvoyant définitivement au local la prise en charge de la jeunesse. Elle se fonde sur des principes d'interventions comme le territoire et le partenariat. Je reviendrai à ces notions qui fondent un des objets de cette recherche. Florence Tourette (2006) et Philippe Estèbe (2001) soulèvent dans leurs travaux respectifs que la politique de la ville est par essence, une politique de jeunesse qui ne dit pas son nom. « Ses actions confluent imparablement vers les jeunes. La jeunesse n'est pas pour elle un objectif explicitement formulé et dans un même mouvement, elle la traverse de toute part » (Tourette 2006). La jeunesse n'intéresse définitivement plus

que le ministère en charge de celle-ci. La centralisation du secteur jeunesse par l'administration Jeunesse et Sport a échoué. Chaque secteur d'intervention de l'État commence à développer ses propres objectifs pour les jeunes et notamment autour de deux impératifs sociaux : la protection des jeunes (politiques sociales) et le maintien de la paix sociale (politique de la ville, politique du transport, politique d'insertion sociale et professionnelle). D'ailleurs, il est institué par un décret en août 1982 un comité interministériel pour l'examen des problèmes intéressant la jeunesse. Ce comité a pour objet de proposer au Gouvernement toutes mesures propres à améliorer les conditions de vie des jeunes. Les politiques en direction de cette population apparaissent pourtant de plus en plus incohérentes et partielles sur l'ensemble du territoire. Dans le même temps, le Conseil de l'Europe se donne pour mission de définir une approche commune des politiques de jeunesse. L'expression de ce travail se trouve dans les déclarations finales de six conférences des ministres européens responsables de la jeunesse organisées depuis 1985 jusqu'à 2007. Nous reviendrons sur ces conférences qui ont formalisé le cadre et les objectifs actuels des politiques de jeunesse.

Ce que l'on peut retenir de cette période est que la construction de la jeunesse comme secteur d'intervention publique échoue. Le local apparaît comme l'échelon le plus en mesure de répondre aux problématiques qui se posent en termes de protection et d'insertion des jeunes. Les lois de décentralisation ainsi que la politique européenne de cohésion conduisent à une approche territoriale des questions liées à la jeunesse. Le sujet du partenariat émerge timidement puisque le corps professionnel qui a contribué à cristalliser la jeunesse comme secteur d'intervention doit à présent composer avec les acteurs des autres secteurs de l'action publique. De nombreux acteurs que l'on retrouve aujourd'hui dans les systèmes locaux d'acteurs apparaissent et se structurent.

2.1.4. Quatrième Phase de 1995 à aujourd'hui : territorialisation des interventions publiques en direction des jeunes

Au cours de cette dernière période, on constate que les dispositifs en faveur des jeunes se multiplient et se chevauchent. L'échelon européen prend également une place de plus en plus importante dans les questions liées à la jeunesse et vient ajouter un échelon supplémentaire (Erasmus +, Service volontaire européen...). Cependant, l'ensemble de ces mesures ne sont que très rarement étiquetées « politiques de jeunesse » (Loncle, 2002) ce qui conduit à un manque de visibilité de l'action globale en direction de ce public. La révision générale des

politiques publiques du 10 juillet 2007 a réorganisé les instances ministérielles en regroupant le ministère chargé de la Jeunesse et des Sports au sein des ministères sociaux (Travail, affaires sanitaires et sociales). La délimitation de son domaine de compétence s'appauvrit au fil des années au profit de ceux des autres ministères et conduit à se questionner sur sa pérennité. D'ailleurs, lors de la dernière élection présidentielle en 2017, le ministère de la Jeunesse a disparu et personne n'avait été désigné pour s'en occuper. Cela montre bien que l'échelon national est désormais très en retrait en ce qui concerne les questions liées à la jeunesse et que ces questions sont territorialisées. En 2009, les anciennes directions régionales et départementales de la jeunesse et des sports sont supprimées. Sont alors créés de nouveaux services déconcentrés, les directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS), ainsi que les directions départementales de la cohésion sociale (DDCS) et les directions départementales de la cohésion sociale et de la protection des populations (DDCSPP). Ces services sont désormais des acteurs importants au sein des systèmes d'acteurs sur les territoires. J'aurai l'occasion d'analyser leur rôle au cours de ce travail. Du côté du secteur associatif, c'est la figure du gestionnaire qui prédomine (Hély, 2009; Vachée & Dansac, 2013). En effet, face à la diminution des dotations, tant au niveau des collectivités locales qu'au niveau de l'État ou des intermédiaires territoriaux, les associations s'adaptent et entrent dans une logique d'appels d'offres où elles deviennent prestataires. La mise en concurrence domine (Hély, 2009) au détriment de leurs logiques historiques. Pour entrer dans les cases des appels à projets, les associations sont obligées de tordre et segmenter leur projet ce qui donne une perte de sens et de globalité de leur action. La jeunesse est perçue comme dangereuse et les attentions sont tournées vers leur santé, la répression et leur engagement et leur participation à la vie publique.

Ce que l'on peut retenir de cette période est que la prise en charge de la jeunesse s'est redéployée au niveau local. Les milieux urbains notamment, à travers la politique de la ville, ont développé une approche sécuritaire et sanitaire des questions juvéniles. Ce sont « certains jeunes » qui sont définis comme un problème public (Neveu, 1999) et focalisent l'attention des médias. La question de l'engagement et de la participation des jeunes à la vie publique inquiète particulièrement. Les nouvelles professions créées au cours de la période 1936/1982 (réunies autour de l'agrément jeunesse et sport) sont désormais dans une nécessité de travailler avec d'autres professionnels d'autres secteurs et qui ont donc un référentiel d'action propre. Par exemple, les professionnels de l'insertion et de l'emploi, les professionnels de la santé, du logement... L'histoire que nous avons retracée est intéressante, car elle permet de

raconter ce cheminement et de contextualiser nos enjeux. Nos observations de terrain montrent la difficulté de travailler ensemble et de concilier transversalité et participation des publics. Et ces observations sont confirmées dans la mesure où elles sont la résultante logique d'une histoire des politiques publiques en direction de la jeunesse. Ce qui émane, à l'origine, de décisions liées aux sciences politiques se répercute directement sur les pratiques professionnelles des acteurs de jeunesse. Ces pratiques ayant toute légitimité à faire l'objet d'une recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation.

Il convient toutefois de noter que les politiques de jeunesse dont l'histoire a été relatée ces dernières pages ont concerné pour beaucoup le milieu urbain. Il convient à présent de faire un pas de côté pour voir ce qui s'est passé au cours des deux dernières périodes dans le milieu rural. Les systèmes d'acteurs de jeunesse qui composent mes terrains de recherches sont situés dans ces zones. Après les lois de décentralisation, la question de l'encadrement et de l'accompagnement des jeunes n'apparaît pas encore comme une priorité. Ils se focalisent sur leur développement local que ce soit d'un point de vue agricole, économique, sanitaire... Ce n'est que depuis très récemment (2018) que ces territoires se questionnent sur leurs jeunes qu'ils voient partir sans toujours revenir. Leurs pratiques s'inscrivent dans une logique particulière d'intervention qui est celle « du développement local ». Je vais revenir brièvement sur cette notion, les raisons de son émergence et ses principes d'intervention qui constituent un cadre à part.

2.1.5. Le développement local : un cadre propice au développement de politiques de jeunesse dans le milieu rural.

Nicolas Renahy (2005) dénonce avec justesse dans son enquête la focale qui est mise, à la fois par les pouvoirs publics, les médias, mais aussi par la communauté scientifique, sur la jeunesse des banlieues et qui contribue à fausser les définitions publiques que l'on peut avoir de cette population. Il lève le voile sur les difficultés que les jeunes qui vivent dans les campagnes, mais qui ne font pas de bruits, peuvent rencontrer dans leur parcours de vie. Il affirme que cette jeunesse est la jeunesse oubliée et qui pourtant, lorsqu'on la regarde de plus près, semble connaître les mêmes problèmes d'entrer dans l'âge adulte que ses homologues urbains. Luc Bronner, journaliste du Monde, publie en 2007 un article qui s'intitule « Les jeunes ruraux ont le sentiment que leurs "galères" n'intéressent personne » et qui confirme le parallèle qui n'est jamais fait entre les jeunes des villes et ceux des campagnes. Mélanie Gambino, Olivier Desmesure et Philippe Sahuc témoignent que les « jeunes ruraux ne font

pas, ou peu, l'objet de politiques publiques spécifiques (du moins à l'échelle nationale) contrairement aux jeunes des quartiers »(Gambino et al., 2019). Face à ce manque, ce sont des territoires ruraux qui, dans le cadre des politiques de développement local, vont tenter de définir des actions en direction des jeunes. Les jeunes en milieu rural sont vus comme « l'avenir du territoire » (Gambino, 2011) pour lesquels il convient de se rassembler. La jeunesse va alors devenir, en 2018, un axe fort des initiatives de développement local qui touche une partie des campagnes françaises.

Georges Gontcharoff (2002) est une figure du paysage politique et associatif français. Il a notamment été acteur dans la mise en place des politiques de décentralisation. Il écrit sur la notion de « développement local » ou « développement territorial » qu'il définit comme la réponse des territoires marginalisés face à l'oubli dont ils ont fait l'objet par les politiques nationales. C'est à la fin des années 1960 que cette dynamique se lance dans nombre de campagnes en France et notamment en Bretagne. Il s'agit d'une période économique prospère pour la France. Mais comme je l'ai déjà dit, l'État investit essentiellement dans des politiques d'aménagement considérables pour assurer la reconstruction des villes. Certains territoires se retrouvent alors « en marges » (Prost, 2004) et surtout marginalisés. Notamment, ce sont les territoires ruraux qui vont se retrouver enclavés, à l'écart de la croissante économique des Trente Glorieuses. Leurs activités économiques disparaissent progressivement, et avec elles les populations qui fuient vers les villes dans un mouvement d'exode rural qui se fait massivement de 1945 à 1975. Dans ce déplacement, ce sont notamment les jeunes qui partent. Les territoires commencent à s'inquiéter du renouvellement de leur population. Ils développent alors une nouvelle manière de faire de la politique pour répondre aux urgences économiques qui les traversent. Selon Gontcharoff (2002), le développement local se caractérise par le fait qu'il s'agit d'une pensée globale, à la différence des politiques publiques nationales qui se caractérisent à cette époque par leur aspect sectoriel (Muller, 1985; Thoenig, 2014). Cette pensée émane d'une initiative citoyenne, c'est avant tout la mobilisation humaine qui compte. Le développement est conduit par un groupe de personnes, et non de structures, qui peuvent être issues de n'importe quel milieu professionnel (élus, institutionnels, associatifs). Le développement local représente alors une nouvelle façon de faire de la politique (Duran & Thoenig, 1996) au cœur de laquelle se trouvent les problèmes tangibles du territoire dont les enjeux sont partagés par le plus grand nombre. C'est dans ce contexte que naît dans la littérature la notion de « gouvernance » (Gaudin, 2002). Pour Le Galès (2010), cette notion exprime l'idée d'une transformation de l'action publique et de l'ouverture des

systemes d'action publique à travers l'intégration de nouveaux acteurs. Cette perte de centralité de l'État a encouragé le développement d'analyses qui envisagent l'action publique comme une forme d'action collective (Douillet, 2003). Ces hommes et femmes qui vont devenir les acteurs du développement local se retrouvent autour d'un « diagnostic partagé » c'est-à-dire qu'ils dressent les constats de la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est sur la base de ce constat qu'ils pourront ensuite penser des actions concertées pour résoudre les problèmes qui se posent. C'est grâce à cette méthode que naissent les premiers projets de territoires. La notion de territoire est elle aussi très importante dans le cadre du développement local, car il « touche une zone géographique définie [...], mais dont les facteurs constitutifs et le périmètre sont bien difficiles à définir. Se mêlent des éléments géographiques, historiques, urbanistiques, de mémoire collective et d'identité, de volonté et de capacité à travailler ensemble.» (Gontcharoff, 2002). L'idéologie dominante à ce type d'initiative est que « chaque groupe humain doit être capable de définir ce qui est bon pour son avenir, ce qu'il veut et ce qu'il refuse, en fonction de sa culture, de son histoire, de sa composition sociale ». (Gontcharoff, 2002). Bien que les problèmes d'exode rural s'amenuisent avec le temps, les acteurs ont pris l'habitude de la concertation.

Mais à partir des années 1970, l'État va soutenir financièrement de plus en plus en créant des dispositifs auxquels les territoires peuvent adhérer. Pour Gontcharoff (2002), le risque est que ces outils stéréotypés viennent dénaturer le projet sur lequel se fonde le développement local et que les acteurs oublient les besoins de leur territoire pour obtenir des subventions. De plus, les financements ne s'obtiennent guère sur plus de trois ans et les territoires doivent alors être source d'initiative pour arriver à pérenniser leurs actions. Malheureusement, dans plus de la moitié des cas, le territoire retombe dans sa situation antérieure.

Les années 1980 avec les lois de décentralisation apportent une nouvelle dynamique au développement local. Ces procédures affichent un objectif de « développement » et incitent les communes à se regrouper pour élaborer et mettre en œuvre un programme de développement local. D'une certaine façon, les programmes « Leader » de l'Union européenne (Smith, 1995) peuvent être classés dans cette catégorie des politiques de développement territorial. Ces procédures renforcent notamment le rôle des départements dans le rural. En effet, aux origines, le territoire du développement était davantage celui des intercommunalités qu'on allait même appeler « pays » (Douillet, 2003) pour montrer leur

identité. Le pays se définit comme le « territoire qui présente une cohésion culturelle, économique ou sociale » et « exprime la communauté d'intérêts économiques et sociaux ainsi que, le cas échéant, les solidarités réciproques entre la ville et l'espace rural » (articles 22, 23 et 24 de la LOADDT). Le pays a pour vocation d'être le cadre d'élaboration d'un « projet commun de développement ». Mais il a fallu que les acteurs du développement prennent conscience de l'interdépendance des territoires. Le département s'est donc vu légitimer sa place. Avec la décentralisation, ce sont de nouveaux acteurs départementaux, relais des services de l'État qui sont entrés dans le paysage du développement. Aussi, c'est le rôle des élus locaux qui a été mis en avant (Douillet, 2003). Les lois de 1982 en ont fait les acteurs incontournables dans l'approbation de projets. La collaboration entre les élus et les acteurs de terrain a été longue à mettre en place et se poursuit encore aujourd'hui. Enfin, Gontcharoff (2002) analyse que le développement s'est souvent fait sous l'angle économique au détriment d'autres thématiques. En effet, si je regarde la structuration des départements de mes terrains de recherche, c'est la seule compétence qui traverse l'ensemble des communautés de commune. Mes observations montrent que la jeunesse aujourd'hui constitue un axe fort autour duquel les acteurs se retrouvent pour penser un projet de territoire en leur direction. Les jeunes sont vus comme l'avenir dans la mesure où ils représentent les acteurs économiques de demain. Le développement local s'inscrit dans une approche territoriale des politiques publiques (Muller, 1985).

La remise en perspective historique à la fois des logiques d'intervention publique en direction des jeunes, mais aussi des liens qui se sont créés entre acteurs (fédératifs, institutionnels, décideurs politiques) a été importante dans la mesure où elle pose le décor des enjeux qui opèrent actuellement sur les territoires. Cela a permis de mettre en évidence comment la transversalité dans l'action publique en direction des jeunes est devenue une nouvelle modalité d'intervention poussée à la fois par la politique européenne et par les lois de décentralisation. L'actualité de cette notion ne fait pas de doute, mes observations de terrain l'ont bien montré. Ces nouvelles modalités d'intervention n'ont pas été préconisées que dans le domaine des politiques de jeunesse, mais également dans celui du développement durable qui concerne aujourd'hui l'ensemble des secteurs d'intervention de l'État. Les systèmes locaux d'acteurs du développement durable sont amenés à se poser des questions similaires aux acteurs de jeunesse sur la manière de travailler ensemble et c'est la raison pour laquelle je pourrais m'inspirer des recherches faites dans ce domaine. Ces mutations de l'action publique ont conduit au développement d'une nouvelle forme de

politiques : les politiques intégrées qui mettent au cœur de leur fonctionnement la concertation territoriale des acteurs et la participation à la vie politique des jeunes. Avant de définir ce qu'est une politique intégrée, qui constitue la nouvelle utopie pour les politiques de jeunesse et d'autres, je souhaite faire le point sur la définition des politiques de jeunesse et les enjeux qui entourent son déploiement.

2.2. Approche sociopolitique des politiques de jeunesse

On ne saurait clairement délimiter les contours de ce que sont les politiques en direction des jeunes et d'où elles émanent tant leurs objectifs et préoccupations sont multiples (Loncle-Moriceau, 1999). Les politiques de jeunesse et leurs acteurs sont diffus et éclatés à plusieurs niveaux d'action publique, ce qui rend leur visibilité particulièrement difficile. Parisse (2019) propose de retenir trois sens qui permettent d'englober et de cadrer l'ensemble de ce que recouvrent les politiques de jeunesse :

- un sens d'abord classique qui les définirait comme un secteur (Muller, 1985) d'action publique autour de l'instance ministérielle Jeunesse & Sport. Dans ce cadre, les outils mis à leur disposition pour fonctionner sont les agréments jeunesse et éducations populaires, les FONJEP, le corps de certains fonctionnaires – les conseillers jeunesse et sports et éducations populaires – et de manière générale tous ceux qui travaillent dans le secteur jeunesse et éducation populaire. Ce secteur s'est institutionnalisé comme nous l'avons déjà indiqué lors de la période de tentative de sectorisation de la jeunesse entre 1936 et les lois de décentralisation de 1982/83.
- Un autre sens serait de désigner l'ensemble des politiques en direction des jeunes. Chaque secteur (Muller, 1985) agit pour la jeunesse (politiques de santé en direction des jeunes, politiques du logement, politiques des transports...). Les politiques de jeunesse recouvrent donc, dans ce sens, l'ensemble des politiques en direction des jeunes tous secteurs confondus (par exemple la carte jeune 12/25 pour la mobilité SNCF, la création des missions locales pour les politiques d'insertion professionnelle). Ce sens est plus large dans la mesure où il concerne un nombre d'acteurs extrêmement importants et variés qui n'avaient pas vocation à la base à travailler en direction des jeunes.
- Enfin, une approche transversale qui s'est d'abord développée au niveau européen – elle se manifeste dans des documents tels que la stratégie européenne de la jeunesse – puis en France.

Depuis la dernière période examinée (1995 à aujourd'hui), les auteurs qui ont étudié ces

politiques les ont caractérisées de territoriales, périphériques et transversales (Parisse, 2019). Je vais considérer ces caractéristiques de plus près, car cela me permet de contextualiser davantage mon sujet de recherche. Les pratiques d'acteurs sont influencées par ce que recouvrent ces propriétés.

2.2.1. Le caractère territorial des politiques de jeunesse

La crise de la sectorialité en 1970 a fait poser la question de : « jusqu'où une société peut-elle fonctionner sans territoire, entendu non pas comme lieu (les activités sociales seront toujours localisées quelque part), mais comme espace de mise en cohérence ? » (Muller, 1985, p. 183). Depuis les lois de décentralisation de 1982-1983, les politiques de jeunesse ont donc été relayées au niveau local. En effet, cet échelon est apparu comme le plus à même de répondre aux problématiques que rencontrent les jeunes. La territorialisation de l'action publique peut être vue comme une tendance à une définition plus localisée des problèmes publics et des moyens de prise en charge de ces problèmes (Duran & Thoenig, 1996). Les actions doivent s'inscrire au plus près des préoccupations de sa population cible et être dans le périmètre d'intervention des acteurs de jeunesse puisque la place des acteurs de proximité y est soulignée. Ces politiques sont donc aujourd'hui peu régulées centralement et dépendent fortement des volontés politiques locales dans lesquelles les élus locaux ont une place prédominante (Douillet, 2003; Loncle, 2011; Parisse, 2019). C'est la raison pour laquelle Loncle (2007) explique que les « politiques locales de jeunesse font, depuis ces dernières années, l'objet de nouvelles mobilisations par les territoires émergents » (Loncle, 2007). Ce qu'elle nomme territoires émergents se sont les territoires de projets qui apparaissent progressivement depuis les années 1980. La question est alors de savoir quelle échelle géographique est pertinente pour que cela ait un sens de réfléchir à l'avenir d'un territoire donné, à un espace de mise en cohérence, et de dégager un consensus quant aux objectifs ? Sur les terrains de mon étude, le territoire choisi pour exercer cette mise en cohérence est celui du département. En effet, l'échelle de la commune et même de la communauté de commune est apparue trop petite afin de pouvoir prendre en compte la globalité des besoins des jeunes en termes d'emploi, de formation, de loisirs, d'hébergement, etc. Cette échelle est cependant parfois contestée et rediscutée par les acteurs.

Journal d'observation 2 :

Lors d'une journée de formation dans le cadre des politiques de jeunesse intégrées sur le département du Lot, une directrice d'un centre social exprime le fait que selon elle, le

travail en grand groupe (à l'échelle départementale) n'est pas constructif.

Dans ce travail, l'échelle départementale, car elle concerne des territoires ruraux, est la plus pertinente pour s'intéresser aux dynamiques d'acteurs dans le cadre des politiques de jeunesse. De nombreux acteurs ont d'ailleurs un rayonnement départemental (DDCSPP, CAF, conseil départemental, fédérations d'éducation populaire) et ceux qui ne l'ont pas ont du mal à limiter leur travail au cadre d'une seule communauté de commune. Je me focaliserai donc sur cette échelle.

Presque tout en termes de politiques de jeunesse se passe donc dans les territoires, même si des phénomènes nationaux ou supra nationaux peuvent venir perturber cette organisation. J'ai pu remarquer par exemple qu'une institution comme la CAF a un libre choix dans l'attribution de ses subventions. Elle travaille avec les associations du territoire et les accompagne dans le financement de leurs projets. Pourtant, régulièrement, des injonctions nationales viennent remettre en question certains critères qui perturbent les décisions qui ont été prises et leur pérennité. Pour les acteurs de ces institutions, cela demande une vraie gymnastique entre les injonctions nationales et les intérêts locaux. Cela montre également que les actions présentent des particularités territoriales : une CAF d'un territoire pourra prioriser sur tel objectif tandis qu'une autre CAF se focalisera sur un autre. Ce sont ces particularités qui permettent d'affirmer qu'il existe des systèmes locaux d'action publique (Loncle, 2011). Chacun de ces systèmes est différent et unique même si des acteurs similaires s'y retrouvent. D'ailleurs, ils n'ont pas forcément les mêmes rôles, mais nous y reviendront plus tard. Malheureusement, les lois de décentralisation posent aujourd'hui une question majeure du fait de la différenciation des politiques publiques locales de jeunesse et des inégalités que cela peut engendrer. Un jeune naît dans tel territoire Français n'aurait donc pas les mêmes chances qu'un autre jeune naît dans un autre territoire.

2.2.2. Le caractère périphérique des politiques de jeunesse

Les politiques de jeunesse sont toujours assujetties aux projets globaux de l'État et ne disposent pas de référentiel de mise en œuvre propre (Loncle, 1999). Ce caractère constitue une particularité des politiques de jeunesse et le distingue des autres domaines d'interventions plus traditionnelles de l'État. Le référentiel normatif d'une politique peut être défini comme « la représentation que l'on se fait du secteur concerné ainsi que de sa place et de son rôle dans la société ». (Muller, 1985, p. 170-171). La norme est « un message qui entend orienter l'action des groupes sociaux en présence à travers la modification de leur

perception de l'environnement » (Nizard, 1972). La première difficulté que l'on constate dans cette définition c'est que la jeunesse n'est pas parvenue à se constituer en secteur d'intervention publique du fait de sa propriété interministérielle. La délimitation du groupe social qui oriente l'action vers la jeunesse est également extrêmement difficile à décrire dans la mesure où la jeunesse doit aujourd'hui intéresser n'importe quel secteur d'action publique. La représentation que les acteurs se font du secteur ne peut donc pas exister dans la mesure où il n'y a ni acteurs identifiés ni secteur à proprement parler. Aussi, Muller (1985) explique qu'un référentiel normatif est composé de trois aspects : un référentiel global, un référentiel sectoriel et des éléments d'intégration du sectoriel dans le global. Le référentiel global est « une image sociale de toute la société c'est-à-dire un projet de société autour duquel vont s'ordonner, se hiérarchiser les différentes représentations sectorielles » (Muller, 1985, p. 172). Là encore, l'histoire des politiques de jeunesse nous a montré que la société n'a jamais réussi à créer un véritable projet de société pour sa jeunesse dans la mesure où la jeunesse est davantage un élément symbolique qui permettait à l'État de justifier certaines de ces interventions dans les domaines sociaux (Loncle, 1999). Pour que la jeunesse puisse devenir un réel référentiel dans la construction des politiques, il faudrait selon moi qu'une catégorie sociale puisse se positionner comme le groupe dominant pour faire accepter son hégémonie sectorielle c'est-à-dire « son aptitude à gérer et diriger le secteur en faisant accepter comme vraies ses conceptions du secteur » (Muller, 1985, p. 174). Ce caractère est donc intrinsèquement lié au caractère transversal des politiques de jeunesse. La réussite de la transversalité devrait permettre, selon ce postulat, de faire émerger une catégorie sociale identifiable.

2.2.3. Le caractère transversal des politiques de jeunesse

Le dernier caractère est celui de la transversalité des politiques de jeunesse. L'enjeu de la transversalité c'est de parvenir à prendre en compte la dualité de l'éclatement des politiques de jeunesse en intégrant une tension verticale et horizontale (Parijs, 2019).

- la tension verticale se caractérise par le fait que chaque niveau d'action publique (européen, national, régional, départemental, EPCI, regroupement d'EPCI, commune) développe des politiques de jeunesse de manière facultative ou optionnelle. Comme le souligne Dominique Charvet « on n'a jamais tant fait en termes de dispositifs et de crédits publics pour les jeunes : les plans succèdent aux programmes, les fonds aux subventions. » (Charvet et al., 2001, p. 12). La question de la coordination entre les différents échelons est alors prégnante quand on aborde la question de la transversalité. Même si la loi du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et

à la citoyenneté a reconnu à la Région une fonction de coordination des actions territoriales relatives à la jeunesse, il n'en reste pas moins qu'elle n'a pas indiqué de manière effective de procéder. Pour les régions elles-mêmes, la question reste alors entière sur la manière de parvenir à articuler les actions des différents échelons constitués par les collectivités locales pour que celles-ci aient du sens pour les jeunes à qui elles doivent bénéficier. Cette problématique s'est confirmée lors des entretiens que nous avons réalisés au Conseil Régional d'Occitanie.

- la tension horizontale se caractérise quant à elle d'un point de vue sectoriel. C'est d'abord jeunesse et sport, mais également chaque secteur d'action publique qui développe des actions en direction des jeunes. Il faut identifier sur un échelon donné (européen, national, régional, départemental, intercommunal et communal) un nombre d'acteurs extrêmement important qui doit se coordonner. « Les politiques de jeunesse constituent, depuis leurs origines, un espace d'intervention publique transversal. [...] Les politiques de jeunesse, tout comme les politiques de la ville ou de l'environnement ou bien encore d'insertion, concernent plusieurs secteurs différents de l'action publique. Elles constituent, peut-être plus qu'un domaine d'intervention, un ensemble de programmes plus ou moins bien coordonnés. Lorsqu'elles sont élaborées puis mises en œuvre, les politiques de jeunesse impliquent un vaste champ d'acteurs publics et privés » (Loncle-Moriceau, 2003, p. 25).

Au sein même de la transversalité, il existe plusieurs manières de la mettre en œuvre et cela renvoie à des pratiques différentes en fonction de ce que l'on souhaite en tirer (Parijsse, 2019) :

- la transsectorialité : il s'agit de prendre en compte l'ensemble des politiques et de développer dans chaque secteur les questions liées à la jeunesse. Cela est en partie déjà le cas aujourd'hui.
- l'intersectorialité : il s'agit de réunir des professionnels qui travaillent dans chaque secteur et leur demander d'avoir une réflexion commune. L'intersectorialité s'anime.
- l'interterritorialité : à travers une transversalité horizontale et verticale. Par exemple, lorsque le Lot et l'Aveyron tentent de travailler ensemble et de mutualiser, il s'agit d'une interterritorialité horizontale tandis que quand on tente de faire parler les différents échelons, il s'agit d'une interterritorialité verticale.

Dans le cadre de cette thèse, la transversalité d'un point de vue de l'intersectorialité me questionne particulièrement dans la mesure où elle est encouragée par l'ensemble des documents qui orientent la mise en œuvre des politiques de jeunesse vers le partenariat et la

coordination dans une approche dite « intégrée » et également par les acteurs de terrain eux-mêmes qui se regroupent pour réfléchir à sa mise en pratique. Voyons maintenant ce que signifie l'exercice d'une approche intégrée des politiques de jeunesse dans la mesure où elle se développe depuis quelques années et intéresse particulièrement ce sujet par l'intérêt qu'elle porte à la fois à la concertation des acteurs, mais aussi à la place des jeunes dans les processus décisionnels.

2.2.4. Vers une approche intégrée des politiques de jeunesse

La notion de politique intégrée est apparue dans le champ de la gouvernance urbaine et plus particulièrement dans le contexte des projets de requalification des quartiers dégradés. Elle a également été très investie dans le domaine des politiques de développement durable. En ce qui concerne les politiques de jeunesse, la notion de politique intégrée est récente et a été impulsée pour la première fois par le Conseil de l'Europe en 2005 dans le rapport « Cadre européen pour les politiques de jeunesse » rédigé par Lasse Siurala (2005) qui fait suite au travail engagé lors de six conférences des ministres européens responsables de la jeunesse organisée depuis 1985 que j'ai précédemment évoqué. Je peux d'abord poser une définition de ce qu'est une politique intégrée au sens large avant de voir ce qu'elle recouvre quand on l'associe aux politiques de jeunesse.

Définition d'une politique intégrée

Cette notion est intimement liée à celles de « coopération territoriale » et « cohésion territoriale » qui a été largement diffusée par l'Europe à partir de 1986 - Acte unique - puis inscrite en 2007 dans le Traité de Lisbonne et par les lois de décentralisation en France. La coopération territoriale n'est en rien nouvelle puisque si on remonte à la fin du 19^e siècle, c'est la forme de travail qui dominait entre les acteurs dans la plupart des villes européennes (dans les domaines de l'assainissement par exemple, de la mise en place de transports collectifs, de la construction de bâtiments scolaires, etc.). Si l'on fait référence aux travaux de Muller (1985), cela renvoie à des périodes où la logique d'intervention publique s'inscrivait dans une dynamique territoriale. Dans les années 1970 donc, dans le même temps où l'État français connaît à la fois une crise financière et une crise de la sectorialité, un mouvement d'intégration territoriale intervient dans plusieurs pays européens - Allemagne de l'Ouest, Danemark, Pays-Bas, Suède, Belgique – sous la forme de fusion communale. Ce sont les lois de décentralisation en France qui ont mis en place cette dynamique et ont donc provoqué une perte de centralité de l'État et une redéfinition de ses compétences. Ce changement

d'échelle (Parisse 2019) s'accompagne de la nécessité d'opérer un renouvellement des modalités d'action publique locales, car les pouvoirs publics centraux et locaux sont aux prises de l'« ingouvernabilité » (Querrien, 2002). Les politiques ont dû devenir plus flexibles, en laissant la place à de nouveaux réseaux et de nouvelles coalitions politiques. La notion de « gouvernance » fait son apparition et plus particulièrement de « gouvernance urbaine » (Querrien, 2002). Toutes les parties intéressées dans le cadre de partenariat public/privé vont être sollicitées pour participer de manière généralisée à la prise de décisions politiques dans des domaines ciblés. L'objectif est la coordination de leurs actions, la mise au débat public de l'ensemble des décisions et la recherche d'efficacité par le consensus. Les politiques intégrées sont le résultat effectif de cette coordination territoriale des acteurs. Comme le soulignent Bagnasco et Le Galès (1997) : « dans le cadre de la gouvernance urbaine, le politique n'est plus défini en termes de domination légale et rationnelle, mais avant tout par la mobilisation de groupes sociaux, d'institutions, d'acteurs publics et privés qui bâtissent des coalitions et élaborent des projets collectifs. » (Le Galès & Bagnasco, 1997). On évoque donc l'idée de politique intégrée quand on parle d'« une action coordonnée entre un ensemble d'acteurs privés ou publics, se situant à des niveaux ou des échelles différentes, qui agissent sur un même problème » (Bodinier, 2010). L'approche intégrée des politiques a d'abord été utilisée au cours des années 1980/1990 dans des projets de développement urbain et d'inclusion sociale puis l'usage de ce terme s'est ensuite largement répandu en Europe notamment dans le cadre des politiques de développement durable. Les politiques intégrées sont le résultat de nouveaux contours dans les relations entre l'État et la société civile dans lesquelles les frontières entre acteurs se brouillent et justifient surtout de nouveaux modes de coordination et de mise en œuvre des projets. Cela implique une transformation de l'action publique « telle que l'intégration horizontale et l'intégration verticale ». J'en reviens ici à l'idée des pratiques de la transversalité telle que définie précédemment par Parisse (2019) pour les politiques de jeunesse. Bourgault (2002) a aussi défini ces notions d'horizontalité et de verticalité dans les politiques publiques. Selon lui, l'« horizontalité survient lorsqu'un ou plusieurs gestionnaires, d'une seule ou de plusieurs organisations, abordent une question non plus exclusivement à partir des préoccupations de leurs responsabilités propres, mais à partir d'une approche plus large qui cherche à inclure les intérêts, ressources et contraintes d'autres acteurs qui interviennent dans ce domaine. » (Bourgault, 2002). L'intégration verticale nécessite le même décentrement des préoccupations d'une organisation à partir d'une approche qui inclue les intérêts des différents niveaux de gouvernement. Les modalités de travail au sein des systèmes locaux des domaines concernés ont été profondément modifiées

et supposent une participation généralisée des partenaires intéressés. Des acteurs qui n'avaient pas l'habitude de prendre part aux décisions publiques vont se retrouver impliqués et vont devoir développer de nouvelles stratégies dans leurs pratiques professionnelles. Ces définitions sont intéressantes dans la mesure où elles amènent avec elles les notions d'intérêts, de ressources, mais aussi de contraintes qui pèsent sur les acteurs dans le cadre d'une démarche intégrée. Ces éléments seront pertinents à mettre en débat lorsque je présenterai les analyses des interactions entre les acteurs dans le cadre d'une démarche intégrée pour les politiques de jeunesse. Outre l'approche par la coordination des acteurs, la démarche intégrée porte aussi en son germe l'idée de participation citoyenne : « les citoyens et les usagers devraient être les principaux agents et la cible des politiques urbaines [...]. La gouvernance doit être ouverte à toutes les parties et pas seulement à ceux qui possèdent les richesses ou les compétences. Cela permet de cerner les problèmes en se proposant de prévenir plutôt que guérir » (Querrien, 2002). Cette idée nous renvoie inévitablement à Muller (1985) pour qui les politiques publiques n'ont d'ailleurs pas vocation à résoudre les problèmes publics : « D'abord parce que personne ne s'accorde sur la définition des problèmes : [...] Ensuite parce qu'il n'y a jamais consensus sur la chaîne causale qui produit le symptôme qu'on veut traiter : la violence dans les banlieues est-elle un problème d'autorité, de crise de la jeunesse, d'immigration excessive », d'échec urbanistique ? Enfin parce qu'on est en général incapable de mesurer sérieusement les effets de l'action publique sur la société » (Muller, 2000, p. 195).

Politiques intégrées et politiques de jeunesse

Dans le champ de la jeunesse donc, la notion de politique intégrée est utilisée pour la première fois dans le cadre d'un rapport écrit par Lasse Siurala (2005), professeur associé de l'université d'Helsinki – Finlande- , directeur de la jeunesse de la ville d'Helsinki et ancien directeur de la Jeunesse et du Sport au Conseil de l'Europe en 2005, qui s'intitule « cadre européen pour les politiques de jeunesse ». Ce document fait suite au travail réalisé par les ministres européens de 1985 à 2002. C'est lors de six conférences tenues par les ministres européens responsables de la jeunesse, dont la première a eu lieu en 1985, que la notion d'intégration va se construire peu à peu en ce qui concerne les politiques de jeunesse. Le conseil de l'Europe n'a pas pour mission de légiférer dans le champ de la jeunesse, car elle reste un domaine d'action nationale. Dans ce sens, toute tentative d'harmonisation de la législation des États membres est impossible. En revanche, l'Europe a un rôle de soutien et d'impulsion pour les politiques nationales. Dans une large mesure, les textes issus des conférences ont servi de base aux programmes et aux instruments élaborés pour promouvoir et soutenir le développement des politiques de jeunesse dans les États membres. C'est à

Strasbourg, en 1985, qu'a eu lieu la première rencontre. Les ministres ont défini l'importance de créer les conditions nécessaires à une réelle participation des jeunes à la société et à veiller à leur bien-être. Les mesures prises doivent faciliter leur participation aux processus de décision qui les concernent. La conférence d'Oslo en 1988 réitère l'importance de la participation des jeunes à l'élaboration et à l'application des politiques au niveau local. L'accent est également mis sur la prise en compte des jeunes marginalisés et le développement de l'égalité des chances filles/garçons. Les ministres en 1990 à Lisbonne se focalisent sur la mobilité. À Vienne en 1993, les questions de citoyenneté et de participation des jeunes à la société et aux politiques sont à nouveau abordées. Ils interrogent également le développement de nouvelles formes de solidarité et de lutte contre le racisme. Ils se rencontrent ensuite de manière informelle à Luxembourg où, pour la première fois, le terme de politique intégrée sera utilisée, mais se limitant aux secteurs de l'éducation, de la formation, du logement et de l'intégration sociale. Lors de la conférence de Bucarest en 1998, le conseil des ministres insiste sur l'encouragement à la participation à la vie associative pour les jeunes, l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'accès au marché du travail et encourage de nouvelles formes de mobilité. Ils définissent également les politiques de jeunesse comme intersectorielles. Enfin, à Thessalonique en 2002, ils renouvellent la priorité mise sur le développement de la dimension intersectorielle et sur la participation des jeunes aux décisions politiques. Ils traitent aussi de l'accès à l'autonomie, de l'importance de l'éducation non formelle et de la mobilité. Depuis 2007, la politique intégrée devient un objectif affiché des politiques de jeunesse au niveau européen qui englobe à la fois le souci de participation des jeunes aux processus décisionnels qui les concernent – en le mettant dans une perspective de gouvernance des territoires- et inclut également la coordination des acteurs de jeunesse. La politique de jeunesse est alors définie comme ne se résumant pas « à la somme des actions prises par les différents secteurs en faveur de la jeunesse, mais devrait être plutôt une politique intersectorielle, délibérée et structurée, consistant à coopérer avec d'autres secteurs et à coordonner les services au profit de la jeunesse, tout en impliquant les jeunes dans le processus » (Siurala, 2005).

On voit bien que le fil conducteur depuis 1985 dans la logique qui concerne les politiques de jeunesse est l'intégration des jeunes à la société et leur participation aux décisions qui les concernent. Cet enjeu n'a pas cessé de l'être depuis 1936 que ce soit dans une perspective d'embrigadement (gouvernement de Vichy), de participation au projet modernisateur de l'État (après-guerre), de maintien de la paix sociale (à partir de 1980) ou de développement de l'autonomie des jeunes. Pourtant, les dernières études sur la participation des jeunes (Loncle,

2008) montrent que les tendances ne se confirment pas forcément dans le sens que les pays l'entendraient puisqu'ils constatent pour les jeunes le « déclin rapide de la participation électorale, le déclin de la confiance dans les hommes politiques ; la faible participation aux partis politiques et aux organisations de jeunesse politiques ; l'attitude critique des jeunes sur le fonctionnement des institutions politiques représentatives [...], mais l'« intérêt général » pour la politique, associé à une mobilisation parallèle des jeunes dans les mouvements locaux et mondiaux, des actions, des protestations et des campagnes sur Internet, mais aussi des choix de vie en faveur du développement durable, de l'altermondialisation, de l'anti-consumérisme». Véronique Bordes (2015) ajoute que ses travaux lui permettent de constater qu'une réflexion politique commune entre jeunes et adulte est nécessaire au développement d'une politique de jeunesse au niveau local pour « ne plus «proposer des dispositifs à priori, mais bien construire une réflexion avec les jeunes », la transversalité ne devant pas se vivre seulement entre adultes. Les jeunes doivent donc être considérés comme acteurs de jeunesse sur leurs territoires. À côté de la participation des jeunes, la coordination des acteurs s'est avérée être de plus en plus importante dans la construction et la mise en œuvre des politiques publiques de jeunesse à travers l'idée d'intersectorialité. L'intersectorialité renvoyant à l'une des pratiques de la transversalité (Parisse, 2019).

3. Politique de jeunesses intégrée : promotion de la concertation entre acteurs de jeunesses et de la participation des jeunes

L'action publique en France se transforme depuis plusieurs années comme dans de nombreux autres pays occidentaux (Eugenia Longo et al., 2020). Elle priorise la décentralisation à travers la notion d'intersectorialité qui apparaît au premier plan dans ces nouvelles pratiques de gestion et présente des défis nouveaux pour la collaboration entre les acteurs. En effet, le passage d'une action publique centralisée à une structuration intégrée de plusieurs secteurs requiert diverses formes de coopération (Bourgeois, 2015) sous forme de collaboration et de partenariats (Burlone et al., 2008). Ces nouvelles formes s'appuient sur des principes démocratiques (Eugenia Longo et al., 2020): d'abord sur la participation des parties prenantes à la politique qui fait figure de cheffe de file dans les éléments clés de la « ré-invention » du secteur public, et sur la concertation. De ce fait, l'action publique donne davantage de responsabilités à de nouveaux acteurs dans la conception et la mise en œuvre des programmes.

3.1. Concertation des acteurs de jeunesses : de l'intersectorialité en France

En France, le champ de la jeunesse, depuis ses débuts, se caractérise par une certaine coopération entre les acteurs publics et privés sur les territoires. Du 19^e siècle à 1936, les organisations privées de jeunesses obtiennent une légitimité d'intervention croissante auprès des pouvoirs publics du fait de multiples facteurs : une existence supranationale des inquiétudes vis-à-vis des jeunes et le développement de ressources pour intervenir et dialoguer directement avec les jeunes à travers des outils d'enquête. Les organisations privées produisent des discours sur la protection de cette population qui constitueront progressivement un corpus de valeurs d'intervention accepté comme légitime. Les acteurs associatifs occupent alors une place centrale dans le fonctionnement de l'intervention publique en direction des jeunes. Loncle (2003) insiste sur « la place tout à fait particulière que jouent les acteurs issus des organisations privées en termes d'initiatives de prise en charge, de publicisation du problème que soulève la place de la jeunesse dans l'État-nation en construction, de détermination des contours de l'intervention publique, de définition des parts respectives de chaque sphère dans l'intervention » (Loncle, 2003, p. 72). Ce positionnement historique explique la place considérable que les organismes privés ont eue après 1936 et, bien que modifiés, gardent encore aujourd'hui. Toutefois, les interventions de la puissance publique ne sont pas totalement absentes et surtout, varient en fonction des configurations

locales d'acteurs. En effet, l'intervention publique en direction des jeunes est beaucoup plus structurée au niveau local qu'au niveau national. Comme le précise Loncle (2011) : « c'est à ce niveau de mise en œuvre que les actions en direction des jeunes prennent le plus d'amplitude et de consistance » (Loncle, 2011, p. 128). D'ailleurs, les actions des pouvoirs publics se mettent en œuvre à l'échelle des collectivités locales et peuvent revêtir trois formes : contrôle, soutien (notamment à travers l'attribution de subvention) ou plus rarement, une action directe. En fonction des modalités, la part des acteurs publics et privés dans le réseau d'action publique en direction des jeunes est modifiée. À partir de 1936, les réseaux locaux d'acteurs de jeunesse se stabilisent et les premières pratiques de concertation se développent entre la sphère publique et la sphère privée. C'est sous le Front populaire que s'opère le « rapprochement exemplaire » (Loncle, 2003, p. 104) des acteurs privés et publics de jeunesse. Des hommes politiques comme Léo Lagrange ou Jean Zay font l'expérience de l'appui qu'ils peuvent trouver auprès des organisations de jeunesse. Le Front populaire met en place un dialogue étroit entre l'État et les associations. Cette proximité tient sur plusieurs facteurs : ce sont les mêmes hommes qui œuvrent avant 1936 dans les organisations et qui arrivent aux commandes gouvernementales ; faute de moyens l'État ne peut pas prendre en charge l'ensemble de l'action publique dans ce domaine, les associations font fonction de relai et certaines servent même de laboratoire d'expérimentation des initiatives étatiques (ex : la Ligue de l'enseignement). De plus, les conceptions du gouvernement et des organisations se rejoignent en ce qui concerne à la fois la place et le rôle de la jeunesse. Loncle (2003) explique que cette période représente une véritable « heure de gloire » (Loncle, 2003, p. 106) pour les mouvements et organisations de jeunesse puisqu'ils découvrent les avantages d'une action concertée avec le politique. Le Front populaire offre effectivement la possibilité d'une rencontre, au niveau national, entre ces deux univers. Le système d'action publique nationale en direction des jeunes se structure à base de tâtonnements puisque les mises sur agenda dépendent essentiellement du hasard des rencontres individuelles et du charisme des acteurs. Au niveau local, on voit des cercles d'acteurs assez stables qui collaborent de manière régulière à l'émergence des politiques locales de jeunesse. Les sphères d'appartenance des acteurs privés et publics se superposent : les responsables de jeunesse appartiennent aux équipes décisionnaires ou font partie des élus locaux. Cette proximité des acteurs se retrouve dans tous les lieux : au sein des équipes d'élus municipaux, des conseils d'administration des syndicats, des CAF, des organismes bailleurs de logement... L'étude du niveau national et local montre que le poids des réseaux pèse. La période suivante sera tout à fait différente puisque le régime de Vichy est l'expérience d'une concertation non voulue entre public et

privé. Dès son avènement, le régime développe une conception très volontariste du rôle qui peut être assigné à la jeunesse. Les positions des responsables de la jeunesse se révèlent être assez fermes : le secrétariat général de la jeunesse doit devenir le véritable chef qui aura pour mission de coordonner les mouvements privés. Les organisations de jeunesse sont heurtées : notamment, le mouvement laïque devient un farouche adversaire du régime, il sera d'ailleurs dissout, tandis que les structures confessionnelles adoptent d'abord des attitudes nuancées et leur réticence grandit à mesure que le régime se durcit. Les initiatives de la puissance publique sont alors nombreuses au cours de cette période et le régime crée notamment ses propres institutions (les chantiers de jeunesse, les écoles de cadres, les associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence...) qui visent à unifier la jeunesse. Parallèlement, les organisations de jeunesse continuent d'exister et mettent en place des initiatives nouvelles qui façonnent profondément le domaine de l'encadrement de la jeunesse. Toutefois, on observe que les organisations en faveur sous le Front populaire sont disqualifiées au bénéfice de leurs homologues du champ catholique, et encore, sous une certaine méfiance. Les responsables des organisations luttent contre toute tentative d'unification de la jeunesse. Les mouvements, depuis leur origine, refusent la dérive d'un encadrement forcé de la jeunesse et n'estiment pouvoir s'épanouir que dans une société pluraliste. Au cours de cette période, leur effectif ne fait qu'augmenter ce qui a pour conséquence de leur donner de l'essor. Néanmoins, leurs attitudes sont différentes vis-à-vis de l'État. L'action catholique de la jeunesse, par exemple, est le seul mouvement de jeunesse qui ait une pensée politique structurée. L'ACJF mène une action d'éducation à la résistance. Les groupes qui en découlent considèrent l'engagement politique avec méfiance. Les mouvements scouts catholiques et les éclaireurs unionistes adoptent quant à eux une attitude propétainiste même si celle-ci aura tendance à s'infléchir au cours du conflit. L'un des traits originaux de cette période tient à l'évolution idéologique des organisations de jeunesse qui cessent de s'ignorer ou de se considérer comme des adversaires et acceptent de travailler ensemble. Deux exemples permettent d'illustrer ce travail conjoint : au cours de l'été 1940, un nouvel organisme est créé sur les bases de la charte de l'Oradou, le Scoutisme français, qui rassemble l'ensemble des mouvements scouts et reconnaît la spécificité de chaque association. Il ouvre la voie à une collaboration des mouvements et permet aussi de protéger ceux menacés par l'État. Le deuxième exemple concerne l'initiative entreprise par Henri Dhavernas d'inviter à la concertation une cinquantaine de dirigeants des différents mouvements de jeunesse : toutes les familles spirituelles sont consultées, les scoutismes, les associations laïques, catholiques, protestants, les auberges de jeunesse et les mouvements politiques. Tous se mettent plus ou

moins d'accord pour adopter une formule d'action commune permettant de toucher les jeunes restés insensibles aux courants précités. De cette rencontre naît un fond commun idéologique qui influence considérablement la période suivante. Un certain nombre de particularismes subsistent, mais l'émergence de nouvelles idées semble primordiale. À la fin de la guerre, l'expérience de rencontre engagée entre organismes sous Vichy ouvre la perspective d'espoirs nouveaux dans l'action des mouvements puisqu'ils ont montré leurs capacités à participer à la structuration du système de régulation publique de la jeunesse. Cette période, contrairement à la précédente, est plus axée autour de la structuration d'une action portée nationalement. Durant les deux périodes précédentes, bien que les idéologies aient été bien différentes, une rencontre s'est opérée entre les acteurs privés et les acteurs publics de jeunesse au niveau national. La Libération se caractérise par une tentative d'instauration de nouveaux rapports entre l'État et les mouvements de jeunesse autour de la construction d'espaces de cogestion de mise en œuvre des politiques de jeunesse. Mais cela a échoué pour au moins deux raisons : à la Libération il est très difficile de faire naître un ministère de la jeunesse ce qui induit un déséquilibre entre les acteurs du système de régulation. Deuxièmement, les responsables de l'instance Jeunesse et Sports, après avoir soutenu le projet de cogestion jusqu'en 1965, feront volte-face et rompent les relations avec des mouvements de jeunesse considérablement affaiblis. De 1944 à 1949, la direction des mouvements de jeunesse et de l'Éducation populaire change cinq fois d'appellation. Les incertitudes qui pèsent au niveau central sur la structuration de la prise en charge de la jeunesse laissent la part belle aux organisations pour négocier leur participation au processus de mise sur agenda des politiques nationales de jeunesse. Leur influence apparaît d'autant plus grande qu'elles bénéficient d'une légitimité sans précédent et d'une audience considérable en direction de la jeunesse. L'univers laïc notamment, largement ignoré par le Régime de Vichy, sort grandi du conflit et réclame sa place dans les modalités d'élaboration de l'action publique (J.-C. Richez, 2011). L'attitude de la Ligue de l'enseignement fait office d'exemple à cet égard dans l'affirmation de ses revendications de « service public ». À cette époque, l'organisation est plus forte que jamais tant par son nombre d'associations que par son nombre d'adhérents. Elle peut donc revendiquer une place de choix. Elle nie d'ailleurs l'existence des autres courants et estime représenter l'unité de la République. Dès octobre 1945, elle bénéficiera de privilèges grâce à une circulaire qui dispensera les organisations de jeunesse affiliées à la Ligue de la procédure d'agrément. Cela dit, la Ligue n'arrive pas à imposer entièrement ses vues en ce qui concerne les rapports de l'État et des mouvements de jeunesse : elle préconisait la levée de subventions pour les organisations confessionnelles, mais n'y parvient pas. La doctrine de René Capitant

qui consistait en une distribution de subventions à l'ensemble des mouvements dont l'action éducative était identifiée tient bon. La croissance quantitative des organisations de jeunesse au cours de la période d'Après-guerre se révèle tout à fait considérable : au début des années 1960, les mouvements de jeunesse dépassent le million d'adhérents. Ils entretiennent également de nouvelles relations dans la mesure où ils ont expérimenté la mise en place d'actions allant au-delà de leurs propres membres, ce qui leur permet d'être à l'unisson en ce qui concerne les aspirations de la jeunesse. Ils parviennent à sortir de leur particularisme et à réfléchir ensemble aux problèmes généraux de la jeunesse. Les mouvements de jeunesse depuis la guerre ont joué un rôle de représentation auprès de l'État, jusqu'à constituer un champ d'intervention qui s'est globalement appelé secteur de la Jeunesse et de l'Éducation populaire. Ils se sont présentés, la plupart du temps, collectivement pour acquérir subvention, postes et reconnaissance et ont fonctionné avec la méthode du consensus, cherchant à trouver entre eux le plus petit dénominateur commun. Dans ce type de négociations, leur coloration politique, confessionnelle, éducative est souvent passée au second plan pour laisser place à des besoins et missions exprimés dans un front commun. Bien sûr, le front n'a pas toujours été uni durant ces trente ans d'après-guerre. Il y a eu des frictions, des moments difficiles de négociation, des résistances souterraines, des absences remarquées... Les mouvements laïques autour de la Ligue de l'Enseignement ont souvent mené leurs propres stratégies face ou à côté de l'État, les mouvements confessionnels ont longtemps préparé leurs positions entre eux au sein avec du Conseil français des Mouvements de Jeunesse, avant de discuter « les autres », les mouvements politiques enfin, rapidement exclus du secteur Jeunesse et Éducation populaire, ont appris à défendre leurs idées dans des associations filiales... Mais globalement le dialogue n'a jamais été totalement rompu et les mouvements, quels qu'ils soient, ont toujours préféré régler d'abord entre eux leurs divergences avant de s'exposer face à l'État en rangs séparés. Ce secteur au fil des années s'est ainsi institutionnalisé, devenant partenaire incontournable de l'État pour la mise en place de politiques éducatives. Dans cette histoire de « partenariat », les mouvements n'apparaissent qu'au niveau de leurs responsables nationaux. Ils ne sont représentés que par leurs mentors, qui, pendant plusieurs années, se retrouvent dans toutes les instances de concertation. Que ce soit lorsque les mouvements dialoguent entre eux à l'UPOJ (1944), au GEROJEP (créé en 1958) ou au CRAJEP (créé en 1968), ou que ce soit lorsque les mouvements dialoguent avec l'État au Haut Comité de la Jeunesse (fondé en 1955 et réactivé en 1958) ou au FONJEP (Fonds de Coopération de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, créé en 1964). Ce sont toujours les mêmes, ou presque, qui se retrouvent autour de la table (Tourette, 2006). Ce que l'on peut retenir de cette période c'est que l'action publique

nationale s'institutionnalise et se structure autour d'un principe de cogestion public/privé. À partir des années 1980 et en revenant à un échelon local, on voit émerger l'idée selon laquelle le développement d'un territoire -développement local- ne peut passer sans la coopération des différents acteurs qui y sont implantés (Gontcharoff, 2002). À partir des années 1990, la tendance se renforce avec un nombre croissant de lois et de dispositifs qui incitent à la rencontre : on recense de manière non exhaustive les contrats éducatifs locaux (1990), puis les projets éducatifs de territoire (2010). Et c'est à partir des travaux du Haut Commissariat à la Jeunesse, impulsés par Martin Hirsch haut-commissaire à la jeunesse, en janvier 2009, que le gouvernement a souhaité construire une nouvelle politique pour et avec les jeunes en s'appuyant sur la concertation. Les travaux du Haut Commissariat sont partis des constats que les politiques de jeunesse avaient du mal à la fois à se structurer, mais aussi à s'inscrire dans la durée et dans une démarche de transversalité. À travers l'adoption du Livre Vert (2009), le gouvernement fixe pour objectif aux politiques de jeunesse de développer « une approche intégrée et cohérente, qui soit interdisciplinaire, interministérielle et s'inscrive dans tous les territoires ». Par la suite, le Plan Priorité Jeunesse (2013) adopté par le Conseil interministériel de la Jeunesse présidé par le 1^{er} ministre Jean-Marc Ayrault ne reprend pas l'idée d'approche « intégrée », mais parle d'une politique « transversale, partenariale, conduite sur le long terme et évaluée » (Plan Priorité Jeunesse, 2013). En 2015, la notion de transversalité est reprise par le document de politiques transversales : politiques en faveur de la jeunesse (2015). Ce n'est que dernièrement, avec l'appel à projets national « projet d'investissement d'avenir (PIA) : les projets innovants en faveur de la jeunesse » (2016) que le Commissariat général à l'investissement souhaite favoriser directement l'émergence de politiques de jeunesse intégrées. Dans le cadre de l'appel à projets PIA, seize projets ont été retenus. Les candidatures devaient prévoir « un partenariat étroit entre les différents acteurs - structures publiques et privées - », une "participation active des jeunes", un "diagnostic de territoire élargi et fourni" et un "projet de territoire portant sur un bassin de vie impliquant un plan d'actions multithématiques ». Les expérimentations sont en cours. Même si les territoires qui sont partie prenante de cette recherche ne s'inscrivent pas dans le cadre de financement d'un PIA, ils se positionnent tout de même dans une démarche d'émergence de politiques intégrées de jeunesse.

3.2. De la participation politique des jeunes : enjeu pour une démocratie participative

Au cours des années 1980/1990 (Becquet & Stuppia, 2021), suite aux événements dans les

quartiers devenus sensibles, et dans un contexte de perte de légitimité des représentants politique et de nécessité d'améliorer la qualité du service public en s'assurant que celui-ci réponde au mieux aux besoins de ses publics, la démocratie représentative entre en crise. Rapprocher les citoyens de la politique et développer une culture de la participation des habitants et de la citoyenneté active (Conseil Général Val-de-Marne, 2008, p. 5) devient progressivement une ambition étatique. Cette nouvelle manière de concevoir et faire de la politique se nomme démocratie participative et elle se développe particulièrement au niveau local. En effet, cet échelon apparaît aujourd'hui comme le lieu privilégié de l'innovation politique et la seule option viable face à la perte de légitimité d'une démocratie représentative qui a montré toutes ses limites (Koebel, 2010, p. 118). Des mesures y sont mises en place pour tenter d'impliquer les habitants à la vie de leur commune et par ce biais, les jeunes sont également consultés à travers la mise en place de conseils de jeunes par exemple (Bordes, 2007, p. 13). Gourgues (2020) définit la démocratie délibérative comme un phénomène politique, institutionnel et social regroupant « l'ensemble des dispositifs institutionnels officiellement mis en œuvre par les autorités publiques, à toutes échelles, dans le but d'associer tout ou partie d'un public à un échange de la meilleure qualité possible afin d'en faire des parties prenantes du processus décisionnel dans un secteur déterminé d'action publique. » (Gourgues, 2020). Dans sa dimension délibérative, la démocratie participative « garantit que l'avis de tous ceux qui peuvent être touchés par une décision ait une occasion de s'exprimer face à l'autorité compétente, améliore l'information des acteurs et favorise l'émergence de solutions nouvelles. La délibération supplée en particulier aux carences de la décision politico-administrative traditionnelle lorsqu'elle se fonde sur des critères exclusifs de rationalité technique ou économique. Elle démontre l'existence de véritables ressources d'expertise profane qui peuvent concurrencer celles des experts. Elle amène enfin des acteurs en conflit et aux intérêts divergents à prendre en compte, ne serait-ce que formellement, l'opinion et les croyances de l'autre, selon un processus que le philosophe Jon Elster désigne sous le nom de « la force civilisatrice de l'hypocrisie » (Blondiaux, 2001, p. 48). Cette nouvelle forme de démocratie suppose donc une participation des acteurs sociaux. Mais quelles sont les finalités de cette participation ? La participation est utilisée, selon Bacqué et Sintomer (2011) autour de trois enjeux : politique, gestionnaire et social. Au niveau politique, l'utilisation de démarches participationniste doit permettre d'associer les habitants à la décision publique, tester l'acceptation de celle-ci et faciliter l'adhésion des populations aux politiques et projets publics. Aussi, ce type de démarche doit favoriser le rapprochement des responsables publics, élus et techniciens de la population de leur territoire et enrichir la

réflexion des élus sur un sujet donné et aussi stimuler, outiller, soutenir les initiatives et projets des habitants. Au niveau gestionnaire, la participation des acteurs sociaux permet d'améliorer la qualité et le fonctionnement de services publics de proximité par la coproduction avec les bénéficiaires des politiques publiques locales. De cette manière elle assure la durabilité des actions réalisées et la rentabilité des investissements. Enfin d'un point de vue social, les démarches participationnistes permettent de renforcer le sentiment d'appartenance, la cohésion sociale et territoriale, faciliter le vivre ensemble. Elles ont pour objectif de développer le lien social (Paugam, 2009) et les solidarités et aussi favoriser l'expression de toutes les catégories de population y compris les plus isolés ou vulnérables et donner la parole aux différents territoires.

Il convient de relever que dans le champ de la jeunesse, cet appel à la participation est une rhétorique depuis l'origine des politiques de jeunesse (Loncle & Rouyer, 2004, p. 134). Mais les tentatives de « socialisation politique des jeunes » par les acteurs politiques locaux font largement débat (Boone, 2013). Cependant, dans le cadre d'une étude sur les jeunes du Parc Naturel Régional des Causses du Quercy, les chercheurs ont établi des liens, bien que la prudence soit de mise, sur une corrélation positive entre le désir, pour les jeunes, de représenter ses pairs et celui de rester/s'installer sur le territoire (Vachée et al., 2017). Les auteurs font l'hypothèse que susciter l'engagement des jeunes, leur envie de participer aux prises de décisions qui concernent leur territoire permettrait de fixer ces populations et leur donner envie de rester ou de revenir après leurs études. À ce propos, l'enquête du MRJC propose des résultats qui concordent puisqu'elle montre un lien entre « l'attachement aux territoires ruraux, le désir de vivre à la campagne et l'investissement associatif des jeunes » (Vachée et al., 2017). On voit bien ici l'intérêt au niveau local, de susciter la participation des jeunes aux décisions politiques qui les concernent. Cependant, les jeunes sont le plus souvent absents des espaces de représentativité institutionnalisés. Mais que des études récentes explorent les nouvelles modalités de participation des jeunes. Et finalement, du fait de la particularité du public auquel elles s'intéressent, les politiques de jeunesse sont pensées comme des espaces d'expérimentation.

3.2.1. Absence des jeunes dans les espaces de participation politique institutionnalisés

Les jeunes ruraux apparaissent comme une catégorie de population particulièrement absente au sein de l'espace public (Gambino, 2011), c'est à dire de la sphère publique politique et des plaintes récurrentes de la part des adultes dénoncent cette absence (Bordes, 2007, p. 13). Il est

très rare de rencontrer de jeunes élus dans les espaces de faible densité (Gambino, 2011, p. 2). Engagement et participation des jeunes font de manière récurrente l'objet de préoccupations des politiques publiques tant au niveau européen (ex. la '*Youth strategy*' de la Commission européenne, qui veut les encourager à être des citoyens actifs et à participer dans la société) que dans les politiques nationales (nous l'avons vu avec le Livre vert en 2009, le Plan Priorité Jeunesse en 2013). Nombreux sont les discours des pouvoirs publics qui pointent la nécessité pour les jeunes de s'engager, de participer à la vie publique, de manifester leur aptitude à la citoyenneté (Becquet, 2014; Becquet et al., 2012). Des mesures diverses, relevant tant de la puissance publique que de l'initiative de mouvements d'éducation populaire, ont vu le jour pour faciliter cet engagement de la jeunesse. Parmi celles-ci, les statuts de volontaires - notamment de Service civique, largement plébiscité par le monde associatif - (Lebon & Simonet, 2017; Vachée et al., 2014) occupent une place importante aux côtés des systèmes de valorisation du bénévolat, mais aussi des associations de jeunes (Junior Associations, Association Temporaire d'Enfants Citoyens) ou encore des conseils de jeunes (Chiron, 2019). Cependant, Mélanie Gambino (2011) se questionne sur les raisons qui poussent ces jeunes à exercer « un droit de retrait qui rend invisible leur participation à la vie locale et leur attachement discret, mais bien réel à leur lieu de vie ? (Gambino, 2011, p. 2). Elle dégage plusieurs raisons. En premier lieu la volonté d'une insertion professionnelle rapide de ces jeunes qui veulent accéder à l'autonomie fait qu'ils disposent de peu de temps à consacrer à la vie politique locale. Deuxièmement, le sentiment qu'ils n'ont aucun contrôle sur le monde actuel et que ce dernier accentue leur isolement social (Avenel, 2006). D'un autre côté, les acteurs locaux n'identifient pas toujours chez les jeunes des interlocuteurs privilégiés et ils n'arrivent que très rarement à leur faire exprimer leurs besoins et leurs attentes (Gambino, 2011, p. 3). Dans ce sens, selon un rapport de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale traitant de ce sujet, les jeunes ruraux souffrent « d'invisibilité », concept qui peut se définir comme « un ensemble de processus, où interviennent des acteurs multiples, par lesquels un déni de reconnaissance des personnes aux divers niveaux de leur existence sociale peut affecter la profondeur, la durée et l'évolution de situations de pauvreté et d'exclusion ». Cette mise à distance des jeunes ruraux s'opère par la difficile prise en compte au niveau local, en particulier par les adultes et par les élus, des potentialités de ces jeunes à s'inscrire en tant que citoyens actifs et parties prenantes de la gouvernance locale et des affaires publiques. Les adultes ne considèrent pas les jeunes ruraux comme susceptibles de participer aux activités existantes et futures du territoire, car ils anticipent leur potentiel départ en lien avec la poursuite d'études supérieures puis la recherche d'un emploi. Le sentiment

éprouvé par les jeunes de ne pas être pris en compte par les élus constitue une seconde source de leur invisibilité sociale. La posture des décideurs politiques concourt donc aux dynamiques réductrices et/ou productrices d'invisibilité. Or, engagement et citoyenneté dépendent en partie de la reconnaissance sociale qui repose sur la visibilité. En effet, l'invisibilité sociale se caractérise comme un déni de reconnaissance, la reconnaissance quant à elle offre la possibilité de participer à la vie sociale, politique et publique. L'individu peut faire le choix de se rendre visible ou non, mais il ne peut pas choisir d'être reconnu ou non. Pour les jeunes ruraux, le manque subi de reconnaissance sociale se couple à une absence subie de visibilité. Ce phénomène est renforcé par l'absence de politiques dédiées à la jeunesse dans les territoires ruraux, mais aussi par la faible densité de cadres, de sphères d'inclusion et de participation à la société propices à l'investissement de la *Cité* telle que décrite précédemment (Vachée et al., 2020). Enfin, nous ajoutons à ces deux premiers blocs de raisons une troisième : les jeunes ruraux sont éloignés physiquement des instances de participation. Il n'existe pas ou peu en milieu rural de conseils municipaux de jeunes. Et même lorsque de tels espaces existent, seulement une faible frange de ce public est capable de les investir c'est-à-dire « ceux qui parviennent à revêtir un costume d'adulte, à en adopter le langage, les codes sociaux... » (Gambino, 2011, p. 3). Il s'agit des populations les mieux intégrées socialement et les mieux formées intellectuellement (Blondiaux, 2001, p. 49) puisque ces espaces sont calqués sur le modèle des espaces de représentativité des adultes. Loncle et Rouyer (2004, p. 138) parlent de « dînettes de conseils municipaux » pour parler des expériences de conseils locaux de la jeunesse. De la même manière, selon Koebel (2010, p. 52) la pratique du conseil de jeunes assure la reproduction du modèle existant. Le même constat vaut pour les équipements socioculturels susceptibles d'héberger des formes de participation citoyenne (accueils jeunes, MJC ou centres sociaux). Même les possibilités d'exercer les fonctions de délégués de classe dans les collèges et lycées peuvent être compromises, car des difficultés de mobilité peuvent freiner l'engagement (impossibilité à participer aux réunions en dehors des horaires de couverture des transports scolaires) (Vachée et al., 2020).

En dépit des idées reçues sur le désengagement et le repli individualiste des formes de mobilisation de la jeunesse, de récents travaux ont surtout montré que les jeunes ont aujourd'hui une manière différente de le faire et de l'exprimer.

3.2.2. Les différentes formes de la participation des jeunes

Les quelques travaux qui portent sur les dispositifs supposés « faciliter l'engagement de la jeunesse » amènent à se demander si, à l'instar de l'Initiative Jeunesse (Loncle, 2014), ces

mesures relativement dépolitisées n'amèneraient pas en fait à une démarche de mise en conformité à des attentes préalables, favorisant ainsi l'homogénéité socioculturelle des engagés (Nicourd, 2007), plutôt que de créer des conditions favorables à l'engagement spontané et donc pluriel. Les professionnels de la jeunesse (animateurs socioculturels et éducateurs spécialisés) ont été plus ou moins invalidés comme représentants de la jeunesse par des épisodes successifs (fin de la cogestion, en 1966, et baisse d'audience des mouvements de jeunesse, déploiement des politiques de la ville, constat de la montée de la violence des jeunes) (Loncle-Moriceau, 2003). Les jeunes, quant à eux, sont placés dans une situation paradoxale qui a été bien mise en évidence par Neveu (1999). En effet, on leur demande de représenter les jeunes dans l'espace public, mais sans faire état d'intérêts particularistes, sans déroger aux règles les plus formelles et techniques des fonctionnements de conseils municipaux et sans faire jouer, là encore, leurs capacités de mobilisation collective. « Cette « injonction paradoxale » bloque passablement le jeu de la représentation par les jeunes eux-mêmes. » (Loncle & Rouyer, 2004, p. 151). Pour Patricia Loncle (2008), c'est le jeu politique institutionnalisé qui engendre défiance et méfiance de la part des jeunes, alors que des études montrent qu'ils restent tout à fait alertes et prêts à agir sur les questions de participation à la vie publique et politique au sens large. Selon Gambino (2016), les jeunes explorent et expérimentent une mise en œuvre de la citoyenneté différente avec des engagements associatifs dont le foisonnement témoigne de la vitalité de cette forme d'implication citoyenne. L'engagement de la jeunesse peut aussi se faire de manière spontanée, et les mouvements protestataires comme le mouvement des indignés, les mouvements altermondialistes (Pleyers, 2014), les collectifs nuit debout, jeudi noir ou Génération précaire, les collectifs de jeunes non déclarés (Loncle et al., 2014), voire le bénévolat « direct » (ou informel) manifestent cette capacité de mobilisation. La citoyenneté s'exprime dans des formes moins structurées, moins institutionnalisées, souvent nommées « collectifs » et prend corps dans la volonté d'être partie prenante d'initiatives locales. Ce qui change n'est pas l'engagement, mais la façon de s'engager, avec ce qu'elle nomme « un engagement multiforme » : le banal attachement au territoire qui est une acceptation d'une routine, une implication forte et revendiquée, une participation aux temps chauds de la famille et du cercle d'amis, un engagement dans des associations, du bénévolat, besoin d'agir en groupe. Un engagement « qui s'inscrit dans des actions plus courtes dans le temps et qui est plus concret qu'idéologique, moins sacrificiel, plus local, de proximité » (Gauthier, 2016). Aussi, une partie des jeunes, celle dont les conditions de vie sont les plus précaires (mais pas que), s'est mise en situation de retrait ou dans la situation de bouleverser les règles du jeu démocratiques,

c'est-à-dire désertier le jeu électoral ou privilégier des votes extrêmes et populistes. Ces différentes formes d'engagement expriment toutes plusieurs idées fortes : d'abord le besoin immense d'expression et de reconnaissance et ensuite l'aspiration au droit à l'expérimentation (Gambino, 2016). Les travaux de Jacques Ion entre autres (Ion, 2001) montrent bien que les jeunes ne sont pas « moins engagés » qu'avant, mais engagés autrement (Becquet, 2014). Cet engagement se transforme dans ses modalités, dans ses formes d'expression, dans ses cadres et modèles de référence. Dans un militantisme désormais plus distancié, les engagements sont de courte durée et peu repérables (par les institutions), car peu institués (Vachée et al., 2016, p. 14).

3.3. Les politiques de jeunesse intégrées: espaces d'expérimentations

Dans ce contexte où les solutions anciennes ont montré leurs limites, dégager de nouvelles réponses devient pour les collectivités une urgence politique et sociale (Hbila & Bier, 2012). Au sein des politiques de jeunesse, comme dans nombre d'autres secteurs de politiques publiques, l'expérimentation s'impose comme un nouveau référentiel d'action. Le terme « d'expérimentation » renvoie à des processus hétérogènes (Hbila, 2015). Trois figures de l'expérimentation peuvent cependant être dégagées (Hbila & Bier, 2012). En premier lieu il s'agit d'un modèle participatif hérité des années 1980. Comme je l'ai déjà évoqué, le projet expérimental se définit d'abord par une méthodologie qui vise à pratiquer une politique mobilisant davantage le territoire et la parole de ses acteurs (Bacqué & Biewener, 2015). Cette parole se livre à travers des espaces de concertation qui se sont construits progressivement (Loncle-Moriceau, 2003). L'image d'un territoire sera valorisée sur la base de ses capacités à renouveler l'action publique du fait de sa capacité à mobiliser de nouveaux types d'acteurs (qu'ils soient des professionnels ou des habitants) (Loncle & Rouyer, 2004, p. 141). Ensuite il s'agit d'un modèle procédural puisque l'expérimentation est aussi envisagée comme une procédure transitoire et exceptionnelle qui pourra, le cas échéant, réinterroger et faire évoluer un cadre d'intervention dans le but de pouvoir prendre en compte des publics de jeunes spécifiques. Il s'agit alors de suspendre les fonctionnements en cours dans le but de permettre d'en expérimenter de nouveaux qui pourront, le cas échéant, les réformer ou les transformer. Enfin, il s'agit d'un modèle de rupture puisque l'une des conditions de l'expérimentation est bien « que les élus et les professionnels acceptent de ne pas avoir la main sur l'ensemble d'une démarche et qu'un projet puisse leur échapper » (*ibid.*). Telle quelle, cette approche marque déjà une rupture avec les formes traditionnelles de l'action publique. Il doit s'agir d'une prise de risque dans la mesure où pour que la participation des

jeunes soit possible, il faut que les adultes les accompagnent. Pourtant, les adultes ont peur du pouvoir éventuel de la jeunesse, ils ont peur de perdre leur place. Permettre la participation des jeunes, c'est accepter de se mettre en danger. Le maire adjoint de Stains dit : « Laisser les jeunes intégrer l'espace politique, c'est aussi intégrer du danger politique parce que, un jeune, ce n'est pas forcément quelqu'un qui va être de la même couleur politique ». Ce face à face « jeune politique » n'est pas simple, car, il est sous-tendu par des représentations de chaque côté. (Bordes, 2007, p. 13). Pour Hbila et Bier (2012), l'expérimentation est également censée être indissociable d'un protocole d'évaluation.

Après avoir apporté des éléments de contextualisation et de définitions des politiques de jeunesse en France dans une perspective à la fois sociohistorique et sociopolitique, la prochaine partie a pour objectif de synthétiser les travaux de recherches en sciences de l'éducation et de la formation et en sociologie sur cet objet.

4. Synthèse des travaux en sociologie et en sciences de l'éducation et de la formation sur les politiques de jeunesse intégrées et éléments de questionnements

4.1. Synthèse des principaux travaux de recherche

Les politiques locales de jeunesse françaises sont traversées par de nombreuses et profondes inégalités qui les rendent à la fois difficiles à identifier, pas toujours cohérentes et plus ou moins substantielles (Avenel, 2007; Labadie, 2007; Loncle, 2007). En fonction des territoires, ces politiques apparaissent contrastées du fait de leurs contenus, de leurs valeurs d'intervention, des acteurs qui les portent, des jeunes qui sont ciblés. Patricia Loncle (2011) retrace dans une perspective sociohistorique et sociopolitique la manière dont se sont construites et ont évoluées les relations entre les différents protagonistes de l'action publique en direction des jeunes en France. En partant du constat que l'action publique est d'une grande hétérogénéité entre les territoires, elle mobilise une sociologie des acteurs pour analyser et comprendre les variétés de mises en œuvre des politiques locales de jeunesse. Selon elle, les différenciations sont le résultat des rencontres entre des facteurs nationaux ou supranationaux et des éléments liés à la sociologie politique des territoires qui contribuent à fonder des régulations territoriales spécifiques et à façonner des systèmes locaux d'action publique. En s'appuyant sur les travaux de Mingione et al. (2002, p. 37) sur les systèmes locaux de lutte contre la pauvreté, Loncle (2011) a étudié le développement de politiques de jeunesse à Renne et Lille, et a caractérisé les groupes qui prennent en charge les problématiques liées à la jeunesse de « systèmes locaux d'action publique ». Les systèmes locaux d'action publique sont « le résultat des interactions entre les éléments qui les composent (l'influence de l'histoire des territoires, la gravité des situations locales, les rôles des différents types d'acteurs et leurs fonctionnements en réseau). Ils conduisent à des manières spécifiques de formuler les problèmes publics et de mettre en œuvre des politiques territoriales » (Loncle, 2011, p. 131). Dans une approche sociopolitique, Patricia Loncle (2011) a par la suite focalisé son analyse sur la structuration des rapports entre acteurs locaux de jeunesse, à la manière dont ces acteurs s'organisent dans les territoires et également à la façon dont les logiques territoriales influent sur ces acteurs. Pour ce faire, elle a choisi d'ancrer son analyse en ayant recours aux « réseaux d'action publique » tels que définis par Le Galès et Thatcher (1995). Elle décrit que la notion lui permet à la fois de situer son analyse dans le long terme, d'étudier un domaine qui est assez peu marqué par une logique sectorielle étatique, d'englober différents types d'acteurs concernés par la prise en charge de la jeunesse

tout en mesurant l'évolution de leurs relations. Les propos de Le Galès et Thatcher (1995) obliquaient déjà en ce sens dans la mesure où il décrivait « les réseaux de politiques publiques » comme spécialement adaptés à l'étude du niveau local, des interactions entre acteurs peu imprégnés de logiques sectorielles et des logiques plus larges de fonctionnement des gouvernements locaux. L'outil « réseaux d'action publique » correspond à la description et à la mise en perspective des rapports entre acteurs locaux de jeunesse. Le réseau de politique publique est donc un mésoconcept qui permet d'intégrer une approche à la fois institutionnelle, sectorielle et territoriale. Il est défini comme : « le résultat, dans un environnement complexe, de la coopération plus ou moins stable, non hiérarchique entre des organisations qui se connaissent et se reconnaissent, négocient, échangent des ressources et peuvent partager des normes et des intérêts. Ces réseaux jouent alors un rôle déterminant dans la mise sur agenda, la décision et la mise en place de l'action publique. » (Le Galès & Thatcher, 1995, p. 14). Ce concept est né dans le cadre d'études sur les politiques publiques et particulièrement sur l'incapacité récente de l'État à définir et mettre en œuvre les politiques tant la multiplication des acteurs impliqués est grande. Les sciences sociales ont d'ailleurs modifié leur analyse de l'action publique en insistant sur l'idée d'action collective puisque c'est à ce niveau que peut s'opérer l'intégration conceptuelle entre dimensions sectorielles et territoriales (Rhodes, Marsh, 1992). Il faut toutefois noter que l'approche par les réseaux n'est pas la seule utilisée parmi les modèles d'intermédiation des groupes (Schmitter, 1970). Il s'agit d'une alternative aux modèles pluralistes (Freeman, Stevens, 1987) et corporatistes (Panitch, 1980 ; Cawson, 1986) que nous ne développerons pas ici. L'approche que Patricia Loncle utilise, c'est-à-dire celle par les réseaux de politique publique, permet de classer les relations entre l'État et les groupes d'intérêts en différents types : plus ou moins ouvertes, plus ou moins institutionnalisées, plus ou moins intégrées. Il existe cinq formes différentes allant des réseaux thématiques ouverts, changeants et faiblement intégrés à la communauté de politique publique fermée, stable et intégrée qui constituent alors une contrainte majeure à la fois pour la définition et la mise en œuvre d'une politique (Rhodes, 1986). Finalement, ces réseaux d'action publique ont pour objet de rendre compte dans une perspective interactionniste des relations entre organisations, relations changeantes, mais relativement stables, formelles et informelles. Pour Kenis et Shneider (1991) le concept de réseau d'action publique s'est largement répandu depuis la fin des années 1970 du fait de changements décisifs dans le mode de coordination de l'action publique des démocraties modernes entraîné entre autres par la multiplication des acteurs intervenant dans les politiques publiques, la décentralisation et la fragmentation de l'État, l'érosion des frontières entre le public et le privé

ou encore le rôle croissant d'acteurs privés dans l'action publique. Selon Patricia Loncle, l'un des éléments décisifs de la constitution des politiques locales de jeunesse tient à la nature des réseaux d'action publique qui les mettent en œuvre. Non que le profil ou l'existence des relations entre acteurs soit une garantie de succès de l'émergence de styles locaux d'encadrement de la jeunesse, mais l'aspect de ces réseaux, proche des communautés de politiques publiques ou communautés territoriales pour emprunter la terminologie utilisée par Rhodes permet de comprendre les articulations existant entre les différents niveaux du territoire ainsi que les liens qui les unissent.

D'un autre côté, les recherches de Valérie Becquet en sciences de l'éducation portent d'une part, sur les pratiques d'engagement des jeunes, leur construction et leur inscription dans les biographies juvéniles et, d'autre part, sur les politiques de citoyenneté dans les champs scolaires et extrascolaires. Elle étudie par ailleurs les outils mis en place par l'ONU, l'Union européenne et l'État pour permettre aux jeunes de s'exprimer et de participer à la décision publique. Par exemple, elle porte un regard sur le Programme mondial pour la jeunesse qui fait directement référence à ce type de dispositif puisqu'il recommande aux gouvernements d'associer les jeunes dans la définition des politiques publiques et de soutenir l'exercice de leurs droits et a conduit à la création en 2012 du Forum mondial de Jeunesse qui est devenu le dispositif officiel de participation des jeunes aux délibérations de l'ONU. Au départ limité à une conférence, son succès a conduit à allonger sa durée à deux jours, à favoriser un engagement actif des jeunes dans les débats et à articuler son contenu à la mise en œuvre des objectifs du Millénaire pour le développement et aux 17 objectifs de développement durable de l'Agenda 2030. Réunissant des jeunes sélectionnés par les conseils nationaux de la jeunesse, les organisations régionales de jeunesse, les organisations et réseaux dirigés par des jeunes et affiliés au grand groupe pour l'enfance et la jeunesse (UN-MGCY) ou encore la coordination internationale des organisations de jeunesse (ICMYO). Le même type de plateforme existe au niveau européen. Créé en 1996, le Forum européen de la jeunesse compte une centaine de membres issus de conseils nationaux de la jeunesse et d'organisations internationales et européennes de jeunesse. Principalement financé par la Commission européenne, il met à l'agenda européen les questions de jeunesse et oriente les recommandations et les programmes qui les concernent : « Le Forum de la jeunesse s'efforce de donner aux jeunes les moyens de participer activement à la société afin d'améliorer leur propre vie en représentant et en défendant leurs besoins et leurs intérêts ainsi que ceux de leurs organisations. Dans le contexte politique et social actuel incertain qui touche les jeunes, ils peuvent être de puissants catalyseurs de changements positifs et contribuer à des solutions

innovantes aux problèmes de l'Europe » (extrait de Priorités stratégiques pour la période 2013-2018). Au travers d'avis, de rapports, de communiqués de presse et d'événements, ce forum contribue directement à l'élaboration des orientations en matière de jeunesse. L'action du forum s'articule à un autre dispositif de gouvernance européenne qui organise le dialogue entre l'Union européenne et les États membres. Impulsée en 2000 dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, la méthode ouverte de coordination (MOC) a été étendue aux questions de jeunesse afin de mettre en œuvre les objectifs communs qui en sont issus. Destinés à favoriser un dialogue entre différentes parties prenantes aux niveaux national et européen, les organisations de jeunesse et les conseils nationaux de jeunes sont ainsi invités à faire valoir leurs points de vue dans le cadre de cycles de consultation. Renommé Dialogue de l'UE en faveur de la jeunesse ou Dialogue structuré, il est désormais organisé en cycles thématiques de 18 mois et vise à favoriser l'organisation de rencontres aux différents échelons territoriaux dans le but d'orienter l'actuelle Stratégie de l'UE en faveur de la jeunesse (2019-2027). Entre 2011 et 2020, près de 300 000 jeunes européens auraient participé au Dialogue structuré. Notons au passage que le 8e cycle qui s'achève en juillet 2021 concerne d'ailleurs l'engagement des jeunes : Europe for YOUth – YOUth for Europe : un espace pour la démocratie et la participation. Comme indiqué précédemment cette thématique revient périodiquement dans les débats européens pour examiner les conditions et les formes actuelles d'engagement, mais aussi pour rappeler la responsabilité des pouvoirs publics en la matière. En cela, le contenu de la Charte européenne de la participation des jeunes à la vie locale et régionale adoptée en 1992 par le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux d'Europe (CPLRE) du Conseil de l'Europe et révisé en 2003 reste d'actualité. Qu'il s'agisse du Forum mondial de la jeunesse, du Forum européen de la jeunesse ou encore du Dialogue structuré, ces dispositifs illustrent bien selon Valérie Becquet la manière dont des institutions favorisent la participation des jeunes, mais aussi s'approprient les revendications juvéniles afin d'être davantage reconnues et parties prenantes des décisions publiques pour soutenir leur action. L'incitation faite aux gouvernements comme aux élus poursuit selon elle autant des objectifs politiques que des objectifs gestionnaires. Le premier fait souvent écho à l'abstention électorale des jeunes et aux conséquences sur la démocratie tandis que le second renvoie plus directement au développement des politiques publiques en direction des jeunes et à leur adéquation aux difficultés qu'ils rencontrent, mais aussi à la participation des usagers. S'y articule souvent un objectif de formation du citoyen qui n'est pas sans ambivalences. En effet, s'il est acquis que la participation à ces dispositifs concourt à l'acquisition de compétences

politiques, cet objectif peut aussi limiter les marges d'action des membres. En conclusion de ses travaux, elle affirme que les pratiques des jeunes sont fortement orientées par les dispositifs eux-mêmes : certains jeunes témoignent des vraies possibilités de faire valoir leur opinion et de peser sur les orientations publiques tandis que d'autres se sentent peu écoutés, voire instrumentalisés, ce qui les conduit à s'orienter vers des engagements moins formels, voire protestataires. Les marges de liberté, tant d'expression que d'action, tout comme les moyens accordés, sont particulièrement hétérogènes.

Enfin, je citerai les travaux de Véronique Bordes en sciences de l'éducation et de la formation. Dès sa thèse de doctorat, elle s'est intéressée aux politiques locales de jeunesse. Grâce à l'observation directe d'un service jeunesse pendant deux ans, elle a montré la richesse des interactions qui se produisent entre les jeunes et l'institution locale pour coconstruire une politique municipale de jeunesse au plus près des besoins locaux. Selon l'auteure, la politique municipale et la jeunesse des quartiers présentent deux aspects de la réalité sociale qui ne peuvent s'étudier indépendamment l'une de l'autre. En plaçant au cœur de son ouvrage le jeu des relations entre les deux parties, elle montre comment, sous l'action des jeunes, la politique en direction de la jeunesse peut devenir innovante et comment, également, les actions municipales contribuent à la socialisation de la jeunesse. Les processus de mise en place d'une politique locale en direction de la jeunesse ont été étudiés à partir des interactions qui naissent d'une pratique juvénile – le rap – et de la fréquentation par les jeunes de l'institution qui a en charge la jeunesse. C'est en discutant avec les animateurs de la municipalité que Véronique Bordes a pu constater que certains ont bien conscience de cette construction partenariale, mais n'arrivent pas à provoquer la prise de conscience de l'institution. Cette dernière perçoit l'animateur comme un « encadrant » appliquant les orientations politiques de la ville alors que la chercheuse met en évidence le rôle de « passeur » qu'il joue entre l'institution et la jeunesse, acteur indispensable dans les échanges et donc dans la construction de la politique de la jeunesse. Quant aux jeunes, ils montrent bien souvent qu'ils ont conscience de l'importance de l'échange et de l'accompagnement de l'institution locale. Observant ses modes de fonctionnement, ils savent alors, par leurs actions, accompagner à leur tour l'institution locale dans un apprentissage qui permette à celle-ci d'évoluer dans ses choix politiques locaux les concernant. Les recherches de Véronique Bordes vont au-delà d'une approche par groupes sociaux. Elle ne s'intéresse pas seulement aux jeunes des périphéries urbaines s'inscrivant dans une pratique juvénile ni seulement aux travailleurs sociaux qui les entourent comme les employés d'un service

jeunesse, mais bien aux interactions qui naissent de la rencontre des jeunes et de l'institution locale. Elle développe deux niveaux de recherche distincts qui vont dégager l'aboutissement d'un processus interactif, l'observation montrant ses différentes étapes. (Bordes, 2005, p. 29).

À la différence des travaux de Patricia Loncle, on constate dans les travaux de Véronique Bordes la prise en compte d'un système d'acteurs moins complexe, mais on y découvre la place des jeunes construite en interaction. Toutefois, bien que des éléments qui concernent les politiques de jeunesse intégrées sont abordés dans ces recherches, il n'est pas explicitement fait référence à la notion. En 2010, Patricia Loncle a consacré de manière inédite un ouvrage sur l'intégration des politiques de jeunesse en examinant la manière dont les défis qui concernent la jeunesse sont formulés par les autorités publiques. Elle a exploré en quoi et comment l'action des pouvoirs publics, à tous les niveaux de décision en Europe, est apte ou non à avoir de l'effet sur les parcours des jeunes. Plus récemment, un numéro de l'INJEP (2019) a interrogé cette notion et a surtout permis de montrer des projets qui questionnent la coordination des acteurs de jeunesse et la place des jeunes sur les territoires.

4.2. Éléments de questionnements et enjeux

J'identifie à ce stade plusieurs interrogations : aucune recherche ne permet vraiment de savoir ce que le concept de politique intégrée veut dire ni ce qu'il recouvre et comment le tester empiriquement. Toutes ces recherches ont pour point commun d'être centrées sur un échelon et ne documentent que très peu la manière dont les interactions entre échelons ont une influence sur le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée. Cela va dans le sens de ce que dégageaient Parisse et Abadie (2019), pour qui la plupart des analyses ont porté sur « le changement d'échelle » dans la prise en charge des problèmes publics liés à la jeunesse, mais très peu ont porté sur les interactions entre ces échelles. Je pense qu'il est donc tout à fait pertinent de soulever ce point dans ce travail de thèse.

Avant de me lancer dans l'exploration d'un tel sujet, je me pose la question de l'efficacité ou du bien fait que pourra amener un vrai travail de concertation entre acteurs de jeunesse et jeunes sur l'accompagnement vers l'autonomie des jeunes. À cette interrogation, je mobilise à la fois les réponses apportées par Véronique Bordes (2015) dans le cadre de son Habilitation à diriger les Recherches et celles apportées par Anne Querrien (2002) dans le cadre de ses recherches sur la gouvernance urbaine. Les observations de terrain de Bordes (2015) l'ont conduite à montrer qu'une politique de jeunesse doit être conçue comme des « processus faits d'expérimentations, de tâtonnements et de réajustements ne donnant pas de résultats

affichables institutionnellement, mais des transformations accompagnées par des changements de pratiques en fonction de l'évolution rapide de la société et des jeunes. ». Dans ce sens, cette étude se tourne vers une compréhension des pratiques afin de leur permettre de changer et de s'adapter aux évolutions du contexte dans lequel elles sont inscrites. Je souhaite explorer des systèmes locaux d'acteurs qui se trouvent déjà dans l'expérimentation de ce type de démarche. Anne Querrien s'est interrogée sur l'efficacité des partenariats pour redynamiser les zones en déclin et lutter contre l'exclusion. Selon elle, la gouvernance et les partenariats sont considérés comme « plus efficace que le mode de gouvernement traditionnel et les coalitions favoriseraient une véritable synergie. La synthèse des efforts de chacun produirait plus que l'addition de chacun ». Anne Querrien (2002) regrette cependant que le recours au partenariat se fasse de manière ponctuelle et ne parvienne pas à se généraliser. Elle constate que des coalitions différentes, mais complémentaires qui se coordonnent de manière efficace, sont rares, voire inexistantes (Querrien, 2002). En effet, malgré les tentatives, il apparaît que la traduction en pratique de l'approche intégrée demeure difficile pour les acteurs qui doivent la mettre en œuvre (Kalala Mabuluki & Siurala, 2019). Bordes constate les mêmes problématiques sur ses terrains de recherches (Bordes, 2015). La concertation des acteurs est en même temps essentielle pour aborder les thématiques centrales de gouvernance des territoires et de la place des jeunes dans la société et dans les processus décisionnels qui les concernent (Bordes, 2015). De nombreux secteurs agissent en direction des jeunes, mais rarement de manière coordonnée. L'étude des dynamiques partenariales sur les territoires me paraît donc essentielle.

Cette recherche a un double enjeu : à la fois pour la recherche et pour le terrain. Pour la recherche, il existe très peu de travaux sur le travail de jeunesse et la gouvernance des politiques intégrées de jeunesse sur lesquels les praticiens pourraient s'appuyer. En effet, peu d'auteurs se sont intéressés aux dynamiques de travail partenariales dans le cadre des politiques de jeunesse, car c'est encore récent. Les travaux de recherche, que ce soit en sciences de l'éducation et de la formation et en sociologie n'aborde pas dans une seule problématique les questions liées à la participation des jeunes et à la concertation entre acteurs. Je propose dans le cadre de ce travail de pouvoir considérer les jeunes à l'instar de tout autre acteur de jeunesse et analyser leur place dans un processus collectif. L'objectif est de créer du savoir dans ce domaine. Bordes énonce notamment que « l'observation des pratiques institutionnelles et politiques en direction de la jeunesse doit amener à une réflexion autour de la place des jeunes » (Bordes, 2015, p. 64). Ensuite, la recherche pourrait

amener des éléments de réflexions à une question que posait Muller : « Tout le problème est de savoir s'il est possible aujourd'hui d'élaborer des politiques non sectorielles » (Muller, 1985, p. 186). Pour le terrain, l'expérience de l'approche intégrée des politiques de jeunesse est souvent frustrante. En effet, il ressort de l'expérience de certains pays que les programmes intégrés de politique de la jeunesse ont accru la visibilité du secteur de la jeunesse ainsi que les préoccupations des jeunes dans d'autres secteurs, mais qu'il a été difficile de mobiliser d'autres secteurs pour mettre en pratique les mesures proposées (Kalala Mabuluki & Siurala, 2019).

Chapitre 3 : L'émergence d'une politique intégrée de jeunesse comme résultat d'un processus de concertation entre acteurs de jeunesse au sein d'une arène publique

Historiquement, les politiques de jeunesse résultent d'une mobilisation citoyenne. L'État ne commencera réellement à s'intéresser à leur formulation qu'au tournant de la Seconde Guerre mondiale, dans une double tentative de centralisation et de sectorisation des actions et des décisions. Toutefois les politiques de jeunesse bénéficient d'un statut particulier dans la mesure où l'État ne peut réellement se passer des professionnels de terrain, qu'ils soient associatifs, fédératifs, institutionnels, du secteur privé ou du secteur public, pour prendre en charge les questions liées aux jeunes et les « problèmes publics » que cela pose. Les années 1980 marquent réellement le retour à une logique territoriale de l'action publique face à l'émergence de nouvelles problématiques liées entre autres, à la montée du chômage, aux difficultés d'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi et à la « fuite » de ces derniers des campagnes vers les villes. « Le local » redevient l'échelon privilégié notamment pour penser les politiques éducatives à travers le développement des formes de partenariat. Les secteurs de l'enfance et de la petite enfance sont rapidement ordonnés. En matière de jeunesse, les expériences de structuration de politiques se heurtent à plusieurs difficultés dont la principale est de parvenir au caractère transversal et intégré qu'elles doivent revêtir (Siurala, 2005). Aucune recherche ne permet vraiment de savoir ce que le concept de politique intégrée veut dire ni ce qu'il recouvre et comment le tester empiriquement. Une démarche intégrée ne dispose pas de lignes directrices clairement identifiées ni de référentiel de bonnes pratiques sur lesquelles les acteurs de jeunesse peuvent s'appuyer (Kalala Mabuluki & Siurala, 2019, p. 96). Elle engage pourtant des acteurs différenciés, issus de segments de politique publique hétérogènes, à « coopérer » autour de « motivations partagées ». Selon Kalala Mabuluki et Siurala (2019), l'un des leviers d'action évoqué pour pallier les complexités qui se posent consiste à créer entre les professionnels un « processus délibératif, constructif et évolutif » qui instaure des pratiques de communication ouvertes, flexibles et qui permettent de garder un état d'esprit exploratoire et créatif (Kalala Mabuluki & Siurala, 2019, p. 99). La démarche intégrée, depuis les premiers travaux conduits par le Haut Commissariat à la Jeunesse, animés par Martin Hirsch, haut-commissaire à la jeunesse, en janvier 2009, s'appuie sur la « concertation ». Je fais le choix d'utiliser ce concept pour décrire et comprendre les interactions qui ont cours au sein du collectif qui m'intéresse. Les pratiques de concertation et

de participation citoyenne sont nées dans le contexte de « développement local endogène » qui a eu lieu dans les territoires ruraux en déclin démographique et économique à partir des années 1960. Les acteurs locaux qu'ils soient privés, publics ou associatifs se sont impliqués de manière croissante dans les affaires publiques et se sont mobilisés autour de l'élaboration de projets collectifs et du décloisonnement de l'action publique en favorisant le débat et la participation. La participation désigne l'ensemble des activités par lesquelles les citoyens entrent en relation avec les décideurs publics. Mais la participation ne se limite pas à la seule expression citoyenne dans le cadre des dispositifs formels de l'action publique et déborde des cadres imposés. Il existe deux types de participation citoyenne : la participation descendante qui désigne le fait que les pouvoirs publics ouvrent des espaces de dialogue et d'explication et une participation ascendante qui désigne l'expression d'une demande sociale. La participation peut prendre plusieurs formes en fonction des objectifs qui lui sont assignés : la consultation, la concertation et la co-élaboration (Mission démocratie participative du Conseil général et al., 2008, p. 6). La concertation apparaît alors comme une manière de favoriser la participation. La concertation locale intervient dans le cadre d'une gouvernance territoriale. La gouvernance est un mode d'organisation des acteurs fondé sur l'accommodement destiné à concevoir et à mettre en œuvre un projet (Laganier et al., 2002). Elle enlève aux organisations publiques « le monopole d'une action publique qui relève aujourd'hui d'une multiplicité d'acteurs dont la capacité d'action collective détermine la qualité » (Duran, 2001). Elle est également porteuse d'innovations en matière de dispositifs de dialogue et d'action collective : en effet, alors que les initiatives exogènes sont souvent encadrées par des procédures, c'est-à-dire par un « ensemble de règles et de formalités qui doivent être observées pour parvenir à un résultat » (Candau, 1999), les acteurs locaux peuvent donner libre cours à leur imagination lorsqu'ils prennent eux-mêmes l'initiative. La concertation permet en ce sens de formaliser des espaces d'expérimentation. Par ailleurs, alors que la gouvernance territoriale exogène repose le plus souvent sur les découpages territoriaux existants, la gouvernance territoriale endogène pourra plus facilement les mettre en cause et redéfinir les frontières entre les territoires, les groupes d'acteurs et les champs de pouvoir. Ces types de dynamiques manquent de visibilité et de reconnaissance dans la mesure où elles restent largement en marge des travaux de recherche pour la plupart concentrés sur des concertations de grande envergure et qui ont un caractère exceptionnel (Beuret & Cadoret, 2010)

Pourquoi avoir recours à la concertation ? Déjà, différentes expériences de participation au niveau des quartiers depuis les années 1990 ont montré que la consultation et la concertation étaient dans la plupart des cas, souhaitables (Blondiaux, 2001, p. 48) alors que l'évolution des

méthodes gouvernementales en France depuis quelques années semble aller dans une direction inverse qui privilégie la voie de la répression au détriment de celle de la participation (Blondiaux, 2021). Le paroxysme de ce phénomène ayant atteint des sommets dans la gestion de la crise sanitaire (Blondiaux, 2021). Selon Beuret (2006), la gestion concertée peut permettre de dépasser les divergences de perceptions, d'intérêts et de positions en vue de construire une gestion cohérente et coordonnée à l'échelle d'un territoire. Le recours à la concertation s'inscrit dans le cadre d'une démarche de démocratie participative qui doit permettre de rapprocher les politiques publiques de ceux qui les vivent, d'améliorer le service public en favorisant son efficacité et sa pertinence vis-à-vis des besoins des usagers et également de réconcilier les citoyens avec la politique. La concertation concourt à une action publique transparente et efficace, en visant à traduire en projets et politiques publiques les besoins de la population (Mission démocratie participative du Conseil général et al., 2008, p. 6). Engager un processus de concertation peut être utile si le projet, l'action ou la politique publique suscite chez la population des incompréhensions ou des résistances. La concertation peut également permettre d'anticiper ou de résoudre des blocages ou des conflits à venir. Elle permet également l'expression de tous les avis. À la suite d'un tel processus, le projet ou la politique peut gagner en sens, précision et légitimité. La mise en place d'un tel processus nécessite en amont de définir l'objectif de la concertation tout en évaluant les avantages et les risques de celle-ci. Il est important de définir ce qui est attendu (de nouvelles idées, un avis sur un projet, une validation citoyenne, une meilleure connaissance des besoins des bénéficiaires...). L'originalité d'un processus de concertation, c'est la dynamique de travail collectif qui s'installe entre ses protagonistes, grâce à des méthodes qui permettent le débat et l'échange de points de vue (Mission démocratie participative du Conseil général et al., 2008, p. 18).

Au terme de ces constats, je pense qu'il est pertinent d'étudier la mise en place d'une politique locale de jeunesse sous le prisme de la concertation. Dans ce chapitre je propose d'inscrire ce concept au sein du cadre théorique de l'interactionnisme symbolique en proposant une lecture originale. Je détaillerai ensuite les indicateurs de la concertation qui me serviront pour l'analyse des données.

1. Étudier la concertation entre acteurs de jeunesse dans une perspective interactionniste

1.1. La concertation comme activité collective

Selon Mermet (1998), la notion de concertation est de plus en plus utilisée, mais rarement définie. Le terme de concertation semble avoir été dès le départ, comme le constate Hélin (2001), soumis à certaines ambiguïtés : le mot concertation vient du latin *concertatio* qui signifie « dispute, contestation », alors que l'acception actuelle de ce terme vient de son appropriation par le vocabulaire musical qui associa au mot « concert » l'idée d'accord. Les définitions données par la littérature restent très hétérogènes et parfois contradictoires. « Tour à tour associé aux notions de partenariat, consultation, participation ou négociation, le mot est sans cesse évoqué, la chose souvent pratiquée, mais guère théorisée » (Mermet, 1998). Certains auteurs la situent sur un continuum à côté de la consultation et de la négociation. D'autres les distinguent comme par exemple Josée Lamoureux (1996) qui évoque une « forme renouvelée de consultation ». Pour Laurent Mermet (1998), la concertation « va plus loin qu'une simple consultation en cela qu'elle tente d'adapter les décisions aux besoins des acteurs en ajustant les intérêts de chacun », mais ne s'en différencie pas nettement. Quant à Pierre Chambat et Jean-Michel Fourniau (2001), ils considèrent que « la concertation doit tendre à un partage de la décision (...), ce qui implique la négociation pour rechercher l'accord entre des acteurs aux intérêts distincts ». Ces approches reflètent une volonté d'inclusion (Mermet, 2006). Dans un autre registre qui développe une approche plus exclusive du processus (Beuret, 2006), la concertation se distingue de la consultation par le fait d'être marquée par une construction collective qui marque des concertations définies comme « des processus de construction collective de visions, d'objectifs, de projets communs, en vue d'agir ou de décider ensemble » (Beuret, 2006). Cette approche m'intéresse particulièrement dans la mesure où elle s'inscrit dans une conception interactionnelle du phénomène. Les définitions données par les auteurs qui prônent cette approche semblent converger autour de trois points de référence que sont la coopération, la construction collective et l'idée de processus. Ainsi, selon Denis Bourque (2008) « la concertation est une forme de coopération. Il s'agit d'un processus collectif de coordination basé sur une mise en relation structurée et durable entre des acteurs sociaux autonomes qui acceptent de partager de l'information, de discuter de problèmes ou d'enjeux spécifiques (par problématique ou par territoire) afin de convenir d'objectifs communs et d'actions susceptibles de les engager ou non dans des partenariats ». Sa définition ne nie cependant pas qu'un processus de

concertation ne comprend pas que des phases de concertation proprement dite et que l'on peut y trouver des opérations d'information, de communication, de consultation, d'échange, de négociation. Dans ce sens, selon Kramer et Specht (Bourque et al., 2007), la concertation « se réfère à différentes méthodes d'intervention par lesquelles un agent de changement professionnel aide un système d'action communautaire composé d'individus, groupes ou organisations à s'engager dans une action collective planifiée dans le but de s'attaquer à des problèmes sociaux en s'en remettant à un système de valeurs démocratiques ». Il y a donc une dimension d'innovation et d'expérimentation. Ces définitions se rapprochent de celle de Lascoumes (1994) selon lequel « la concertation véritable est le lieu de rencontre des différentes manières de voir des acteurs concernés par une intervention et de leur traduction dans un langage commun en vue de leur synthèse dans un dispositif approuvé de tous » (Lascoumes, 1994, cité par Renaud 2001). Comme Hubert Touzard (2006), je réserve l'usage de ce terme à des discussions où l'orientation coopérative prédomine, où l'intention partagée est de construire ensemble. Dans tous ces cas, l'emploi du terme « processus » vise à se démarquer du terme « procédure », qui tendrait à réduire la concertation à des instances, étapes, formalités à respecter, alors qu'elle comprend selon nous des imprévus et des temps d'informalité (Beuret, 2012, p. 84-85). Certaines concertations ont lieu dans le cadre d'un dispositif auquel sont associés des procédures et/ou des outils, alors que d'autres se développent sans références prédéfinies. Je distingue trois types de situations : des concertations fondées sur des références procédurales ; des concertations fondées sur des standards méthodologiques ; des concertations fondées sur des processus ad hoc : dans ce cas, aucune référence n'est fournie au préalable et la concertation suit un « itinéraire » ou une « trajectoire » (Beuret, Dufourmantelle, et al., 2006) qui se construit au fur et à mesure de sa progression.

Et comme la concertation est une activité collective, elle se développe également dans le cadre d'une certaine conflictualité. Certaines situations sont caractérisées par une absence de tensions et de conflits, donc par un climat de paix sociale : cette situation idéale typique est assez rare dans des concertations associant beaucoup d'acteurs, mais peut exister dans certaines concertations, surtout si elles se déroulent au sein d'un secteur, entre des acteurs liés par de fortes proximités. La situation peut ensuite être marquée par des tensions. Un point de vue divergent, un malentendu ou un désaccord peuvent créer une hostilité que l'on retrouve dans la littérature sous les expressions de conflits latents, conflits non exprimés, conflits sous-jacents (Melé, 2003; Touzard, 1977), mais qui est plus généralement qualifiée de tension

(Cadoret, 2011; Torre et al., 2010). Enfin, la situation peut être plus ou moins conflictuelle. « Le conflit correspond à une opposition manifeste entre deux ou plusieurs acteurs : il se distingue des tensions par un passage à l'acte qui prend des formes diverses (menaces, voies de faits, recours aux tribunaux, verbalisation, médiatisation, etc.) » (Cadoret, 2011). La condition du conflit semble être la « manifestation de protestation ou d'opposition » (Melé, 2003).

Ma conception de la concertation rejoint donc celle proposée par Beuret (2006) dans la mesure où la concertation dans le cadre de l'émergence d'une politique de jeunesse intégrée est définie comme un processus composé de multiples interactions entre plusieurs réseaux d'acteurs, dont certaines ont lieu dans des espaces spécifiquement mis en place à cet effet, alors que d'autres se déroulent sur d'autres scènes, au sein d'un champ d'interactions. Lorsque la concertation se heurte à des blocages, elle s'adapte par elle-même pour trouver dans ce champ les scènes les plus favorables à sa poursuite. Elle peut entrer en latence pour ne réémerger que lorsque les conditions sont réunies en termes de mobilisation des acteurs et d'existence de scènes acceptables par les parties en présence. En termes opérationnels, ceci doit conduire les animateurs de ces processus à accompagner la concertation là où elle va plutôt que lui imposer une forme et des lieux, puis à accepter qu'elle s'éteigne lorsqu'elle en a besoin pour mieux renaître ailleurs. Conduire la concertation, ce n'est pas lui tracer un chemin, mais l'accompagner tout au long d'un itinéraire dont nul ne peut connaître les contours et qui se dessine en cours d'action. (Beuret, 2006, p. 41). Ce processus facilite l'appropriation collective du projet pour les différentes parties prenantes en présence. La concertation est à la fois une activité sociale et une activité de gestion. C'est une activité sociale en ce que la concertation favorise l'expression des représentations des acteurs. C'est aussi une activité de gestion, car le partage des représentations permet aux acteurs d'éclairer les décisions en rendant explicites et visibles les points de convergence, mais aussi les tensions et contradictions dans la construction d'un projet.

1.2. Les différentes acceptations de l'activité collective

La concertation est donc une activité collective qui implique des activités de coopération et de définition commune dans le cadre d'un processus. La possibilité pour des acteurs d'agir ensemble soulève quelques questionnements : quels moyens les acteurs mettent-ils en œuvre pour coopérer et se coordonner ? Comment les membres d'une association, n'appartenant pas nécessairement aux mêmes groupes de références, s'apparient-ils et s'entendent-ils les uns les

autres ? Comment ces membres font ensemble partie d'une unité ? Qu'est-ce que cela implique en termes d'identité professionnelle ? Qu'est-ce qu'une organisation et qu'entend-on par action organisée ? Ces questions ont traversé et intéressé bon nombre de disciplines. Elles ont été prises en charge théoriquement à la fois par les sciences politiques avec les travaux de Patrick Le Galès et Mark Thatcher (1995) sur les réseaux de politique publique (*policy network*), en sociologie avec d'une part les travaux de Jean-Claude Thoening (1976), Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) dans une approche systémique et stratégique, d'autre part par les sociologues interactionnistes de l'École de Chicago et également dans le cadre des travaux respectifs de Georg Simmel et Norbert Elias en sociologie allemande. Toutes ces études ont contribué à comprendre les conditions qui permettent aux individus d'agir ensemble. Le domaine de recherche est d'ailleurs si vaste qu'il convient d'écarter quelques acceptations de l'action organisée qui ne correspondent ni à mon objet de recherche ni à mes orientations épistémologiques. Une bonne partie des théories de l'organisation sont des théories fondées sur une sorte de naturalisme selon lequel il y aurait des lois générales et universelles que les hommes devraient observer pour constituer et maintenir les organisations (Courpasson, 2000). Il s'agit d'approches qui donnent un poids considérable aux déterminismes et qui ne correspondent pas à la vision épistémologique que je défends dans ce travail de recherche. Je pourrais toutefois faire référence à certains moments à ces études afin de venir discuter mes propos, mais je ne les développerai pas en tant que tel.

Pour Everette Hughes, une organisation est une affaire en cours (*going concern*). Cette dernière existe à partir du moment où il y a un objectif partagé. Dewey ou Mead parlent davantage de l'existence « d'une situation problématique » qu'il faut prendre en charge et qui exige l'existence d'une organisation. Est considérée comme problématique, une situation qui pose question et qui appelle « recherche, examen et discussion », soit, « une enquête », à engager collectivement puisque la réponse adéquate n'est pas celle d'un organisme, mais bien d'une collectivité d'institutions, de personnes et/ou de choses en interaction. Dans la philosophie pragmatique de Dewey (1989), le terme de problématique recouvre « des qualificatifs comme ceux de déroutant, confus, perturbé, instable, indécis (*confusing, perplexing, disturbed, unsettled, indecisive*) et des substantifs comme ceux de choc, empêchement, interruption, blocage (*jars, hitches, breaks, blocks*). » (Dewey, 1989 [1949], p. 282). Dans cette même idée, Rilma Buckman (1952) définit l'organisation comme « une réponse à une urgence » qu'elle définit comme « un défi extérieur (une guerre ou un désastre naturel) qui requiert l'accélération des opérations institutionnelles' tandis qu'une 'crise est

définie comme un conflit interne à propos d'un problème d'intérêt local (*issue of local concern*)', qui altère les relations entre institutions et les associations et appelle des débats de politique publique pour être surmonté » (Buckman, 1952, p. 100). Dans la sociologie de Crozier et Friedberg, la pensée en termes d'objectif commun ou de problématique commune est partagée puisqu'ils envisagent l'action organisée comme un « construit social qui aide les hommes à trouver des solutions aux problèmes d'action collective en vue d'objectifs communs » (Crozier & Friedberg, 1977). Je constate que dans l'ensemble de ces démarches, c'est parce qu'il y a l'existence d'au moins un « problème commun » que les hommes s'organisent. Le recours à la concertation répond à ce type d'objectif. Pour Rilma Buckman (1952), l'organisation est la mobilisation de ressources et de personnels en vue de répondre à une situation d'urgence. Pour Hughes, l'existence d'un objectif partagé va cristalliser les intérêts comme autant de modes et de raisons d'agir avec ou contre les autres. Pour Dewey et Mead, la réponse à la situation problématique résulte d'un processus de coopération et de communication qui fixe un problème (*issue*), qui projette une réponse sélectionnée par délibération dans un spectre de solutions et qui la met à l'épreuve dans une série temporelle d'épreuves de réalité et de validité. La focalisation de l'attention collective fait que tous s'alignent, s'entraînent les uns les autres, discutent et convergent vers le choix d'une réponse parmi plusieurs alternatives. Pour Crozier et Friedberg, le terme d'organisation est entendu au sens de « structuration des rapports humains dans l'action » qui est à la fois un champ de coopération et d'interdépendance entre acteurs. Ils considèrent que ces acteurs peuvent avoir des intérêts contradictoires et qu'ils vont les mettre en œuvre dans un ensemble de "jeux structurés" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 20). Au fil de leurs travaux sur l'action administrative, Crozier et Friedberg ont élargi et enrichie le concept d'organisation en développant celui de « système d'action ». Ce dernier permet d'étudier et de problématiser des ensembles d'interdépendances. Le système d'action ne s'intéresse pas à l'organisation en tant qu'objet social, mais d'avantage aux processus d'organisation qui se déploient dans des champs d'action variés et qui permettent de « structurer, stabiliser et réguler les rapports entre un ensemble d'acteurs individuels et/ou institutionnels liés par des interdépendances stratégiques autour de problèmes ou d'intérêts communs ». La sociologie allemande « configurationnelle » (Elias & Dunning, 1994, p. 272) a recours au concept de « configuration » (*figuration*). Il s'agit, à l'inverse de la sociologie de Crozier et Friedberg, d'une sociologie qui est sensible au poids du passé dans le présent, aux contraintes, inerties et régularités. La sociologie des organisations refuse ce poids du passé qu'elle considère presque comme un déterminisme. Pour Norbert Elias (1994), le concept de configuration permet de

désigner sous une forme originale l'étude des groupes humains. Il n'y a cependant pas « d'acteurs », mais des « joueurs » et cela va avoir une répercussion conceptuelle. Dans une configuration, aucun « joueur » ne dispose du contrôle total de la situation. La relation instaurée entre les membres est réciproque dans la mesure où chacun doit s'adapter en permanence à ce que font les autres (que la personne fasse partie de son équipe ou de l'équipe adverse) dans le respect des règles écrites et codifiées qui sont celles établies dans le cadre de l'interaction : les relations sont analysées dans une dimension dynamique et processuelle à l'image de l'interactionnisme symbolique. En revanche, Norbert Elias estime que la situation puisse prendre une direction qu'aucun des joueurs n'aurait voulue et que cette situation va dans le même temps les contraindre. L'« interdépendance » (*interdependenz*) des joueurs les uns par rapport aux autres oblige au contrôle de soi sous peine d'être sanctionné, averti, voire expulsé par l'arbitre. En ce sens, la sociologie de Norbert Elias pourrait ressembler à de nombreux égards à celle développée par Erving Goffman. Mais le concept de configuration ne se résume pas à celui d'« interaction », un terme qui selon l'auteur « ne rend pas compte de l'interpénétration des expériences et des actions des individus ». Toujours en sociologie allemande, Georg Simmel a développé un autre concept. Selon lui, les mots, les œuvres, les institutions, les organisations, les traditions constituent des « formes » : ce sont des productions humaines qui organisent et régulent, une fois produites, certains rapports entre les êtres humains, et donnent forme à une partie de la vie sociale. Dortier (2012) rappelle que pour Simmel « une forme sociale est une communauté, une famille, une secte, une Église, une nation [...] un ensemble organisé qui unit les membres d'un groupe en une configuration stable. Chaque forme sociale se caractérise par des traits culturels distinctifs, qui sont liés entre eux de façon organique et forment un "style" propre » (Simmel, cité par Dortier, 2012). Il est tout aussi important de souligner que « la "forme sociale" n'apparaît jamais dans la réalité à l'état pur. Elle est dégagée par un processus de modélisation. Les « formes », produits matérialisés d'une culture, déterminent ce que Goffman (1991) appelle, les « cadres de l'expérience » et l'environnement culturel des situations mettant en scène les relations sociales. Ces cadres sociaux et cet environnement culturel constituent ce que Bruner (1996) appelle un « monde », parce qu'ils déterminent le milieu qui permet aux acteurs qui y vivent de construire leur réalité, en structurant leur expérience à travers les situations qu'ils y vivent. On retrouve là un processus proche de celui identifié par Alter (2003) sur le plan organisationnel, où la forme structure les jeux d'acteurs. La notion de « forme » permet donc d'articuler sur le plan sociologique les dynamiques complexes qui se jouent sur les plans interpersonnels, culturels, et organisationnels : les formes sont engendrées ou transformées

par les acteurs, mais en retour elles contribuent à déterminer le monde dans lequel se déroule leurs actions, et à les former : c'est parce qu'elle s'incarne dans des formes que « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1996). Finalement, ces recherches font apparaître la dimension « culturelle » des organisations, culture envisagée comme un construit sociale. Cette dimension culturelle est absente dans la sociologie des organisations bien que Crozier et Friedberg aient tenté de le modéliser sans succès (d'Iribarne, 2005).

Que ce soit en sociologie des organisations, pour les chercheurs de l'interactionnisme symbolique ou encore en sociologie allemande, la mobilisation, la coordination et l'intégration des acteurs et des systèmes qu'ils composent constituent des enjeux d'analyse spécifique. J'ai rapidement tenté de mettre en lumière les grands points de divergence et de ressemblance entre ces approches. Toutefois, je fais le choix dans le cadre de ce travail de thèse, dans la continuité de mon inscription épistémologique, d'inscrire le concept de concertation dans la perspective sociologique de l'interactionnisme symbolique. Il m'apparaît intéressant de décrire et comprendre comment des professionnels venant de différents « segments » (Strauss, 1992) coopèrent et s'organisent autour d'objectifs communs. La coopération est entendue ici dans le sens ou l'entend Creuze (2003) sur la base des travaux de Strauss (1992) qui la définit comme « une manière d'agir ensemble, travailler ensemble afin de mener des projets à bien ; et la négociation comme manier l'aléatoire pour conduire à une compréhension mutuelle » (Strauss, 1992). En considérant les acteurs de mes terrains de recherche comme les membres d'une « arène publique » (Shibutani, 1955 ; Strauss, 1992, Cefai, 2015) engagés dans un processus de concertation qui se constitue dans l'épreuve de la formulation d'une politique de jeunesse au sein d'un environnement complexe, les travaux de sociologie de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique par la suite, donnent accès à un répertoire conceptuel de l'action organisée me permettant d'appréhender le caractère intégré et transversal des interactions entre acteurs de jeunesse sur un territoire. Je propose d'étudier l'organisation de cette arène, encore peu documentée, en le déclinant dans une approche à la fois interactionniste, écologique et processuelle.

1.3. La concertation comme modalité d'interaction au sein d'une arène publique

La concertation peut désigner une modalité d'interaction au sein d'une arène publique. Avant d'introduire la définition de la théorie des « arènes publiques », je propose de revenir sur des considérations historiques qui permettent de comprendre comment le concept est apparu dans

le cadre des études issues du courant de l'interactionnisme symbolique.

1.3.1. Les préceptes théoriques de l'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique est un courant sociologique qui s'est développé à la suite des études conduites à l'École de Chicago. Le mérite est attribué aux élèves de Mead, Hughes et de Blumer : Goffman, Becker, Strauss, Friedson ou encore Lemert. Ses préceptes théoriques ont été connus en France à la suite des traductions des travaux de ces chercheurs par Alain Coulon (1979), Jean-Michel Chapoulié (1985), David Lebreton (2012), ou encore Daniel Cefaï (2015). Ces derniers insistent sur le fait que ce courant de pensée n'enveloppe pas une théorie générale construite par un auteur de référence, mais se définit davantage comme une « ligne de sensibilité commune » (Lebreton, 2012) qui réunit des chercheurs, dont les objets de recherche, ainsi que les méthodes peuvent être divergentes. Effectivement, ces auteurs n'ont jamais eu pour objectif de définir ce que doit être la sociologie et n'ont également jamais revendiqué une autorité intellectuelle. Pour Goffman par exemple, le terme d'interactionnisme symbolique n'est finalement qu'une « étiquette » (Goffman, 2016) qui a réussi à s'imposer. De même, Becker partage cette idée que les auteurs de l'interactionnisme symbolique ont finalement peu en commun si ce n'est « leur souci des 'concepts sensibles' (sensitizing concepts), leur approche inductive de la recherche empirique, et leur intérêt pour 'monde naturel de la vie quotidienne' » (Becker & McCall, 1990, p. 2).

Cependant, l'interactionnisme symbolique est bel et bien un courant théorique. Le terme même d'interactionnisme symbolique est forgé et apparu pour la première fois dans un article de Blumer en 1937. Pour Rose (1962), il s'est développé progressivement à travers des études et programmes de recherches qui ont contribué à faire naître ses idées et préceptes théoriques et qui constituent aujourd'hui « un cadre cohérent et rigoureux approprié à une analyse microsociologique » (Le Breton, 2012, p. 46). Un certain nombre de publications lui confère une visibilité croissante dans les années 1960 : *Human Behavior and social process : an interactionist approach* (Rose, 1962). En 1977, la création de la revue *Symbolic interaction* achève de donner un cadre à la mouvance théorique. Au commencement, ces préceptes sont venus rompre avec la sociologie officielle et conservatrice américaine de l'époque qui s'est développée sous la tutelle de Parsons, mais dont la lassitude se fait sentir au milieu du 20^e siècle. Las des méthodologies fondées sur le sondage, de l'indifférence aux acteurs et à leur singularité, l'interactionnisme symbolique vient introduire la prise en considération des acteurs sociaux, leur point de vue, la construction de sens dans l'interaction, la capacité pour l'acteur de se comprendre et de rendre compte de son action et de constituer ainsi la réalité.

La sociologie développée par l'interactionnisme est à l'encontre des structuralistes ou fonctionnalistes qui traitent l'individu comme un agent interchangeable de la reproduction sociale. Je vais détailler ici quelques-unes de ses grandes implications théoriques.

Le sujet comme acteur

L'interactionnisme n'est pas un cadre qui considère l'individu comme un agent passif qui subit les structures sociales à cause de la « force » du système, de sa culture d'appartenance ou de son habitus (Bourdieu, 1980). Au contraire, l'individu interagit avec les éléments sociaux et construit son univers de sens à travers une activité délibérée. L'individu est doté d'une capacité réflexive. L'interaction est la seule mesure d'analyse. Autrui permet le déploiement des actions de l'individu, mais en limite aussi les possibles. Toute action est accomplie en prévision du comportement des autres. Dans cette approche, le social et l'acteur se mêlent dans une réinvention sans relâche de la scène collective.

La dimension symbolique

La dimension symbolique conditionne le rapport au monde. Une multitude de signes, à commencer par le langage ou les mouvements du corps, sont familiers aux acteurs qui les échangent avec évidence sans se retourner sur eux au fil de la vie quotidienne. Ceux qui les ignorent butent contre les comportements ou des paroles malaisés à saisir (Le Breton, 2012, p. 49). Le monde est toujours le fait d'une interprétation d'un acteur puisant dans la boîte à outils de ses références sociales et culturelles. Les significations plus ou moins partagées au sein d'un groupe délimitent un univers de comportements connus, elles classent les objets en catégorie compréhensible et exploitable pour ceux qui connaissent les codes. Toute signification est l'affaire d'un contexte précis. L'individu puise les motifs de ses actes à l'intérieur de son groupe de référence, celui auquel il est effectivement attaché et qui nourrit son regard sur le réel. La culture est une ressource pour se situer face au monde (Le Breton, 2012, p. 49). L'interprétation est une notion clé de l'interactionnisme symbolique, elle fait de l'individu un acteur de son existence et non plus un agent aux comportements régis de l'extérieur. Le lien social découle du processus permanent dans lequel l'individu interprète ou définit, pour reprendre les propos de Thomas, la situation. Il agit en conséquence en se mettant à la place d'autrui pour le comprendre. Les autres à son entour interprètent simultanément les données qu'ils perçoivent. Ce tissu conjonctif de sens relie les acteurs d'une même société avec les nuances propres aux classes sociales, groupes culturels, aux histoires personnelles. Les individus ne vivent pas toujours dans les mêmes dimensions du réel, ils s'inscrivent dans

des mondes sociaux, des provinces de significations susceptibles d'aboutir à des conflits d'interprétation (Le Breton, 2012, p. 50). Dans l'interaction, chacun réagit selon l'interprétation qu'il opère des comportements de ceux qui l'entourent. La situation ne cesse de se redéfinir. Blumer parle « d'action jointe ». Le sens est ce processus qui se joue en permanence entre les acteurs.

L'interaction

L'interactionnisme ne prend pas l'individu comme principe d'analyse, mais raisonne en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les unes les autres. Le social n'y est pas une donnée préexistante aux acteurs, mais une mise en forme commune (Simmel), un « ordre négocié ». L'interactionnisme considère la société comme une structure vivante en permanence en train de se faire ou de se défaire. La société est un réseau d'innombrables acteurs à travers un tissu de sens et de valeurs plus ou moins partagées ou conflictuelles. Toute institution se réduit à une somme d'interactions. Les interactions ne sont pas des processus mécaniques se greffant sur des statuts et des rôles. Les acteurs « jouent leur rôle », mais comment ? Les termes « jouer » ou « mimer un rôle » ont un pouvoir suggestif, mais n'embrassent ni la complexité ni l'évolution par phases de l'interdépendance. Le modèle de l'interaction par jeu de rôle fournit cependant un bon point de départ pour étudier ce qui se passe quand deux personnes parlent et agissent en face à face (Strauss, 1992, p. 59). Becker suggère que le problème à étudier pour le sociologue est de savoir comment les gens parviennent à s'entendre sur une définition qui leur permet de mener à bien leurs tâches pratiques. Les interactionnistes ne pensent nullement les relations sociales en termes de cordialité ou de transparence. Ils prennent acte de l'ambivalence des sentiments, des exclusions, des mépris. L'individu attribue du sens à ses actions, à leurs retentissements, il interprète aussi celle des autres et il agit en conséquence. L'interaction n'englobe pas seulement les acteurs en coprésence, mais une multitude d'autres, invisibles, qui imprègnent leur rapport au monde (Le Breton, 2012, p. 53). Par exemple pour Goffman, le professionnel en présence est imprégné de sa structure de rattachement. Il en est en quelque sorte l'ambassadeur. S'il fait une fausse note dans sa représentation, c'est à la fois son image, mais celle de toute sa structure qui est mise à mal. Le personnage que nous construisons socialement est sous le regard des innombrables autrui qui nous accompagnent physiquement ou moralement. En outre, chaque acteur représente diffusément un groupe : celui des hommes ou des femmes, une classe sociale, une classe d'âge ... qui conditionne la conduite de l'interaction. Le social est un processus en marche. La définition de soi se remanie à tout

moment (Le Breton, 2012, p. 54). Goffman contribuera particulièrement à concevoir que l'interaction n'est pas seulement verbale, elle ne consiste jamais en un seul échange de propos, elle implique également une symbolique corporelle (Le Breton, 2012, p. 54). Dans ce sens, l'apport théorique proposé par Goffman dans le cadre de la représentation théâtrale détail particulièrement les éléments de « la façade » que transporte et doit maîtriser l'acteur. « Même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut cesser de communiquer à travers un idiome corporel ; soit il dit quelque chose de vrai ou de faux, mais il ne peut pas ne rien dire. Paradoxalement, la manière dont il donne la moindre somme d'informations sur lui, même si c'est toujours appréciable, est de se confondre et d'agir comme les personnes de son type sont censées le faire » (Goffman, 1975, p. 35). Les regards, les mimiques, les gestes, les postures, la distance à l'autre, la manière de se toucher ou de l'éviter en lui parlant, sont les matières d'un langage écrit dans l'espace et dans le temps (Le Breton, 2012, p. 54). Ils participent d'un ordre symbolique, ils sont les signes d'une expressivité qui se donne à voir, à comprendre, ou qui se laisse supposer dans la mesure où elle n'est jamais tout à fait transparente à sa signification. L'échange de sens doit autant aux signes du corps qu'à ceux du langage. Comprendre la communication, c'est aussi comprendre la manière dont le sujet y participe de tout son corps (Le Breton, 1992, 1998). La scène de l'interaction dessine une figuration symbolique des corps dans l'espace. Elle évoque une chorégraphie où les mouvements réglés des partenaires s'appellent et se répondent subtilement, créant un rythme, une cohérence. Les propos, les tours de parole, les déplacements, les gestes, les mimiques s'accomplissent en synchronie, le changement de position de l'un entraînant celui de l'autre dans une sorte d'accompagnement inconscient.

Un paradigme interprétatif

Pour les interactionnistes, les règles ne préexistent pas à l'action, elles sont mises en œuvre par les acteurs à travers leur « définition de la situation ». Le contexte n'est pas l'élément contraignant et extérieur qui détermine l'action, il est interprété. Le contexte que je m'attacherai à poser et à décrire dans le cadre de ce travail sera donc considéré comme interprété par les acteurs. Dans la trame infinie des comportements de la vie quotidienne, les normes et les règles sont des indications suscitant une gamme d'attitudes différentes selon les acteurs et leurs circonstances. Le centre de gravité de l'analyse se transforme, ce ne sont plus les règles qu'il convient de décrire pour déduire les comportements, mais à l'inverse c'est l'usage que les individus font des règles qui permet de comprendre leur comportement. La socialisation amène l'acteur à acquérir un vaste vestiaire où endosser créativement un

répertoire de rôles selon les circonstances. Pour Coulon, « la praticabilité de la règle ce sont ses potentialités de mise en application, ce sont les éléments invisibles de sa mise en œuvre concrète, ce sont ses propriétés qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle » (Coulon, 1993, p. 220). La socialisation, écrit Goffman, « peut ne pas comporter d'apprentissage aussi minutieux des nombreux détails propres à un rôle précis. On aurait rarement assez de temps ou d'énergie pour cela. Ce qui semble être exigé de l'acteur, c'est qu'il apprenne suffisamment de bouts de rôles pour être capable 'd'improviser' et de se tirer plus ou moins bien d'affaire, quelque rôle qu'il lui échoie. Les représentations normales de la vie quotidienne ne sont pas 'interprétées' ou 'mises en scène' au sens où l'acteur connaîtrait d'avance exactement ce qu'il va faire, et le ferait uniquement à cause de l'effet que cela peut avoir » (Goffman, 1973, p. 74). Pour Zimmerman et Pollner (1970), le mobile de l'accent tient au souci de l'acteur de se comporter de manière « raisonnable », cohérente à l'intérieur d'une situation. Le statut et le rôle d'un acteur ne suggèrent que des indications de comportement, ils sont des ressources pour l'action. Les procédés interprétatifs fournissent des « normes » opératoires et significatives pour l'interaction. (Le Breton, 2012, p. 61). Pour Cicourel, le statut n'est qu'une « étiquette », « un jeu de langage pratiqué pour simplifier la tâche de résumer un champ visuel dont les stimulants complexes sont difficiles à décrire de façon précise et détaillée (Cicourel, 1979, p. 32). La tâche de la sociologie est donc de voir comment les acteurs s'arrangent de leur statut selon les circonstances. Le statut n'est pas un vêtement uniforme qu'on endosse, mais un choix au milieu d'un large vestiaire. Le rôle d'un individu n'est pas donné par avance, il est induit au fur et à mesure de l'avancée de l'interaction sur la base d'une interprétation mutuelle des comportements.

Le soi

Le soi, ou « self », a fait l'objet d'analyses sociologiques d'abord dans le cadre des travaux conduits par Mead puis par les auteurs de la seconde génération de chercheur. Il s'agit d'un concept qui permet de saisir comment l'individu est socialement construit, l'héritier d'une histoire personnelle, jamais figée et toujours en mouvement. Le soi est le résultat toujours provisoire de l'expérience acquise. Le langage est sa matière première qui permet la prise de conscience et l'ouverture à autrui. Le soi est la manière la plus commode de faire le lien, même si le corps et ses mouvements fonctionnent comme un autre système symbolique. Lieu du contrôle du soi, instance de réflexion et de réflexivité, de la délibération intime et de l'intelligence pratique, le self est l'ordonnateur des situations, le foyer du sens qui régit le rapport au monde de l'individu. Le soi se décline en autant de groupes auxquels participe

l'individu. Il est socialement fragmenté, l'individu en est une sorte de nomade glissant de l'un à l'autre selon les circonstances. L'existence sociale n'est possible qu'à travers la capacité de l'acteur d'endosser une succession de rôles différents selon les publics et les moments. L'individu glisse ainsi d'un « sous univers » (James, 2007), ou d'une « province de significations » (Schütz, 2007) à une autre en maintenant la consistance de ses prestations aux yeux de ses partenaires. Grâce au « soi », Mead (2006) théorise la capacité pour l'acteur de se mouvoir sans contradiction aux yeux de son public du moment dans une multitude de mondes sociaux grâce à sa flexibilité. Les « autrui signifiants » (significant others) jouent un rôle d'étayage de l'identité en maintenant pour l'individu le sentiment de soi. Pour les interactionnistes, le rôle est la mise en œuvre personnalisée du statut selon les situations. Ce rôle prime sur une identité établie une fois pour toutes. Le soi est la perception des rôles tenus à la première personne tandis que le rôle est le même, mais vus par les autres. Le soi est le foyer de l'élaboration du sens et du comportement, et de leur réajustement permanent au fil des circonstances.

Les remaniements de soi

L'identité pour les interactionnistes n'est pas substantielle, mais relationnelle. Le cours d'une existence n'est pas immuable et exige un remaniement de soi lié à l'âge, aux changements de condition d'existence. Les circonstances font et défont l'identité selon la manière dont l'individu les interprète et les vit. L'identité personnelle est modulable. La « contingence du monde » (Strauss, 1992, p. 40) implique de cheminer avec le risque de perdre des objets d'attachement (un emploi par exemple) ou des proches. La survenue de chacun de ces événements transforme l'identité. L'interaction problématise le sentiment d'identité (Le Breton, 2012, p. 66). Pour Strauss et Corbin, l'identité est d'abord une relation à autrui, mais elle est dépendante de la manière dont l'individu assume l'adversité. L'interactionnisme s'est particulièrement attaché à ces circonstances où l'individu modifie son rapport au monde et voit son sentiment d'identité transformé. Passage d'une culture à une autre, d'un statut à un autre, survenue de la maladie, ces périodes de crise métamorphosent l'individu. En principe, l'identité est un mouvement à l'identique, au sens où l'essentiel de soi demeure au fil du temps, où l'individu se reconnaît d'une époque à l'autre. Mais elle est aussi flexible dans la mesure où les événements entament ou rehaussent l'estime de soi, contraignent à des revirements de valeur, etc. L'interactionnisme rompt de manière radicale avec l'idée d'une identité inflexible possédée par l'individu comme un bien. La continuité de l'identité personnelle malgré les ruptures, les changements, se traduit bien par l'usage du « je » qui

empêche le soi d'être une sorte de « caméléon » sans consistance, sans passé ni avenir, enfermé dans une sorte de présent perpétuel.

C'est dans ce contexte théorique que le terme de « monde social » est apparu au début du 20^e siècle dans les écrits des chercheurs ayant participé à l'élaboration du cadre théorique de l'interactionnisme symbolique, dans la lignée des travaux des sociologues de la première école de Chicago et de la philosophie pragmatique de Dewey. Nombre de concepts inventés à Chicago dans les années 1940-50 sont directement liés à une écologie des mondes sociaux (même si la catégorie d'écologie n'est plus centrale pour la jeune génération). L'empreinte de George Herbert Mead s'y combine avec celle, prépondérante, de Robert E. Park et de William I. Thomas, de Herbert Blumer ou d'Everett C. Hughes. Le terme fut d'abord employé épisodiquement et toujours de manière descriptive dans les études de cas des années 1920 (Burgess, 1923 ; Thrasher, 1928 ; Dawson & Gettys, 1929 ; Zorbaugh, 1929, Cressey, 1932). Par exemple, Ernest Burgess (1923) l'utilise dans une étude célèbre sur les délinquants, comme Frederic Thrasher (1928) sur les gangs à New York. Paul Cressey dédie un chapitre de son enquête sur *The Taxi-Dance Hall* (1932) à une « peinture véridique et intime de [ce] monde social », qui a ses propres « modes d'agir, de parler, de penser », ses « vocabulaires, activités et intérêts », bref, son « propre schéma de vie ». Carl A. Dawson et Warner Gettys, deux anciens de Chicago, consacrent les deux premiers chapitres d'un manuel de sociologie de 1929 aux « mondes sociaux locaux », sous les traits des îles Andaman de Alfred R. Radcliffe Brown et de Chan Kom, le village maya de Robert Redfield. Et Harvey W. Zorbaugh énumère tout au long de *The Gold Coast and the Slum* (1929) les mondes sociaux qu'il croise : l'immeuble de chambres meublées, le quartier résidentiel et la colonie de migrants, en passant par le bidonville, le gang ou l'école. Au milieu du 20^e siècle, des auteurs comme Tamotsu Shibutani, William I. Thomas, Everett C. Hughes, Erving Goffman, Anselm Strauss, Howard S. Becker, Andrew Abbott ou Daniel Cefaï s'en emparent et contribuent à sa conceptualisation et à sa diffusion.

1.3.2. Thématization du concept de « monde social »

Tamotsu Shibutani et Anselm Strauss en donnent une définition comme d'un « univers de réponses mutuelles et régularisées ». Ce monde social peut être pris comme un réseau de perspectives et de perspectives sur des perspectives, relativement stabilisé et clos sur lui-même, avec une distribution de rôles et de statuts, des idiomes partagés de participation, une allocation de droits et de devoirs, une concession de privilèges pour les *insiders* et une

régulation de l'accessibilité pour les *outsiders* (Cefaï, 2015). Prendre part à un monde social requiert un sens de l'appartenance et une conscience de vivre ensemble, ou au moins de faire les choses ensemble. L'idée d'une activité conjointe, orientée vers des foyers d'attention commune et engageant un processus d'auto-organisation qui, progressivement, fait émerger objectifs et moyens, se retrouve tout au long des thèses de doctorat au département de sociologie après-guerre.

Tamotsu Shibutani (1955) sera cependant le premier à utiliser les « mondes sociaux » comme réelle perspective analytique et il le fera en empruntant une troisième voie propre à l'interactionnisme et initiée par George Herbert Mead : celle d'un dépassement entre une étude micro et une étude macro de la société et des groupes. Son projet est de comprendre comment les individus font groupe. Il présente cette notion comme une alternative féconde à la notion trop polysémique selon lui de « groupe de référence » (Shibutani, 1955, p. 563). Les mondes sociaux, précise-t-il, naissent lorsque des individus en viennent à endosser une perspective commune sur leur environnement. Ce sont donc moins les interactions individuelles entre les membres d'un monde social qui importent que la culture qu'ils ont en partage parce qu'elle circule dans des canaux de communication communs. Je reviendrai plus tard sur l'acceptation théorique de ce concept de « culture ». Selon l'auteur, les champs d'expériences individuels et collectifs qui se forment dans les processus de coopération et de communication et à travers lesquels un environnement est connu et maîtrisé relèvent de mondes sociaux. Il suggère alors quatre dimensions afin que ces derniers ne renvoient pas seulement à la simple observation de formes de communication, mais également à des « faits palpables comme des activités, des sites, des technologies et des organisations spécifiques » (Strauss, 1992, p. 272). Selon lui, un monde social est un « univers de réponse réciproque régularisée » (ibid), « une arène dans laquelle existe une sorte d'organisation » (ibid). Mais c'est bien la dimension symbolique qui définit en premier lieu ceux qui font partie ou ne font pas partie d'un monde social. Ce dernier se distingue en effet d'autres formes d'organisations des activités humaines en ce qu'elle est « une "aire culturelle" dont les frontières ne sont délimitées ni par un territoire, ni par une appartenance formelle, mais par les limites d'une communication efficace » (ibid.) Certains mondes sociaux sont éphémères, d'autres, durables, certains, se forment *ad hoc* dans l'épreuve d'un événement, d'autres sont davantage organisés, formalisés et institutionnalisés.

Un monde social comme « un univers de réponse réciproque régularisée »

Daniel Cefaï (2015) piste depuis les travaux de Mead la trajectoire de la perspective en termes

de « mondes sociaux ». Bien que ce dernier n'ait pas recours au terme en tant que tel dans ses écrits, il développe deux concepts majeurs qui ont contribué à son émergence : ceux de champ d'expérience et d'univers de discours. Dans *Genesis of the Self and Social Control* (Mead, 1925) il met en lumière « l'intersection des perspectives » entre l'agriculteur, la guêpe et le figuier, qu'il caractérise chacun de créatures vivantes (*living creatures*). Solidaire les unes des autres, leur survie mutuelle dépend de la « socialité » qui les lie. Ils entretiennent des « rapports complexes de coopération et de compétition, de mutualisme et de symbiose – qui tournent parfois dans d'autres situations, à la prédation ou au parasitisme » (Cefaï, 2015). Les trois créatures sont amenées à unir leurs histoires avec « leurs temporalités respectives et leurs façons d'habiter une niche écologique, de puiser dans les ressources qu'elle procure et dans le long terme, d'aménager un réseau-tissu de vie avec les êtres et les éléments à l'entour » (Cefaï, 2015). Pour Mead, l'agriculteur, le figuier et la guêpe ont tous des perspectives, c'est à dire des « expériences immédiates » de leur environnement dans la mesure où ils lui sont exposés, en subissent l'action et y réagissent à leur façon. L'homme est cependant le seul à posséder une expérience réflexive face à cet environnement. George Herbert Mead parle de « champ d'expérience » (*experiential field*) pour désigner l'ouverture qui est rendue possible de chaque créature aux autres grâce à l'organisation sociale qui se déploie à travers des processus d'association, de coopération et de communication. L'acteur, en tant que Soi (*self*), a donc un champ d'expérience. C'est-à-dire qu'il vit en définissant sans cesse les situations auxquelles il participe et en accordant des significations. Par là, il se définit lui-même et les objets physiques et sociaux qui l'entourent. Mais sa perspective n'est pas totalement singulière puisque le Soi se construit dans l'interaction avec d'autres Soi dans un monde commun. « Il doit avoir le même langage que les autres, et les mêmes unités de mesure et il doit s'emparer d'une culture déterminée comme arrière-plan de sa propre expérience. Il doit s'adapter à certaines structures sociales et en faire une partie de lui-même. » (Mead, 2006, p. 35 de l'édition originale). La capacité de l'acteur à comprendre, à maîtriser à s'orienter et à agir dans des situations sociales, dépend de cet alignement sur des perspectives organisées ou générales qu'il accepte. Ces perspectives sont organisées parce qu'elles sont corrélatives d'univers de discours (Mead, 2006, pp. 89-90, 156-157 et 223 de l'édition originale). « Un univers de discours est toujours impliqué comme le contexte dans les termes duquel – ou le champ dans lequel – des gestes ou des symboles significatifs ont de fait du sens. Cet univers de discours est constitué par un groupe d'individus qui participe, en le réalisant, à un processus social d'expérience et de conduite [*social process of experience and behavior*], au sein duquel ces gestes et ces symboles ont une signification commune pour tous les membres

du groupe – qu'ils les produisent et les adressent à d'autres individus ou qu'ils y répondent en tant qu'ils leur sont adressés par d'autres individus. » (Mead, 2006, pp. 89-90 de l'édition originale). Selon Mead, les univers de discours sont des « medium » (Mead, 2006, pp. 259-260 de l'édition originale) dans les processus de communication et de coopération sociale dans la mesure où ils sont constitutifs de significations partagées ou de symboles significatifs. Les conduites des individus sont organisées par la production, la diffusion et l'usage de ces symboles qui vont permettre à tous de partager la même réalité, de se comprendre, de faire des choses ensemble et de se projeter dans des plans d'action et donc de vivre dans un même monde social. Mead considère que le changement social et la communication sont au cœur du fonctionnement sociétal. Il imagine la société comme une formation incessante d'univers de discours corrélativement autour desquels des groupes (que l'on nommera plus tard « mondes sociaux ») émergent et évoluent, se séparent, se désintègrent, se rejoignent, s'allient à d'autres groupes pour en former de nouveaux en fonction des activités qui les préoccupent. Ces groupes n'ont pas nécessairement ni de frontières clairement définies ni d'organisation solide. Tamotsu Shibutani (1955) reprendra à son compte les concepts meadien de « champ d'expérience » et « d'univers de discours » pour conceptualiser la notion de « monde social ».

Un monde social est « une arène sociale »

Anselm Strauss (1992) mettait en évidence qu'à l'intérieur de chaque monde social, des représentants de micromondes débattent, négocient, se battent, exercent contraintes et manipulation à propos de questions diverses (Strauss, 1992). Les concepts de coopération et de communication, entre groupes et à l'intérieur d'un même groupe, ne doivent pas être pris uniquement dans le sens d'un processus social de réciprocité, en toute égalité : ils peuvent couvrir des relations d'asymétrie, de contrôle, de subordination et parfois de violence. Il n'y a pas de communication universelle au sein d'une communauté hors sol et sans histoire. De la même manière, les membres d'un monde social peuvent être associés par des liens d'interconnaissance, mais ils peuvent aussi ne pas se connaître directement et dépendre pourtant fortement l'un de l'autre, il se peut qu'ils aient uni leurs forces pour cette unique occasion, il se peut encore qu'ils travaillent ensemble de manière régulière et routinière autour d'un objet commun (Star & Griesemer, 1989) j'y reviendrai. Tous ces efforts peuvent se conjuguer en pratique alors même que ceux qui les accomplissent n'ont aucune conscience de l'existence les uns des autres et ne se rencontreront jamais en chair et en os ; à l'opposé, ils peuvent très bien se connaître, se lier dans une entreprise commune, exercer un travail réflexif sur leurs propres activités et les inscrire dans un contexte qui se veut celui d'une

tradition. Dans tous les cas, le monde social n'existe qu'à travers des « rassemblements/configurations de liens coopératifs » (*clusters of cooperative links*) (Becker, 1982, p. 22 et 1988, p. 48), qui organisent aussi bien des conflits d'intérêt économique que de collaboration esthétique, de style pédagogique ou d'interprétation musicologique (Becker & Faulkner, 2011) Bucher et Strauss (1961) avaient repéré ce qu'ils ont nommé « la segmentation » des mondes sociaux. Un prolongement politique de ce concept a été proposé à la fin des années 1990 par Daniel Cefaï.

Un monde social est « une sorte d'organisation »

À la suite de Tamotsu Shibutani, ce sont les travaux respectifs d'Anselm Strauss (1978, 1992) et d'Howard Becker (1988) qui font office d'études les plus abouties sur la définition des mondes sociaux. Dans *La trame de la négociation*, Anselm Strauss (1992) travaille sur les relations à l'hôpital autour du malade. Il s'intéresse aux interactions entre les membres de l'organisation. Il parle d'un « ordre négocié » qui sollicite en permanence les médecins, les membres de l'équipe, les patients, leurs familles ou encore l'administration. Bien que des règles soient en vigueur au sein de l'organisation du travail, il constate, en s'appuyant sur une ethnographie méticuleuse, que celles-ci sont sans cesse doublées par des usages informels. Les hommes ne cessent de redéfinir les règles, de les contourner, de les oublier, et quand ils les appliquent, ce n'est jamais aveuglément. Howard Becker construit progressivement le concept de « monde de l'art » au fil d'une série d'articles publiés dans les années 1970. Le premier, en date de 1974, n'en fait qu'une notion définie par défaut. Becker souligne qu'il n'utilise pas la notion de monde de l'art en référence aux analyses de Danto (1964), et précise qu'il utilise « le mot de façon relativement non analysée », tout en « laissant son sens se clarifier en contexte » (Becker, 1974, p. 768). Le cœur de l'article réside plutôt dans le couple conceptuel chaîne de coopération / convention. À l'aide de ces notions, Becker traite l'art comme une activité collective, et propose une critique des analyses sociologiques qui réifient les notions de « structure sociale », de « système » ou d'« organisation ». Derrière chacun de ces termes, souligne Becker, on trouve des personnes concrètes qui s'engagent dans des activités collectives concrètes. Si ces métaphores suggèrent une forme de fréquence et de régularité dans les activités collectives, seule l'enquête peut en fait en apporter la preuve (Becker, 1974, p. 775). Si la notion de monde de l'art n'est pas encore explicitée, elle entretient dès cet article un rapport paradoxal à celle d'organisation. Une définition précise de la notion de monde de l'art intervient deux ans plus tard dans un article intitulé « *Art Worlds and Social Type* » (Becker, 1976). Il définit le monde de l'art comme correspondant « aux

personnes et aux organisations qui produisent les événements et les objets que ce monde définit comme de l'art » (Becker, 1976, p. 703). Il en déduit quatre propositions qui résument l'armature théorique que l'on retrouve dans son ouvrage ultérieur *Les Mondes de l'art* parmi lesquelles Becker invite à imaginer qu'il n'existe pas qu'un seul monde de l'art, mais plusieurs, qui peuvent coexister, soient de manière durable ou éphémère. Selon lui, des chaînes de coopération peuvent se mettre en place à l'occasion d'une seule et unique œuvre d'art (Becker, 1976, p. 704). Cette distinction qu'il opère entre monde de l'art durable et monde de l'art éphémère le pousse dès 1974 à envisager la notion de « monde de l'art organisé » pour distinguer les mondes de l'art en fonction de leur degré d'organisation. La distinction entre portions plus ou moins organisées des mondes de l'art introduit à une analyse en termes de segmentation sociale que Becker prolonge dans un article de 1978. Cette tension entre « monde de l'art » et « monde de l'art organisé » (ou « monde organisé ») balise la majorité des usages de la notion de monde de l'art que l'on peut relever dans les travaux de Becker sur l'art comme activité collective. Elle mérite d'autant plus d'être soulignée qu'avec la publication d'*Art Worlds*, en 1984, la notion de monde de l'art est affirmée comme la colonne vertébrale (Becker, 1984) de l'approche avancée par l'auteur. D'ailleurs, dans *Les Mondes de l'Art*, Becker (1988) s'intéresse à la manière dont les acteurs débattent autour des catégories qui distinguent et hiérarchisent les œuvres et la manière dont un objet finit par bénéficier de ce statut. Il s'applique à repérer la manière dont les membres d'un monde de l'art s'accordent autour de définitions et comment ils s'organisent et se comportent en conséquence. Son analyse porte sur les relations qu'entretiennent entre eux les acteurs. « Un monde de l'art se compose de toutes les personnes dont les activités sont nécessaires à la production des œuvres bien particulières que ce monde là, et d'autres éventuellement, définit comme art [...]. Les mondes de l'art n'ont pas de frontière précise qui permettrait de dire que telle personne appartient à un monde et telle autre non. Le problème ici n'est pas d'essayer de tracer une ligne de démarcation entre un monde de l'art et le reste de la société, mais bien plutôt de repérer des groupes d'individus qui coopèrent afin de produire des choses qui ressortissent de l'art, du moins à leurs yeux » (Becker, 1988, p. 59). L'œuvre est le résultat d'un processus social qui a sollicité une série de partenaires dans des relations de coopération. L'artiste est un des maillons de la chaîne. Le monde de l'art est présent dans toutes les étapes de l'élaboration de l'œuvre jusqu'à son étiquetage (Becker, 1985) final. L'œuvre est l'objet de multiples projections et décisions qui ne garantissent pas son succès, car un consensus doit s'établir sur sa valeur. Les faits et les valeurs d'un monde social sont le produit d'interactions multiples et ils changent en fonction des modifications qui touchent les réseaux, les alliances,

la réception par le marché, les conventions, etc.

À l'évidence, ces éléments de définition amènent au constat qu'il existe une infinie variété de mondes, chacun étant de taille et de forme unique et peuvent être caractéristiques de n'importe quel domaine particulier. Mais un individu qui participe à l'un ou l'autre de ces mondes sociaux doit adopter l'attitude d'un autrui généralisé au sens de Mead. L'auteur développe une théorie de la socialisation pour comprendre le mode d'engagement des individus dans un monde social, le sens d'appartenance et la vision des choses qui vont avec. Le Soi se coule dans une perspective organisée. Il actualise un certain type de soi, en endossant l'un des rôles qu'il a eu la chance d'apprendre et de comprendre. Ce rôle est l'un des « Moi socialisés », disponibles dans le répertoire de moi, qu'il a appris à maîtriser ou qu'il a vu performer et qu'il fait vivre à son tour. Le Soi a une « personnalité multiple » (Mead, 2006, p. 142 de l'édition originale) qui n'est unifiée et intégrée que s'il a une vie organisée dans une société organisée; en situation de désorganisation personnelle ou sociale, on voit apparaître des cas de « dissociation de la personnalité » (*Ibid.*, p. 144 de l'édition originale). Lorsque des individus partagent un monde social, ils sont amenés à voir, sentir, et penser de la même façon. Des malentendus peuvent intervenir au cours des actes de coopération ou de communication, mais il sera toujours possible pour les acteurs d'en chercher les raisons, de réfléchir et de corriger cet état de fait pour revenir à une perspective commune. Un monde social est en ce sens une région morale (*moral area*), c'est-à-dire une zone dans laquelle les mœurs, les usages et les coutumes sont partagés. Mais il n'est pas d'un seul tenant puisque c'est plutôt « un réseau de perspectives et de perspectives sur des perspectives » (Cefaï, 2015), équipées matériellement, s'imbriquant et s'entrechoquant les unes les autres, qui ne cessent de se transformer tout en étant fixés par des attitudes et des habitudes collectives. Ce réseau de perspectives et de perspectives sur des perspectives ordonne les jeux d'activités et d'interactions qui y ont cours. Il fixe les frontières d'un environnement. Il y distribue des places. Il organise ce qui est possible, autorisé et valorisé d'y faire. Il sélectionne les stimuli qui ont une pertinence perceptive, évaluative ou pratique. Il pousse à se conduire de telle ou telle manière pour que la situation reste ordonnée, intelligible et conforme. Les organisations sont habituellement vues comme relativement fermées autour de leurs frontières. Une analyse en termes de monde social permet de montrer que certaines organisations sont relativement enracinées dans un monde social tandis que d'autres se tiennent à leur intersection et elles peuvent d'ailleurs avoir été construites ainsi. Les frontières des mondes sociaux ne sont jamais données une fois pour toutes. À leurs marges se forment souvent des zones

interstitielles, où ils se recouvrent et où se jouent des processus de conflit, d'alternance et/ou d'hybridation entre champs d'expérience et univers de discours (Cefaï, 2015).

1.3.3. Prise en compte de la complexification de la société dans la théorie des mondes sociaux

Après avoir énoncé la définition de base du concept de monde social, il convient de préciser ici que la prise en compte de la complexification de la société par les chercheurs et la complexification de la nature du lien social entre les individus a profondément influencé la manière de comprendre la formation et l'existence des mondes sociaux.

Complexification de la société et appartenances multiples

Dans le courant du 19^e siècle, les sociologues en Europe constatent que la société et la nature du lien social se transforment. Du fait de l'industrialisation et de l'accès à la formation qui se généralise au sein de la population, Tönnies en Allemagne et Durkheim en France assistent à l'émergence de la société industrielle au détriment, selon eux, du délitement des structures sociales traditionnelles. Il s'agit alors de saisir de nouvelles réalités sociales et pour faire cette distinction, Tönnies conceptualisera le contraste entre communauté et société qui expriment deux types de rapports sociaux. Pour Tönnies, la communauté est la forme naturelle pour l'homme. Il considère que « tout être humain naît dans une famille, sur un sol et dans une communauté. Les liens de sang, le rapport à un territoire et l'entourage constituent le cadre du début de toute vie humaine. On ne choisit donc pas sa communauté. La communauté est une donnée sociale immédiate » (Lachaussée, 2017). Durkheim parle de « solidarité mécanique » pour exprimer les liens sociaux qui unissent les individus au sein d'une communauté. Ce type de solidarité s'apparente à une solidarité par « similitude » (Durkheim, 1893). Elle s'exerce au sein de groupes dont les croyances, sentiments et valeurs se rapprochent. Ce type de solidarité est caractéristique des sociétés traditionnelles. La famille est la structure par excellence dans laquelle s'exerce la solidarité mécanique, même si Tönnies admet que les liens communautaires peuvent se prolonger au-delà du cercle familial, sous la forme de l'amitié par exemple. À l'inverse, la solidarité organique se retrouve davantage dans les sociétés modernes, ou dans la forme « sociétaire » pour reprendre les termes de Tönnies. Elle se déploie entre groupes sociaux différenciés. Durkheim l'analyse dans le contexte de la division du travail. La forme sociétaire résulte selon Tönnies « d'un processus historique qui n'est autre que l'émergence de la société industrielle et de la production capitaliste » (Dubar, 2000, p. 88). La société se distingue de la communauté dans la mesure où elle se fonde sur des

relations contractuelles entre individus isolés. Si pour Tönnies ces formes sont radicalement distinctes et qu'il voit dans l'avènement de la société « sociétaire » capitaliste la disparition annoncée des formes communautaires, la plupart des auteurs le succédant ont une analyse plus nuancée. Weber, au tournant du 20^e siècle, reprend les concepts de communauté et société, mais les manie comme étant des formes théoriques qui, dans la réalité sociale concrète, n'existent pas. Contrairement à Tönnies, il y voit des idéaux types de relations sociales, qui ne s'excluent pas complètement. Il va donc réfuter l'analyse historique du basculement du modèle communautaire au modèle sociétaire proposée par Tönnies en y voyant le passage d'une forme dominante à l'autre autour d'une rationalisation sociale dans les sphères économiques (travail), religieuses/culturelles (symboliques) et politiques (Dubar, 2000, p.89). Il propose les définitions suivantes des deux formes typiques de relations sociales : « Nous appelons "communalisation" une relation sociale lorsque, et tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde (dans le cas particulier, en moyenne ou dans le type pur) sur le sentiment subjectif (traditionnel ou affectif) des participants d'appartenir à une même communauté [...] Nous appelons "sociation" une relation sociale lorsque, et tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde sur un compromis d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une coordination d'intérêts motivée de la même manière ». Finalement, Weber montre que dans la réalité, la majorité des relations sociales sont empreintes de caractéristiques relevant autant de communalisations que de sociations. Je retiens donc de ces recherches que la nature du lien social qui unit les individus au sein d'une même société se complexifie.

Dans le sillage de la conception de Weber, George Simmel et Norbert Elias mettent en exergue comment l'individu qui naît et grandit dans une société de forme sociétaire développe une pluralité de liens sociaux et donc, une pluralité d'appartenances. Pour eux, le lien social dans les sociétés modernes est en réalité un entrecroisement de plusieurs liens sociaux. Dans cette approche, l'homme est vu comme un « être de liaison » entre les différents membres de la société. Elias (1991) utilise la métaphore du filet pour représenter les interdépendances réciproques entre les individualités qui forment la société. « Un filet est fait de multiples fils reliés entre eux. Toutefois ni l'ensemble de ce réseau ni la forme qu'y prend chacun des différents fils ne s'expliquent à partir d'un seul de ces fils ni de tous les fils en eux-mêmes ; ils s'expliquent uniquement par leur association, leur relation entre eux. Cette relation crée un champ de forces dont l'ordre se communique à chacun des fils, et se communique de façon plus ou moins différente selon la position et la fonction de chaque fil dans l'ensemble du filet.

La forme de chaque fil se modifie lorsque se modifient la tension et la structure de l'ensemble du réseau. Et pourtant ce filet n'est rien d'autre que la réunion de différents fils ; et en même temps chaque fil forme à l'intérieur de ces toutes des unités en soi ; il y occupe une place particulière et prend une forme spécifique. » (Elias, 1991, p. 70-71). Elias nomme ces interdépendances des « niveaux d'intégration ». C'est à la fin des années 1930 aux États-Unis que cette conception de l'appartenance multiple des individus émerge. Louis Wirth, qui appartient à la tradition sociologique de l'École de Chicago, montre dans son travail de thèse comment la vie urbaine, caractéristique des sociétés modernes, implique que les individus développent des appartenances multiples. « Aucun groupe en particulier n'a l'allégeance exclusive de l'individu. Les groupes auxquels il appartient ne se prêtent pas aisément à un classement hiérarchique simple. Du fait de la diversité de ses intérêts, nés d'aspects différents de la vie sociale, l'individu prend part à des groupes largement divergents, dont chacun ne fonctionne que par rapport à un segment de sa personnalité. Ces groupes n'autorisent pas non plus une disposition concentrique telle que les plus restreints soient compris à l'intérieur du cercle formé par les plus larges comme cela risque plus d'être le cas dans la communauté rurale ou les sociétés primitives. » (Wirth, 1940, p. 272). Pour Simmel (2013), la diversification des cercles auxquels appartient un individu est un indicateur de sa culture. L'appartenance à de nouveaux cercles va se faire grâce aux différentes expériences que la personne va avoir dans sa vie. Il va relier ces nouveaux cercles aux anciens et, en fonction des hommes, la distance qu'ils vont créer entre ces différents liens va être plus ou moins grande. Il explicite quatre grandes catégories de liens sociaux :

- o Le lien de filiation : repose sur la parenté biologique. Il s'agit du lien entre parents et enfants. C'est le lien de la famille.
- o Le lien de participation élective : repose sur l'affection. Il s'agit du lien qui unit les amis, les conjoints. Il relève de la socialisation extra familiale.
- o Le lien de participation organique : repose sur les relations professionnelles. Ce lien se développe dans le contexte de l'emploi.
- o Le lien de citoyenneté : repose sur appartenance des individus à une nation.

La multiplication de cercles résulte d'un choix de l'individu. Tönnies voyait cette possibilité comme la résultante d'un processus d'individuation qui affaiblissaient les liens sociaux. Pourtant, aujourd'hui, des théoriciens du lien social avancent l'hypothèse que ce serait précisément la multiplicité et la diversité des appartenances des individus qui renforcerait le lien social. Selon Serge Paugam par exemple, les quatre types de lien que nous avons mis en évidence enveloppent l'individu en lui conférant protection et reconnaissance. Ils sont «

complémentaires et entrecroisés » (Paugam, 2009, p. 38). Pour développer ces liens, l'individu doit multiplier ses groupes d'appartenances. Louis Wirth (1940) précise les caractéristiques structurales et fonctionnelles de ces groupes à partir de deux configurations typiques : dans la première, les cercles seraient concentriques, c'est-à-dire que des cercles étroits (par exemple des unités domestiques) seraient contenus dans un cercle plus large (un village, ou une parentèle). Cette inclusion d'un cercle dans l'autre impliquerait une certaine homogénéité et fait référence au modèle communautaire. Dans la seconde configuration les cercles sont hétérogènes et ils sont soit tangents (alors l'individu considéré serait leur unique membre commun), soit ils sont en intersection (alors un certain nombre de membres leur sont communs, mais pas tous). En France, l'idée de multi appartenance a été particulièrement développée par Bernard Lahire (1998) et abondamment mobilisée par les études portant sur les processus migratoires et les conditions particulières de socialisation des migrants de première ou seconde génération. De même elle a permis de définir certaines trajectoires de mobilité sociale et professionnelle en montrant les tensions normatives (Ferrand, 2011). Aujourd'hui, dans les sociétés différenciées, dès le plus jeune âge, les individus sont confrontés à des espaces de socialisation très diversifiés, voire même parfois contradictoires, dans lesquels ils vont intégrer des schèmes d'action variés (Lahire, 1998). Les différents espaces de socialisation peuvent être nommés différemment selon les orientations théoriques comme des « univers », « des mondes sociaux » ou des « champs » (Bourdieu, 1979).

L'appartenance multiple des individus pose également la question des identités, qu'elles soient sociales ou professionnelles, dans leur continuité et leurs limites. Comme les cercles sociaux et professionnels auxquels un individu peut appartenir se sont multipliés, il convient de s'interroger si cette transformation de l'ancrage des individus peut être pensée comme une évolution positive, renforçant leur capacité d'adaptation et de créativité, ou comme une fragmentation empêchant l'intégration de fonctions, de liens et de finalités avec d'autres individus. Selon Bernard Lahire (1998) l'acteur apparaît comme un acteur pluriel qui, grâce à ses multiples expériences de socialisation, dispose d'une multiplicité de schèmes d'action ou d'habitudes. Ces schèmes sont des manières de faire, de penser, de sentir et de dire adaptées (et parfois limitées) à des contextes sociaux spécifiques (Lahire, 1998, p. 301). L'acteur intériorise des modes d'action, d'interaction, de réaction, d'appréciation, d'orientation, de perception, de catégorisation en entrant peu à peu dans des relations sociales d'interdépendance avec d'autres acteurs. En fonction des situations dans lesquels il se trouve, il sera amené à activer certains schèmes d'actions ou d'habitudes dans ses interactions. Pour

Anselm Strauss, les conditions sociales (classe sociale, sexe...) peuvent être des conditions majeures ou insignifiantes selon les contextes spécifiques de la vie sociale qu'ils sont en mesure ou non d'influencer (Strauss, 1993, p. 211). La situation présente est ce qui ouvre ou laisse fermée, réveille ou laisse à l'état de veille, mobilise ou maintient à l'état de lettre morte les habitudes incorporées par les acteurs. L'acteur développe alors des identités situationnelles ou ce que les chercheurs de l'interactionnisme symbolique nomment « des rôles ». Je fais l'hypothèse que le fait que l'acteur dispose de certains de ses schèmes va lui permettre de prendre plus facilement part au nouveau monde social en création tandis que d'autres vont le mettre en difficulté ou freiner la création du nouveau monde social. Au sens de Perez-Roux, l'acteur qui voyage entre plusieurs mondes sociaux subits à chaque fois des « transitions ». Pierre Naville parlait quant à lui de « transfuge ». La transition est un contexte particulier de mobilité. Elle est un pont, une zone frontalière entre deux états stabilisés. Les transitions professionnelles plus exactement sont le processus de développement, l'adaptation des individus à un nouvel environnement. Et cela suppose alors que ce dernier va voir ses valeurs se transformer, mais également qu'il va s'approprier de nouveaux rôles qui vont venir enrichir son répertoire. Dans le cadre de l'émergence d'une politique de jeunesse intégrée qui se fonde sur la concertation, l'acteur est amené à se questionner ses manières de produire, de penser et d'agir en direction des jeunes. Il s'agit donc d'une période de transition (Godelier, 1987) c'est-à-dire « une phase particulière de l'évolution d'une société, la phase où celle-ci rencontre de plus en plus de difficultés, internes ou externes, à reproduire les rapports économiques et sociaux sur lesquels elle repose et qui lui donnent une logique de fonctionnement et d'évolution spécifique, et où, en même temps, apparaissent de nouveaux rapports économiques et sociaux qui vont plus ou moins vite, plus ou moins violemment, se généraliser et devenir les conditions de fonctionnement d'une nouvelle société » (Godelier, 1987). L'émergence plus ou moins violente et soudaine de nouvelles nécessités et contraintes, ces « changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde » (Parkes, 1971), spécifie, au niveau individuel, le concept de transition. La transition entraîne, pendant une durée plus ou moins longue, la superposition de cadres de référence anciens et des modes de pensée et d'action émergents à intégrer dans un imaginaire collectif remplissant de nouvelles fonctions identitaires. Car la transition ne va pas sans s'accompagner d'enjeux et de fonctions identitaires spécifiques pour les individus qui l'expérimentent à différents moments de leur biographie. Comme toute transition professionnelle, l'arrivée pour l'acteur dans un nouvel espace relationnel intègre des

enjeux de place et de jeux de pouvoir. Il s'agit aussi de gérer les tensions entre (re)positionnements personnels au regard de compétences revendiquées/attendues/à construire. Selon Perez-Roux (2016), le mouvement de passage que constitue la transition réactive des éléments existentiels et professionnels puissants. L'identité professionnelle est un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant 3 registres de transaction :

- entre continuité et changement
- entre soi et autrui
- entre unité et diversité

La transition conduit à une rupture, sinon à une distanciation, avec des logiques ordinaires de la reproduction sociale. Les processus de transition s'articulent donc étroitement à la question du changement social, puisqu'ils permettent d'anticiper de nouvelles orientations collectives à partir d'une situation qui s'est éloignée de son point d'équilibre et qui fait naître, chez les acteurs, des motifs d'insatisfaction croissante. De durée extrêmement variable, les transitions témoignent d'un mouvement permanent des structures sociales (Astier-Andrieu, 1987) et du travail de « réflexion » et de resignification qu'elles opèrent sur elles-mêmes à une période donnée.

Théorie des appartenances multiples et complexification des mondes sociaux

À l'époque de l'étude de la ville de Chicago par Mead (Park, 1921), du village polonais par Thomas et Znaniecki (1919) ou de la Tepoztlán mexicaine par Redfield (1930), la société était considérée comme traditionnelle. La définition d'un monde social : où commence-t-il et où finit-il, et la question de l'appartenance d'un individu à ce monde ne se posait pas de la même manière, car les identités étaient clairement déterminées. Les sociologues des années 1950 évoquent dans leurs travaux le « pluralisme culturel » propre « aux sociétés de masse » (Shibutani, 1955 ; Lemert, 1953) qui se développe. Le travail sur les mondes sociaux s'est compliqué quand la société est devenue complexe et les identités individuelles, multiples et hétérogènes. Partant de ce constat théorique, un monde social est amené à connaître des divisions internes, et les mondes sociaux sont plus ou moins interconnectés entre eux. Leurs frontières deviennent floues, les engagements des membres sont variés et ne garantissent plus une unité de perspective. Les champs d'expérience et les univers de discours qui caractérisent un monde social apparaissent disloqués puisque les situations internes se multiplient autant que les Sois qui les composent. Tamotsu Shibutani (1955) rend compte de cette complexification en s'emparant du concept de « groupe de référence » tenu jusqu'alors par

Herbert Hyman, Robert K. Merton et Alice Rossi et le ré-élabore à la manière de la tradition sociologique de Chicago. L'appartenance d'un individu à plusieurs mondes sociaux se double de « la cohabitation pour un même Soi de plusieurs groupes de référence » (Cefaï, 2015) ce qui donne lieu à des tensions, des dilemmes et des contradictions (Hughes, 1971) entre les différents Moi d'un individu. On imagine très bien comment dans cette conception, ce qui fait « commun » aux membres d'un monde social se complique. Daniel Cefaï (2015) parle même de « fiction limitée » quand il s'agit d'approcher aujourd'hui le concept de monde social comme un « bien ordonné, clos, unifié et cohérent. ». Il préfère la perspective qui s'attache à considérer le monde social comme le lieu où s'organise la pluralité et la conflictualité, comme une « arène sociale ». Un monde social, c'est donc la rencontre entre plusieurs « groupes de référence » (entendus par extension comme des champs d'expérience et des univers de discours) qui entrent en tension. Ce qui se profilait alors sous la plume de Mead, c'était la description du processus d'identification multiple, parfois conflictuel ou antagoniste. Un individu « acquiert petit à petit l'expérience de toutes sortes de situations qui créent des précédents, qui lui servent de gouverne, lui fixent des points de référence à partir desquels il va inférer pratiquement ce qu'il faut et vaut mieux faire dans telle ou telle circonstance. Dans les chapelets de situations typiques qui sont constitutifs de son activité professionnelle, il acquiert aussi l'expérience de la façon dont ses vis-à-vis se sont conduits, de ce qu'ils ont dit, de ce qu'ils n'ont pas dit, mais qu'il a compris à demi-mot ou sans mot dire, de ce qu'ils ont fait comme autant d'indices de leurs champs d'expérience, sécants et complémentaires des siens. » (Cefaï, 2015). Un monde social peut être considéré comme « l'entre-tissage et l'interaction de Soi comportementaux ». « La personne socialisée est une *société en miniature* : elle pose les mêmes standards de conduite pour elle-même que pour les autres et elle se juge elle-même dans les mêmes termes. Elle peut définir correctement les situations et assumer ses obligations, même en l'absence d'autres personnes, parce que ses perspectives ne cessent pas de prendre en compte les attentes des autres » (Shibutani, 1955, p. 564). Mais dans une société où chaque personne socialisée a sa propre trajectoire (Virgos, 2020), nous pouvons alors considérer que la coordination entre des perspectives dans un monde social est un processus qui relève d'une dynamique collective, allant de crise en crise, qui se fait, se défait et se refait. D'ordinaire, cette dynamique collective passe inaperçue, car les individus sont plongés au cœur d'une réalité qu'ils considèrent comme allant de soi, qui repose sur des habitudes collectives qu'elles soient culturelles et institutionnelles. Cependant, les situations que j'ai observées dans le cadre de cette recherche illustrent bien la difficulté de ce dernier point dans la mesure où les professionnels avec qui elle travaille ne sont pas dans leur

contexte habituel. Ils se situent aux prémices de la constitution d'un tout nouveau monde social, celui des politiques de jeunesse, dans lequel tout est à construire.

1.3.4. La théorie de l'arène publique : des mondes sociaux au monde politique

Un monde social n'est donc pas forcément un ensemble homogène et permanent. Il existe aussi certains mondes qui se forment du fait de la rencontre de mondes sociaux hétérogènes. Ils sont la fusion de différents « segments » (Strauss & Bucher, 1961). Daniel Cefaï (2016) s'est particulièrement intéressé à ces mondes qui se forment dans la prise en charge d'un « problème public ». Cette notion est particulièrement d'actualité depuis la fin des années 1990 du fait de l'évolution du politique en France et de la dimension territoriale et concertée que l'action publique tente de revêtir. Daniel Cefaï réintroduit la dimension politique des mondes sociaux en réinvestissant sa dimension pragmatique telle que l'a pensé John Dewey ou George H. Mead. Ces auteurs constatent qu'à Chicago au début du 20^e siècle, les décisions politiques à l'échelle locale se prennent à travers les interrelations multiples entre des citoyens engagés et les preneurs de décisions politiques qui forment alors un réseau du fait du partage de préoccupations communes. Et ces réseaux traversent « des mondes sociaux » à la fois linguistiques et ethniques, entrepreneuriaux et syndicaux entre lesquels l'émergence de quelque chose comme « une raison publique » était possible du fait du rôle de passeurs, médiateurs et traducteurs que les individus exerçaient entre eux. Daniel Cefaï relit le concept d'arène sociale à la lumière des travaux de George H. Mead et John Dewey en le distinguant également de trois autres concepts qui prennent de l'ampleur à la fin des années 1990. Selon Daniel Cefaï, une arène publique est différente d'un « marché » qui dispose d'une logique de profit à travers l'échange, d'un « champ » qui souligne la logique de domination entre groupes sociaux et d'une « agora » qui insiste sur la logique d'argumentation et de délibération propre aux mondes sociaux. En rassemblant ces logiques dans le concept des arènes publiques, il réalise une écologie des problèmes publics. Une arène publique est, selon lui, une arène sociale dont les acteurs s'intéressent aux biens publics, définissent leurs problèmes comme publics et « sentent, agissent et parlent en conséquence » (Cefaï, 2016).

De la théorie de l'arène sociale à la théorie de l'arène politique : une redéfinition autour de la « segmentation » des mondes sociaux

Dès 1955, Tamotsu Shibutani qualifiait les mondes sociaux d'« arènes sociales ». Anselm Strauss mettait ensuite en exergue l'idée de l'existence d'un « l'ordre négocié » au sein de ces arènes. Seule la dimension de forum de discussion, ou d'« agora » était alors envisagée. En

acceptant toutefois qu'il puisse exister d'autres modalités d'interactions, l'idée d'arène sociale d'Anselm Strauss et d'Howard Becker ne comportait pas de dimension éthique et politique capable de penser la prise en charge des problèmes publics, notion qui était pourtant centrale dans les thèses pragmatistes du début du 20^e siècle. À la fin des années 1990, Daniel Cefaï (2016) forge le concept « d'arène publique » qui selon lui permet de reconnecter l'étude des problèmes sociaux avec l'histoire de la philosophie pragmatique et de la sociologie de Chicago. Il en vient donc à prolonger l'acceptation première de « l'arène sociale » pour lui donner une définition en lien avec l'étude des problèmes publics. Daniel Cefaï définit l'arène publique comme « un ensemble organisé d'accommodements et de compétitions, de marchandages et d'arrangements, de protestations et de consentements, de promesses et d'engagements, de contrats et de conventions, de concessions et de compromis, de tensions et d'accords plus ou moins symbolisés et ritualisés, formalisés et codifiés, où se joue un *public interest*... Il existe toutes sortes d'arènes sociales, mais ce n'est que lorsque ces mondes de mondes sociaux, qui configurent des territoires, des connaissances, des technologies, des organisations et des institutions, sont ordonnés à la réalisation d'un bien public ou à l'évitement d'un mal public, que l'on parle d'arènes publiques. » (Cefaï, 2016, p. 45). Sur la base des travaux de John Dewey de « the public and its problems » (1927), Daniel Cefaï (2016) constate que lorsque les individus sont confrontés à une situation problématique et qu'ils s'inquiètent, s'interrogent, expérimentent, enquêtent et discutent, ils forment une « arène publique ». Un monde social peut donc être une arène dans laquelle s'exercent des activités politiques, mais pas au sens où ces activités sont entreprises par des corps législatifs ou des cours de justice. L'origine d'une telle arène se trouve dans l'existence « d'un trouble » qui ne peut être résolu dans le cadre des mécanismes habituels. Ce « trouble » ou cette « situation » va être transformé en « problème » ou devenir « problématique » à partir du moment où des personnes, des groupes, des organisations et/ou des institutions « se mobilisent » afin d'en identifier et d'en définir les causes et les raisons. Chacun depuis sa « perspective » tentera de formuler des hypothèses, des interprétations et des explications sur « ce qui ne va pas ». Ils mènent ce que Dewey nomme « une enquête » (Thievenaz, 2019). Il est alors dit « qu'une mobilisation collective émerge » quand les membres d'une « collectivité » (cette dernière étant encore indéterminée que ce soit dans sa taille, ses contours ou sa composition), se sentent concernés par la situation auxquels ils sont confrontés. Par un processus d'association et d'organisation, les membres du collectif vont définir cette situation problématique et tenter de trouver des solutions en projetant des alternatives, imaginant des scénarios. Ils tentent de « passer à l'action » pour « résoudre » le problème en

s'engageant de manière conjointe dans une indissociable relation de coopération et de compétition. John Dewey et George H. Mead insistaient sur le fait qu'une arène publique s'organise autour « de terrains d'enquête et de laboratoire d'expérimentation » (Cefaï, 2002, p. 101). C'est donc grâce à cette dynamique collective qu'émergent un problème et son public. Une arène publique se déploie donc autour d'une situation problématique ou d'un problème public. Ce qui attire particulièrement notre attention ici c'est que l'histoire des politiques de jeunesse en France nous a montré que bien souvent se cristallise ce genre de situations autour de la jeunesse. Tantôt dangereuse ou messianique (Guerin-Plantin, 1999), la jeunesse peut être à la fois le problème comme c'est le cas depuis quelques années dans les banlieues (Bordes, 2007) ou la solution comme dans les campagnes (Gambino et al., 2019). La jeunesse engage dans tous les cas un processus de définition collective. Elle revêt une dimension symbolique (Becquet et al., 2012) qui va engendrer « un champ d'expérience collective » avec ses propres façons de voir, de dire et de faire. Seulement, cette dynamique collective va parfois prendre une certaine ampleur puisque finalement elle va intéresser des gens au-delà de ceux qui sont directement touchés (Dewey, 1927). La communauté qui se forme autour du problème public va être liée par l'existence d'« une préoccupation commune » (common concerns) les poussant à se créer une « expérience commune ». Des gens, qui sont capables de sentir et de ressentir en commun, vont alors se rassembler, discuter, s'inquiéter, pourquoi pas trouver des leaders pour faire entendre leurs réclamations, recruter des alliés comme des élus ou des experts avec qui s'associer, convaincre et mobiliser. Daniel Cefaï nous engage à voir ces gens comme les membres de mondes sociaux différenciés qui, touchés par une épreuve de désorganisation, cherchent une issue. Ils peuvent au début, par des stratégies individuelles, réformer leur environnement personnel, mais finalement, lorsqu'ils prennent conscience que des solutions communes seraient plus adéquates, ils s'engagent dans des actions collectives. Ils visent alors à une réorganisation des « équipements et des ressources disponibles, à une redistribution du pouvoir, des territoires et des populations, à une refonte des technologies ou des institutions mises en place et participer par là à la co-production de nouvelles normes ou de standards [...] et au-delà, de nouvelles politiques. » (Cefaï, 2016). Les humains embarquent leurs mondes sociaux respectifs dans de nouvelles configurations. Ce processus est nommé « l'enquête ». Il s'agit par là pour le collectif de définir le trouble en problème public en le mettant à l'épreuve de réalité et de validité. Le problème public doit gagner en légitimité en emportant l'assentiment des pouvoirs publics, du public le plus général et de certains « publics spécifiques » (Park, 1922). L'enquête est une action collective qui va induire d'autres actions. Elle permet notamment de déterminer la grandeur d'échelle spatiale

et temporelle de la situation problématique. L'enquête fixe également les finalités, les objectifs, les moyens et les ressources pour résoudre le problème. Elle détermine les opportunités, les contraintes et engage entre les membres des stratégies d'alliance et d'opposition. L'enquête permet également de nommer les acteurs autorisés à prendre en charge le problème. Tout ça fait que l'enquête organise un « champ d'intervention ». Ce qui est particulièrement intéressant c'est que la création d'une arène publique va établir de nouvelles habitudes collectives entre ses membres. De nouveaux répertoires d'actions (Lahire, 1998) vont se créer face aux situations problématiques en vue de les résoudre.

Publiciser un problème c'est également « le sortir de l'ombre » (Cefaï, 2016) pour en faire quelque chose qui puisse être reconnu, exploré et résolu par ce que Daniel Cefaï (2016) nomme « les représentants de l'opinion publique » et « par les opérateurs d'action publique », sous le regard du public. En venant synthétiser trois logiques, celle du marché, celle de la domination et celle de la délibération, le concept d'arène publique autorise les problèmes publics à être pensé comme le résultat d'une rationalité communicationnelle. Cette approche a incontestablement des affinités avec la perspective pragmatiste qu'on retrouve chez Dewey, Mead ou encore Park qui louent les mérites de « la discussion publique ». En effet, ces auteurs étudiaient à leur époque les mouvements de réformes et voyaient dans la formation d'arènes publiques le moyen d'atteindre une « intelligence créatrice » (Dewey et al, 1989) dans laquelle l'imagination progressiste pouvait se donner libre cours grâce à l'expérimentation. Ces mouvements, portés par des individus variés, créés selon eux de « formidables bouillons de culture publique ». Les auteurs avaient une vision très positive des humains dans la mesure où ils leur accordaient la capacité de transcender leurs intérêts égoïstes afin de s'intéresser à l'intérêt public (Dewey, 1927).

Daniel Cefaï (2016) insiste également sur la perspective écologique des arènes publiques. En effet, selon lui, les actions collectives prennent des formes distinctes en fonction du type d'environnement dans lequel elles s'inscrivent. Cette perspective est bien celle de la sociologie de Chicago et elle sera en partie redéveloppée par Tamotsu Shibutani, Anselm Strauss et Howard Becker par la suite. Un problème s'ancre indéniablement dans un environnement (Abbott, 2005) à la fois instrumental, organisationnel, idéal ou moral. Les dispositifs d'action qui seront engagés sont limités dans un champ des possibles. Et « l'intelligence créatrice » qui se déploie à travers « l'activité collective » réordonne ces environnements, modifie l'ordre des choses pour résoudre les situations problématiques. Et comme chaque arène est propre à un environnement, sa composition ne peut être donnée à l'avance. C'est exactement la thèse que défend Patricia Loncle (2011) pour qui « les

politiques locales de jeunesse ne sont pas de simples lieux de résonance des phénomènes exogènes ni des lieux de dispersion aléatoire, mais elles présentent des particularités territoriales qui permettent d'affirmer qu'il existe des systèmes locaux d'action publique » (Loncle, 2011, p. 130). On ne peut donc pas assigner par avance les frontières d'une arène publique. Elle se déploie en prenant ses fondements et en lançant des ponts entre différentes scènes publiques. L'arène publique contribue à ouvrir des mondes sociaux et institutionnels les uns aux autres. Elle crée des connexions entre eux. Elle met ces mondes en contact, les féconde et les impulse, contribue à des processus de transformation, de désintégration et de recomposition, de segmentation et d'intersection, de dénégarion et de légitimation (Strauss, 1992). Les problèmes publics sont pris en charge et circulent entre différents mondes sociaux et vont engendrer eux-mêmes de nouveaux environnements. L'idée de « segmentation » (Strauss & Bucher, 1961) est pensée comme une forme d'innovation organisationnelle et institutionnelle et plus seulement comme le délitement d'un groupe social. Ce processus de diffusion et de circulation des problèmes publics par delà les frontières de différents mondes sociaux a été particulièrement pris en charge par la médiatisation du concept d'objet-frontière (*boundary objects*) (Star & Griesemer, 1989; Trompette & Vinck, 2009) que je présenterai par la suite. Il répond à des besoins de traduction du problème dans des environnements distincts. Plus le degré de mobilisations d'acteurs différents monte en puissance, plus le problème public pourra résonner dans de nombreux auditoires, car dans des scènes sociales différentes qui vont progressivement s'emprunter des thèmes, des ressources et des informations entre elles.

Enfin, une arène publique n'est pas réductible à une agora, un champ ou un marché. Elle trouve ses appuis dans des environnements institutionnels, professionnels, confessionnels, organisationnels où des problèmes publics se constituent, faisant et défaisant des mondes sociaux et les juridictions dans lesquelles ils viennent à être définis, traités, régulés, résolus. John Dewey et George H. Mead l'ont souvent répété : la politique doit définir et résoudre les problèmes publics par une *méthode d'enquête et d'expérimentation*. Elle se déploie autour de *situations d'épreuve*, souvent au point d'intersection entre plusieurs mondes sociaux ou environnements institutionnels. Cette prise en charge de problèmes publics par des arènes publiques conduit, selon Daniel Cefaï (2016), à la création de « services publics » ou au lancement « de politiques publiques ». S'associer, explorer des situations, enquêter et expérimenter, discuter et protester sont autant de façons de s'engager dans des processus d'action conjointe et de jugement politique (Arendt, 1982) et de bâtir, dans la pluralité et la

conflictualité, un monde commun. Nous avons affaire à un *processus spécifique d'émergence et d'invention* dans lequel la concertation se place comme une modalité d'interaction entre les acteurs qui y prennent part.

La théorie de l'objet-frontière pour penser les processus de traduction entre différents mondes sociaux au sein d'une arène publique.

En poursuivant les recherches entreprises par Strauss (1992) sur les mondes sociaux et les arènes sociales, le concept « d'objet-frontière » a été théorisé pour la première fois par Star et Griesemer (1989). Dans le cadre d'une étude ethnographique sur les mécanismes de coordination du travail scientifique au sein d'un muséum d'histoire naturelle, les auteurs ont mis en lumière le processus qui permet à des mondes sociaux hétérogènes de collaborer et communiquer dans le cadre d'un projet commun. Le souci des auteurs était alors de décrire et comprendre le processus par lequel des acteurs appelés à coopérer, mais issus de mondes sociaux différents pouvaient réussir à se coordonner. En se basant sur la notion de « traduction » (Akrich et al., 2006) dont ils critiquent la perspective asymétrique des opérations de traduction, l'objet-frontière est défini comme « quelque chose sur et avec lequel les personnes agissent » (Leigh Star, 2010). Il se trouve « à la frontière » de plusieurs mondes sociaux. Le mot frontière n'est pas utilisé dans le sens de « limite », mais au contraire comme « un espace partagé, le lieu précis où le sens de l'ici et du là-bas se rejoignent » (Leigh Star, 2010, p. 20). Les auteurs développent une perspective écologique de l'opération de traduction. L'objet-frontière est donc « un arrangement qui permet à des gens de travailler ensemble » (Leigh Star, 2010). Il doit être assez souple pour s'adapter aux contraintes et aux nécessités de chaque acteur, mais il doit être suffisamment ferme pour garder une signification commune de l'objet face aux identités propres de chacun. L'objet frontière permet à la fois la communication entre les mondes des acteurs tout en maintenant leur autonomie et leurs points de vue. C'est un outil d'intercompréhension et de coopération. Ce concept a connu un investissement académique important et a donné lieu à une « descendance conceptuelle » abondante. Il vient compléter le bagage conceptuel développé par Hugues, Becker et Strauss. Il fut particulièrement utile à l'étude des organisations, a été utilisé dans de nombreux champs disciplinaires comme la gestion, la sociologie, l'ingénierie de conception ou encore les sciences de l'éducation et de la formation (Gurnade, 2016).

Dans le prolongement de l'objet frontière, c'est le concept d'« organisation-frontière » (boundary organization) qui apparaît à la fin des années 1990 dans le domaine de la sociologie

des sciences. À l'origine, l'organisation-frontière a été utilisée pour analyser le développement d'organismes dont les actions se situent aux frontières entre la science et la politique (Guston, 1999, 2000, 2001; Raman, 2005). Ce concept est notamment appliqué à l'analyse de comités d'experts, d'institutions de recherches ou d'agences gouvernementales. Miller (2000) donne une définition des organisations-frontières comme étant des « organizations that sit in the territory between science and politics, serving as a bridge or an interface between scientific research, political decision and public action ». Guston en livre une autre : « institutions that internalize the provisional and ambiguous character of the apparent boundary between science and politics ». Il a par ailleurs particularisé l'organisation-frontières en trois principes : elles existent à la frontière de deux mondes sociaux différents, la science et la politique, en étant responsables et redevables à la fois de manière scientifique et politique; elles incluent la participation d'acteurs à la fois scientifiques et politiques et de médiateurs entre les deux mondes; elles utilisent et créent des « objets-frontières » (boundary objects) (Star & Griesemer, 1989), c'est-à-dire des objets socialement construits qui peuvent être utilisés dans les deux mondes sans perdre leur identité, et d'« ensembles standardisés » (Fujimura, 1992), c'est-à-dire de dispositifs institutionnels, de protocoles et de procédures qui organisent et stabilisent la coopération entre les deux mondes » (Guston, 2001).

Guston (2001) utilise la théorie principal-agent pour formaliser la relation entre l'organisation frontière (l'agent) et ses principaux (les communautés scientifiques et politiques). Ces organisations peuvent concilier l'offre et la demande de savoir, construire et développer des instruments, des protocoles, des normes, des méthodes d'évaluation communs aux deux mondes, coordonner ces derniers (par des activités de communication, de traduction, de négociation...) et négocier les frontières entre science et politique (Miller, 2000). Le concept d'organisation-frontière a aussi été utilisé pour décrire le rôle de l'Agence européenne pour l'environnement (Guston, 2001, p. 403) : l'action de cette agence se situe à l'interface entre les communautés scientifiques et politiques, emploie des agents issus des deux mondes et joue un rôle essentiel de médiation. Si ce concept a été principalement utilisé pour analyser l'activité d'organismes qui accomplissent des fonctions à l'interface de la recherche et de l'action politique, il pourrait s'appliquer à d'autres sphères comme le groupe de travail autour de la jeunesse (Gurnade, 2016).

Finalement, au terme des études qui ont été conduites et présentées, il en résulte qu'un monde social peut être défini de manière générale comme « un réseau ouvert d'acteurs collaborant autour d'une activité spécifique et unie par un étroit tissu de relation » (Lebreton, 2016).

David Unruh (1983) a également proposé de les définir comme des formes d'organisation sociale qui ne sont ni étroitement organisées ni clairement délimitées (Unruh 1983, p. 274).

La consultation, la concertation et la négociation renvoient toutes les trois aux processus de prise de décision collective, mais chacune désigne une situation, des objectifs et des processus différents. (Touzard, 2006). La concertation vise à construire des objets communs essentiels pour l'avenir. Elle laisse par ailleurs les acteurs libres de construire ensemble la question posée. Finalement, ce qui fait l'intérêt de la concertation par rapport à la consultation ou à la négociation, c'est la construction collective d'objets qui vont devenir communs aux participants et sur la base desquels pourront émerger des initiatives, des décisions, des règles, à l'issue ou en aval de la concertation proprement dite. La concertation peut n'induire ni décision ni action collective, mais elle crée des références communes qui rendent possibles l'action et la décision collective (Beuret, Pennanguer, et al., 2006, p. 31). Je définis la concertation comme un processus de construction collective de questions, de visions, d'objectifs et de projets communs relatifs à un objet. Finalement, cette conception rejoint le fait qu'un processus de concertation engendre l'émergence « d'une arène publique » dans la mesure où des références communes se créent afin de définir une politique publique. Dans ce travail, je désignerai sous le vocable générique « concertation », l'ensemble des processus.

2. Les indicateurs de la concertation au sein d'une arène publique.

Un débat autour de la définition du concept de concertation tient à son degré de précision. Nonjon (2005) évoque un « flou définitoire » caractérisant les politiques participatives. « La participation citoyenne et les processus de concertation visant à la mettre en œuvre seraient par essence un atout pour l'action publique, idée largement répandue qui permettrait de s'économiser certains efforts de définition des termes et des objectifs poursuivis. Signalons que l'entrée de la concertation dans certains textes légaux n'a pas clarifié les choses, car ces textes introduisent des obligations de concertation sans définir ce terme (Brédif, 2006; Hélin, 2001). Derrière « l'extrême hétérogénéité des pratiques » auxquelles la concertation donne lieu, constatée par Hélin (2001), Bacqué et Sintomer (2011) et bien d'autres auteurs, se cache certes une grande inventivité, mais aussi des interprétations parfois vivement critiquées (p. 30). Pour une partie de la littérature, l'enjeu est de ne pas définir précisément ces termes et militer en faveur d'une absence de clarification pour « ne pas enfermer la concertation dans un carcan qui briderait son inventivité. La concertation reste avant tout un exercice de créativité, visant à construire une intelligence collective de situations données, puis à l'exploiter pour innover » (Beuret, 2012). Mermet (2006) défend ainsi une conception très large de la concertation, qui en fait un terme flou, flottant. Selon cet auteur, la concertation recouvre un continuum de pratiques, non seulement celles qui sont très impliquantes et coopératives, mais aussi des pratiques de consultation qui le sont très peu et « il n'est ni possible ni souhaitable de figer un mot « précis » pour définir le champ dans son ensemble : cela reviendrait à en figer par trop le périmètre » (Mermet, 2006). Pour d'autres auteurs, la non-définition des termes permet certes une grande inventivité et l'inclusion de pratiques très diverses et parfois complémentaires, mais elle pose aussi beaucoup de problèmes. C'est d'abord une porte ouverte vers des interprétations minimalistes, vivement critiquées ; c'est ensuite une porte ouverte vers des stratégies de non-participation. Un autre problème lié au « flou définitoire » existant tient au fait que certaines démarches sont, de facto, quasi labellisées comme relevant de démarches de concertation et/ou d'un type d'outils précis, alors même que le respect de références précises ne peut être contrôlé. Par exemple, selon Bacqué et Sintomer (2011), « sous le même nom de « budget participatif », on se trouve en présence de processus qui n'ont pas grand-chose à voir les uns avec les autres ».

Dans le cadre de ce travail, je m'appuie sur les indicateurs de la concertation tels qu'ils ont été dégagés par Beuret et Cadoret (2011) dans le cadre d'une étude sur des porteurs de projets de concertation territoriale mobilisés autour des questions environnementales. Pour Beuret (2006), la concertation prend forme sur des scènes autour desquelles s'articulent les échanges

entre acteurs. Il assimile une scène de concertation à celle d'un théâtre, car elle regroupe un certain nombre d'acteurs, ainsi qu'un décor. La pièce est amenée à changer et va se matérialiser dans des lieux divers. Selon les auteurs, il y a différentes composantes à la concertation que je range dans trois grandes catégories : la coopération, la construction collective et le processus. Je propose de venir opérationnaliser davantage ces indicateurs à la lumière des travaux des sociologues de l'interactionnisme symbolique pour inscrire pleinement le concept de concertation au sein de mon cadre théorique.

2.1. La coopération

À travers la concertation, l'idée est de mobiliser, mettre en relation des acteurs afin qu'ils puissent échanger des informations, s'écouter et trouver une place. Analyser un processus de concertation suppose d'identifier les acteurs qui y prennent part et leur forme d'implication (Mission démocratie participative du Conseil général et al., 2008). Il y a deux types d'acteurs à la concertation : ce que les auteurs nomment « les parties prenantes » qui sont les personnes physiques ou morales ayant un intérêt commun à une question ou un projet. Elles choisissent ou acceptent de prendre part au processus de concertation. Être partie prenante, c'est accepter d'être impliqué, d'avoir un parti pris. Parmi les parties prenantes, il y a également toutes les personnes en direction de qui le projet est tourné, c'est-à-dire les « personnes concernées » par le projet de la concertation. Elles sont appelées publics. Dans notre cas il s'agit des jeunes. La concertation peut faire appel à la participation du public, mais peut aussi n'associer que des personnes publiques. La participation est donc une dimension possible de la concertation. La typologie des formes de participation proposée par Pretty (1994) nous semble utile pour disposer de références quant aux niveaux de participation. Cet auteur distingue :

La participation passive : le public est informé de ce qui va se passer

La participation par la collecte d'informations : le public répond à des questions prédéfinies

La participation par consultation : le public donne son propre avis

La participation en échange d'incitations matérielles : le public participe en échange d'un accès à certaines ressources.

La participation fonctionnelle : la participation du public crée des conditions favorables pour la réussite du projet

La participation interactive : le public participe à l'analyse conjointe et décide de la suite du projet.

L'automobilisation : le public prend ses propres initiatives.

La participation directe : Souvent perçue de manière protestataire et contraignante, elle

exprime un intérêt et une volonté forte des citoyens d'être associés au projet. Moins un outil qu'un réactif sur lequel rebondir ; Exemples : blocages, manifestations, assemblées populaires, pétitions

Au départ, le réseau d'acteur est limité aux quelques catégories qui acceptent le dialogue, à une échelle et autour d'un objet lui-même restreints, puis, selon Beuret, le réseau doit s'étoffer (Beuret, 2006, p. 34).

Selon Daniel Cefaï (2016), l'une des caractéristiques de la dynamique de problématisation et de publicisation des « troubles » est qu'elle ouvre des « scènes » sur lesquelles le problème public est « mis en scène » devant un auditoire. Il conçoit, tout comme Céline Bonicco-Donato (2016) qu'on puisse alors adopter la métaphore dramaturgique et rhétorique dans le lignage d'Erving Goffman, Orrin Klapp et Murray Edelman (Cefaï, 2016, p. 45). Pour lui, parler de « scènes publiques » doit s'entendre au sens dramaturgique puisqu'il s'agit finalement « d'acteurs » qui accomplissent des opérations de dramatisation, d'argumentation, de narration, qui ont pour objet de transporter des auditoires dans des « champs d'expériences » et des « univers de discours ». Ainsi, une arène publique peut être entendue comme une « constellation de scènes qui empiètent les unes sur les autres, qui ouvrent sur des coulisses à géométrie variable, où les degrés de publicité sont déterminés par les cadrages des acteurs et dont les auditoires changent au gré des performances » (Cefaï, 2016). L'étude de la constitution d'une expérience publique prend la forme d'une écologie de l'attention du public (Goffman, 2013) qui peut être étudiée pour elle-même (Cefaï, 2016, p. 49). Goffman invite à étudier le monde social comme une scène, dans laquelle les individus « se mettent en scène » pour « mettre en forme leur monde ». Les individus sont alors « des acteurs » qui tiennent un « rôle » et répondent créativement aux événements qu'ils rencontrent ainsi qu'aux contraintes structurelles qui pèsent sur eux. L'action commune entre les protagonistes n'est possible que grâce au partage et au respect de « règles d'interaction » que les acteurs définissent collectivement dans l'action de leur coopération. Leur organisation est donc un construit social qui se négocie ou est subi en fonction de leur capacité à aider au déroulement du processus tout au long des moments de « représentation ». Mais lorsque les règles d'interaction ne sont pas respectées, qu'advienne un malaise ou une gêne, Goffman parle alors de « rupture » dans l'interaction. Ces ruptures entraînent soit un repli des acteurs dans « les coulisses » afin de rectifier ce qui a fait défaut pour reprendre l'interaction, soit un arrêt de la représentation sociale. Dans ces jeux d'interaction, Strauss (1992) met en évidence qu'il existe des jeux de pouvoir qu'il invite à dévoiler. En effet, la complexité des interactions ne peut être analysée à la seule lecture de l'organisation formelle. Les chercheurs de

l'interactionnisme symbolique ont mis en évidence les limites conceptuelles d'une approche fonctionnaliste qui conçoit la structure sociale en termes de rôles et de fonctions. La conception stratégique me paraît également tout à fait propice à l'analyse de mes terrains, car le développement d'une politique intégrée repose sur le principe même d'une nouvelle forme de mise en œuvre de l'action publique qui souhaite tendre vers une horizontalité et donc, l'absence à première vue, de hiérarchie. Tout comme Crozier et Friedberg (1977), je considère que le pouvoir ne peut se concevoir dans la seule cartographie figée du rôle et des attributs de chacun, et qu'il est relationnel. Deuxièmement, puisque le pouvoir est relationnel, il devient indissociable des processus d'échanges négociés qui se développent autour de la relation (Crozier & Friedberg, 1977; Strauss, 1992). Dans cette perspective, il s'inscrit dans une activité communicationnelle. L'acteur doit maîtriser une zone d'incertitude (Crozier & Friedberg, 1977) pour établir son pouvoir dans l'organisation et entretenir par là sa légitimité à représenter le monde social (Strauss, 1992). Avant de présenter la métaphore de la représentation théâtrale qui me servira de cadre théorique opérationnel pour analyser mes données, il me semble opportun de revenir sur le parcours d'Erving Goffman qui en dit long sur la microsociologie et le développement de sa pensée. Pour cette partie, je me suis largement appuyée sur les travaux biographiques conduits par Yves Winkin (2016) ainsi que sur l'analyse de l'œuvre du sociologue soutenue par Isaac Joseph (2009).

2.1.1. La microsociologie d'Erving Goffman

Erving Goffman est un sociologue né en 1922 au Canada, dans la ville de Mannville. Il est issu d'une famille de marchands juifs ukrainiens qui a émigré comme près de 200 000 autres personnes au même moment au Canada au tout début du 20^e siècle. À l'époque, le gouvernement canadien refusait que les familles arrivant d'Europe s'installent dans les grandes villes comme Montréal. Mais finalement, Erving passera son enfance et son adolescence à Winnipeg, ville dans laquelle son père fait construire une maison. Cependant, les habitants sont hostiles à l'égard de la communauté juive, ce qui fait que Goffman grandit dans un environnement dans lequel il était constamment mis sous le regard des autres, à tenter de maîtriser le « monde social » qui l'entourait en dehors de sa famille. À la sortie de l'école secondaire, il étudie d'abord la chimie à l'université du Manitoba, et travaille un peu auprès d'un cinéaste et auteur de documentaire avant de s'inscrire en sociologie à l'université de Toronto en 1944. Ce parcours aura une importance dans le développement de la pensée de l'auteur. Goffman partira aux États-Unis, et plus précisément à Chicago, pour y continuer ses études tout en gardant sa nationalité canadienne. C'est Everett Hughes et Herbert Blumer qui

le forment en partie à la recherche. En 1949, Goffman part pendant douze mois dans les îles Shetland, au nord de l'Écosse pour y recueillir des données pour sa thèse de doctorat qu'il soutiendra sous l'égide de Warner en 1953. Il mène là-bas une enquête ethnographique et participative puisqu'il va travailler notamment comme plongeur dans le restaurant de l'hôtel dans lequel il est logé. Son travail va consister non pas à analyser les structures de classes ou les relations de pouvoir, mais à analyser les interactions élémentaires de face-à-face entre les membres de l'île de Unst (appelée Dixon dans la thèse), observées directement au cours de parties de cartes ou de billard, de soirées dansantes et autres activités proposées par le principal hôtel de l'île. Goffman commence à construire ainsi une théorie de l'interaction à la fois originale, multidisciplinaire, analytique et enracinée dans l'observation directe. Il rédige sa thèse en 1951 à Paris, revient à Chicago où il se marie avec la fille d'un grand bourgeois protestant et soutient sa thèse en 1953, comme il aime à la dire « faite dans une communauté et non sur une communauté ». Et c'est dans le titre de son chapitre conclusif que se trouvera pour la première fois la notion « d'ordre de l'interaction ». En 1954, juste après sa soutenance de thèse, Goffman part pour Washington, accompagné de son épouse Angelica Choate et de son fils Tom. En 1955, il obtient un contrat de recherche pour passer une année dans un hôpital psychiatrique, celui de Sainte-Elisabeth à Washington, comptant plus de sept mille lits, afin d'observer la vie des reclus. Il y développe un de ses premiers concepts, celui « d'institution totale » qu'il définit comme « un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (Goffman, 1961). Juste après, en 1958, il acquiert un poste d'Enseignant à l'université de Californie à Berkeley, sur demande de Blumer, son ancien professeur de Chicago, il y sera nommé professeur en 1962 et entre temps, en 1961, il publie *Asile*, qui restitue son enquête sur les institutions totales. Goffman est à cette époque financièrement à l'aise et développe une passion pour les jeux, la bourse et les casinos qu'il considère comme des terrains d'étude de prédilection. Dès son premier ouvrage « *la présentation de soi* », il envisage la vie sociale comme une « scène de théâtre » (région où se déroule la représentation), avec ses « acteurs », son « public » et ses « coulisses ». Il se place comme un représentant de l'analyse dramaturgique. Il étudie la société comme « un spectacle des apparences mené par des acteurs en représentation, soucieux de tenir leur rôle sans fausse note et de contribuer à la tâche commune de produire des prestations cohérentes, toujours dans la crainte de perdre la face ou de la faire perdre à l'autre » (Goffman, 1956). Grâce à la métaphore théâtrale, il développe par la suite, en 1963, le concept de « stigmaté » grâce

auquel il montre comment un attribut singulier modifie les relations d'un individu avec autrui et en vient à le disqualifier en situation d'interaction. Son épouse Angelica souffre de dépression et se suicide en 1964. En 1967, dans son ouvrage « les rites d'interaction », il déploie une perspective plus durkheimienne, bien que ce dernier n'appartienne pas à la même filiation théorique, considérant que les interactions de la vie quotidienne sont une cérémonie en miniature où le caractère sacré de la société s'est réfugié dans les acteurs. Il va poursuivre sa carrière à partir de 1968 à l'université de Pennsylvanie, à Philadelphie. En 1974, « les cadres de l'expérience », se présente comme un essai d'épistémologie s'intéressant à l'organisation sociale de l'expérience individuelle. En 1981, « Façons de parler » développe une analyse de la conversation.

Profondément inscrit dans la méthodologie développée par l'École de Chicago, Erving Goffman appartient à ce que l'on a l'habitude d'appeler « la seconde génération » de l'école du même nom, pour la différencier de la première où « Park règne en maître » (Chapoulie, 1995). Il s'est distingué par sa capacité à constamment changer de vocabulaire d'analyse pour demeurer au plus près de l'expérience individuelle de la vie sociale : il employa tantôt les métaphores du théâtre (mise en scène de la vie quotidienne) ainsi que celle du cinéma (les cadres de l'expérience). Toutefois, ce changement régulier de registre lui a valu de vives critiques dans la mesure où on l'a taxé de ne pas avoir d'ancrage théorique et de méthode rigoureuse. Cependant, la pierre angulaire de l'ensemble de ses travaux se trouve dans le concept « d'ordre d'interaction », qu'il qualifie comme étant une forme d'ordre social. Ce que tente de faire Goffman dans tous ses livres est de dégager les principes généraux de cet ordre de l'interaction au sein de situations particulières qui ne sont jamais étudiées pour elles-mêmes, mais pour ce qu'elles révèlent quant aux modes de fonctionnement du type d'ordre social qu'est l'interaction. Finalement, la sociologie d'Erving Goffman peut paraître pour le moins déconcertante. Elle délaisse les structures macro-sociales pour faire place « aux miettes de notre ordinaire » (Bonicco-Donato, 2016, p. 8), aux rencontres les plus banales de l'existence, mais qui en disent long sur la manière dont les gens font pour faire société. Il érige l'interaction « en concept scientifique opératoire (Bonicco-Donato, 2016, p. 90) doté d'une consistance et épistémologie propre pour éclairer l'une des strates du monde social. Toute infraction dans l'ordre de l'interaction est une infraction dans l'ordre de la société. L'interaction pour Goffman est comprise comme le face-à-face entre au moins deux personnes. Pour lui, il n'y a pas de regard, de silence qui n'ait pas d'importance dans l'interaction. Il est l'inventeur d'un regard microsociologique (Joseph, 2009). Son écriture est

également extrêmement particulière dans la mesure où il mêle dans ses analyses à la fois des situations prises sur le vif, mais également d'autres qu'il tire de romans, de pièce de théâtre, de journaux, etc. Aussi, il mettra sur le même plan un mémoire d'étudiant ou les œuvres de Weber et de Durkheim. Il ne fait pas de hiérarchie dans ses citations. Il décède d'un cancer de l'estomac en novembre 1982, à l'âge de 60 ans.

2.1.2. Le cadre de « la représentation théâtrale »

C'est l'ouvrage de « la présentation de soi » qui établit le vocabulaire des symboles expressifs par le biais de la métaphore théâtrale. Selon la perspective adoptée dans l'ouvrage, reprenant le lieu commun du *theatrum mundi*, il est possible d'analyser la vie sociale qui a lieu au sein d'une arène publique comme une pièce de théâtre dont les individus sont les acteurs. Dans chaque situation, ils doivent jouer un rôle en satisfaisant les attentes du public. La vie sociale s'apparente à une représentation, ou plutôt à une succession de représentations mises en forme par les contraintes des scènes sur lesquelles les acteurs évoluent, dont le succès dépend de l'approbation des spectateurs. Bien que l'emploi du paradigme théâtral soit un moyen commode pour attirer l'attention sur le caractère expressif et symbolique de nos comportements, elle a cependant des limites et n'a d'autre prétention, et cela, Goffman le met bien en garde, de n'être qu'un outil heuristique. Dans la *Présentation de soi* (p. 245), Goffman indique la nécessité d'abandonner cette métaphore dans la mesure où elle tend à faire croire que la vie sociale n'est qu'une illusion alors qu'elle est pourtant bien réelle. En lectrice avertie, j'y serai vigilante puisque cette métaphore est toutefois un excellent moyen analytique pour classer les informations (Bonicco-Donato, 2016). Sur scène se trouve un acteur, c'est-à-dire quelqu'un qui joue ou encore qui donne une représentation et utilise pour cela différents signes : certains qu'il porte sur lui (ce que Goffman nomme « la façade personnelle ») et d'autres qui ont une relative indépendance par rapport à l'acteur (ce que Goffman regroupe sous le terme de « décor »). Le jeu de l'acteur sur scène passe donc par un appareillage symbolique qui comprend ces deux éléments. Nous allons maintenant définir de manière plus approfondie le bagage conceptuel proposé :

La représentation

Il s'agit du moment où l'individu se transforme en acteur. Les représentations n'ont pas toutes le même degré de « pureté » et il convient de classer selon qu'elles sont plus ou moins destinées à être regardées par le public, les spectateurs. Les représentations les plus pures sont les spectacles de cabarets, ballets ou encore concerts. Ensuite, dans un second degré, on peut

citer tout ce qui tourne autour des tournois et rencontres sportives. Ensuite viennent les mariages et les enterrements suivis des conférences et des discussions. Enfin, les représentations les plus impures sont celles qui se déroulent dans la vie quotidienne que ce soit professionnel ou familial.

L'acteur et ses rôles

L'acteur est l'individu qui est entré dans l'espace scénique pour la représentation. Le théâtre est le lieu où s'opère la distinction entre le rôle (désigne une aptitude ou une fonction, quel que soit le cadre dans lequel elle apparaît), la personne (sujet d'une biographie) et le personnage (version théâtrale de la personne). Un interactant aura autant de « rôles » différents que de « soi » en fonction des mondes sociaux dans lesquels il évolue. Toutefois, les rôles sont toujours indexés au rôle général de l'homme sur la scène publique. Dans la vie quotidienne, notre attention se porte davantage sur le rôle de tel individu dans tel domaine que sur ce qu'il fait dans la vie en tant que sujet doté d'une biographie propre. Ceux qui sont séparés en acteur et en public pour une représentation peuvent former « une équipe » pour une autre représentation. Goffman a également travaillé sur le concept d'équipe qu'il renvoie à « un ensemble de personnes dont la coopération très étroite est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation » (Nizet & Rigaux, 2014). Ces personnes coopèrent à la mise en œuvre d'une « routine particulière » (Goffman & Accardo, 1973 p. 81.). Une équipe est donc pour Goffman un acteur collectif qui doit compter sur la conduite des autres pour mener à bien la représentation. Les membres d'une équipe ne doivent pas trahir le secret de leur représentation et sont contraints à une certaine cohérence. Tous les acteurs sont regardés sur scène de manière continue par le « public ».

Le public

C'est l'individu qui entre dans l'univers du dramaturge. Son rôle consiste à se trouver devant toute activité quotidienne, à y jeter un œil à la fois sans se cacher, mais sans y participer non plus. Il n'a pas le droit d'intervenir sur ce qui se passe sur scène. Il ne peut que très occasionnellement faire partager son avis. Quelqu'un qui va au théâtre est également autre que soi. La réaction du public peut servir d'indicateur, le rire par exemple. Goffman insiste sur le fait qu'il faut différencier celui qui est provoqué par un acte ou une réplique drôle de celui provoqué par le bafouillement ou l'embrouillement d'un comédien sur scène. Le premier est le spectateur qui rit, le second est l'amateur. Dans les deux cas, cela fera réagir les comédiens puisqu'ils devront ajuster leur jeu. Dans la vie réelle, les trois partenaires (deux

comédiens et le public) se ramènent à deux : une personne adapte le rôle qu'elle joue aux rôles que jouent les autres personnes présentes qui constituent aussi le public. Chacun est à la fois acteur et public. Les relations avec le public permettent d'envisager le caractère écologique du monde social. Ce n'est pas un monde replié sur lui-même.

L'appareillage symbolique

C'est la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs. Il a pour conséquence de donner des informations au spectateur sur le rôle qui est joué par l'acteur. Mais pour que l'appareillage symbolique puisse transmettre des informations sur la scène sociale qui se déroule, Goffman pense qu'il faut que les acteurs et les spectateurs partagent le même « univers de discours ». C'est selon lui la condition indispensable pour que les individus puissent faire société, et, être dans le même monde social. En effet, il pense que ce n'est ni le partage des mêmes institutions, ni de mêmes valeurs ou de mêmes croyances qui permettent de créer l'unité d'un monde social, mais bien la possibilité pour les membres « d'interpréter de la même manière les situations » (Bonicco-Donato, 2016, p. 114). L'appareillage symbolique est composé de différentes parties :

- la façade personnelle : Goffman donne une analyse assez vague de la façade personnelle dans la « Présentation de soi » en s'attachant principalement à décrire le « costume » qui transmet une information sur la personne et sur les tâches qu'elle peut accomplir au cours de la représentation ainsi que sur son statut social. Il approfondit son propos dans « Les relations en public » en mettant l'accent sur la dimension corporelle proprement dite (Bonicco-Donato, 2016) qui révèle « le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente » (Goffman, 1973, p. 33). Par sa façade personnelle, l'acteur exprime aux autres son positionnement dans l'espace et dans la situation scénique (Bonicco-Donato, 2016, p. 107). À côté du style, il convient donc de prendre en compte la manière de se mouvoir. La façade personnelle met l'accent sur la dimension communicationnelle de l'interaction, mais cela n'est possible que si tous les participants à la scène partagent le même système de significations. Goffman dresse dans « Les relations en public » une typologie des comportements expressifs et cela l'amène à distinguer l'expression corporelle d'orientation de celle de circonspection et d'outrance. La première désigne le comportement de l'individu qui manifeste qu'il se livre bien à l'activité « officielle », c'est-à-dire l'activité normale étant donné le lieu dans lequel il se trouve et ses règles et usages. La seconde expression renvoie au comportement d'un individu qui manifeste le caractère honnête de ses intentions. Enfin, l'expression corporelle d'outrance désigne le

comportement de l'individu qui exagère son attitude pour montrer qu'il n'est pas dépassé par la situation malgré ce qui paraît. S'inscrivant dans la lignée du pragmatisme, Goffman considère toujours que l'information transmise par la façade personnelle est contextuelle (Bonicco-Donato, 2016, p. 111). Il s'agit également d'un élément important de la philosophie meadienne à savoir l'importance de la situation et de l'environnement. Dans un article de 1964, Goffman s'adonne à un plaidoyer pour la prise en compte des situations. Il la définit comme « un environnement fait de possibilité mutuelle de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de ceux qui sont « présents » et qui lui sont similairement accessibles » (Goffman, 2016, p. 147). Il estime que sans elle, le déroulement de l'interaction et les messages échangés ne peuvent être compris. L'échange d'information est toujours corrélé à un cadre spatio-temporel (Bonicco-Donato, 2016, p. 112). Le même geste se révélera porteur de messages différents suivant les « scènes » dans lesquelles il se déroule.

- le décor qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets et d'autres éléments de second plan et les accessoires des actes humains. Il est normalement géographiquement stable. Le décor est considéré comme un prolongement de l'acteur qui peut confirmer aux autres l'impression que l'acteur tente de communiquer par son comportement. Il est soumis aux mêmes principes de cadre spatio-temporel que la façade personnelle.

La région

Il s'agit de « tout lieu borné par des obstacles à la perception ». La représentation se produit dans une région strictement délimitée. Certains lieux peuvent faire office à un moment de région postérieure et à d'autres, de région antérieure.

- La région antérieure est le lieu où se déroule la représentation. C'est le lieu où se déploient certaines normes que l'on peut répartir en deux grandes catégories :

- Les normes de « politesses » (façon dont l'acteur traite le public pendant la conversation) et les normes de « bienséances » (façon dont l'acteur se comporte quand il se trouve dans le champ visuel et auditif du public). Ces deux notions sont à mettre en lien avec la façade personnelle : « la manière » est en lien avec « la politesse » tandis que « l'apparence » est en lien avec « la bienséance ».

- La région postérieure (coullisse) : c'est le lieu, en rapport avec une représentation donnée, où l'on a toute la liberté d'aller consciemment à l'encontre de la perception créée par la représentation (emmagasiner des accessoires scéniques et de la façade personnelle, lieu de stockage des équipements cérémoniels). C'est le lieu où on peut rectifier les défauts. C'est là que l'acteur peut se détendre, abandonner sa façade. Aucun membre du public n'est invité à

venir faire son apparition dans la région postérieure. Un moment propice pour regarder le processus de maîtrise des impressions est le passage d'une région à une autre. Le langage des coulisses consiste à s'appeler les uns les autres par le prénom, à proférer des jurons, à s'habiller de façon négligée, à taquiner, à faire des blagues, de manière générale, à agir de façon familière.

- La région extérieure : tout ce qui se trouve hors de l'établissement. Les personnes qui évoluent dans cette région sont les « personnes extérieures ».

Goffman traite d'un dernier élément qui est la notion de ritualisation dans les représentations : « Si l'on adopte, momentanément, non plus le point de vue de la représentation, mais celui des acteurs qui y participent, on peut faire une constatation intéressante à propos de l'ensemble des diverses routines que contribue à réaliser un groupe ou une classe d'individus. Les membres d'un groupe ou d'une classe ont tendance à s'engager de façon personnelle dans certaines routines particulières...» (Goffman, 1973).

Au sujet du concept de « définition de la situation »

À partir des travaux de Thomas (1923), Alain Coulon (2020) propose une définition : l'individu agit en fonction de l'environnement qu'il perçoit, de la situation à laquelle il doit faire face. Il peut définir chaque situation de sa vie sociale par l'intermédiaire de ses attitudes préalables, qui l'informent sur cet environnement et lui permettent de l'interpréter. La définition de la situation dépend donc à la fois de l'ordre social tel qu'il se présente à l'individu et de son histoire personnelle. Il y a toujours rivalité entre la définition spontanée d'une situation par un individu et les définitions sociales que sa société lui fournit. Thomas, en insistant sur la nécessité pour les chercheurs de recueillir, auprès des acteurs sociaux, des récits de première main, des autobiographies, des lettres, voulaient qu'ils puissent avoir accès à la façon dont les individus « définissent leurs situations » (Coulon, 2020, p. 34-35)

À ce propos, si on examine les mondes sociaux avec un regard écologique comme le faisaient George Herbert Mead et John Dewey, ils peuvent être traités comme des processus de vie sociale (*social life-processes*). Ils naissent et se développent à partir des transactions entre des organismes et leur environnement. La survie, le développement et la réalisation de son Soi dépendent d'une écologie. Cette dimension écologique de la vie sociale a été parfois oubliée par les héritiers de George Herbert Mead, qui se sont centrés sur des dynamiques du Soi et de l'interaction en face à face et ont négligé une idée qui était cruciale dans les sciences sociales des années 1920 : l'interaction sociale ne joue pas seulement entre Soi, mais entre personnes,

objets et situations et au-delà entre groupes, cultures, et environnements. Tout monde social est une niche écologique qui taille un environnement à sa mesure tout en s'adaptant aux contraintes et aux ressources qui y étaient disponibles. La société des humains n'est pas tout à fait du même type que celle des plantes ou des animaux : elle transforme un environnement naturel en environnement culturel et a une capacité nettement plus forte, par l'opération de l'esprit social, à engendrer son milieu de vie. En même temps, George Herbert Mead nous invite à ne pas étudier les mondes sociaux comme autosuffisants, mais à ancrer l'analyse dans les dynamiques de transaction entre organisme et environnement. Les mondes sociaux ne sont pas des collections de sujets ou d'objets, mais des totalités organiques qui font tenir ensemble tous les éléments d'un écosystème et sont eux-mêmes pris à l'intersection de plusieurs écosystèmes. Le réseau de perspectives et de perspectives sur des perspectives qui constituent le monde social va bien au-delà des interactions en face à face entre personnes : il incorpore toutes les perspectives d'êtres vivants et les agencements d'objets qui les caractérisent. Un monde social n'est pas une petite communauté tranquillement repliée sur elle-même, mais cette « confusion bourdonnante et bourgeonnante » (*budding buzzing confusion*) (Strauss, 1993). Du coup, il est difficile d'assigner un centre à un monde social : n'importe quelle maille de cette toile réticulaire peut valoir comme centre et selon les actions ou les événements, des zones périphériques peuvent devenir centrales et le reste du monde social se réordonner autour de ce foyer. Un monde social est irrémédiablement à multiples perspectives et ne cesse de se décentrer et de se déformer selon le déplacement des foyers d'attention, de coopération et de communication de ses membres. Et chaque monde social se compose de multiples mondes sociaux et entre dans la composition de multiples mondes sociaux. Les frontières en sont floues dans la mesure où les trames de relations d'interaction et de relations de référence s'intriquent les unes dans les autres, donnant une épaisseur et une viscosité aux processus de définition des situations et d'identification de leurs participants. Il faut garder ce point à l'esprit quand on lit les typologies dont les auteurs de Chicago étaient friands.

L'idéalisation, le maintien de la face

Une représentation met en œuvre une image idéalisée de ce qui se passe : quand un acteur se trouve en présence d'un public, sa représentation tend à s'incorporer et à illustrer les valeurs officiellement reconnues. Il doit « maintenir sa face » c'est-à-dire adopter le bon positionnement dans la situation. Il s'agit de l'objectif ultime pour toute représentation puisqu'en honorant les contraintes de la situation, les individus gagnent une entité sociale, un

statut. Le corps et le langage doivent se plier aux règles sociales en vigueur attendues par les autres. Si quelqu'un se propose d'exprimer des normes idéales au cours de sa représentation, il doit dissimuler ou renoncer à toute action incompatible avec ces normes. Il est toutefois admis que ces actions, si elles amènent une satisfaction pour l'acteur, continueront à être pratiquées en secret. Le comportement des interactants dans chaque scène sociale est soumis à une règle fondamentale : « celle de projeter l'image de soi adéquate ou normale, en permettant à l'autre personne de le faire également, afin de nouer un dialogue » (Bonicco-Donato, 2016, p. 117). Chaque acteur doit donc trouver sur la scène sociale sa place et jouer le jeu. Rester à sa place revient, selon Goffman, à donner une image de soi acceptable pour les autres, à se définir comme un individu susceptible de se comporter de manière conforme aux attentes. Véronique Bordes (2015) a actualisé cette définition de « la place » des acteurs au sein d'une scène sociale. Elle identifie trois manières pour un acteur de « prendre place » : de manière choisie, dédiée ou attribuée. Pour que la place puisse être choisie, il faut que le contexte donne accès à l'acteur à plusieurs possibilités. La place dédiée repousse toute idée de liberté. Cette place s'impose à l'acteur, elle est pensée par les autres « souvent présentée comme un bienfait et donc non négociable » (Bordes, 2015, p. 137). Enfin, la place attribuée est accordée. Les autres décident pour l'acteur ce qu'il peut obtenir dans l'interaction. Si un acteur ne parvient pas à satisfaire les exigences de la situation, alors il commet « une infraction », ou une « fausse note » dans l'ordre de l'interaction et sera à l'origine de la création d'une situation « d'embarras ». L'embarras est défini par Goffman comme une « émotion survenant chez l'acteur lorsqu'il a perturbé le cours de l'interaction, ou chez les autres personnes présentes lorsqu'elles voient leur propre définition de la situation vaciller, suite à l'infraction commise par un tiers » (Bonicco-Donato, 2016, p. 119). Cette diffusion de la gêne constitue un risque inhérent à toute interaction. L'embarras est communicatif (Goffman, 1974, p. 111), car l'impossibilité pour un communicant de satisfaire aux exigences de la situation s'empreint sur les autres participants qui voient leurs propres convictions mises à mal. Il convient donc pour chaque interactant de tout mettre en œuvre pour éviter que cette fausse note soit commise par soi ou par l'autre et que cela ne vienne rompre le cours de la communication. Mais éprouver de l'embarras constitue également une forme de « réparation » et donc permet d'honorer les règles. Il permet d'exprimer la lucidité de l'acteur sur la faute commise et permet de le réparer en exprimant le fait que l'on n'aurait pas dû échouer à respecter les règles et qu'on se sent coupable (Bonicco-Donato, 2016, p. 120). Ainsi, Goffman définit également toutes les « techniques de protection » qui sont « les mesures utilisées par le public ou les personnes de l'extérieur pour aider les acteurs à sauver leur représentation » et

éviter l'embarras (Goffman, 1973, p. 200) : écouter l'autre, ne pas le mettre mal à l'aise, ne pas fournir d'informations qui invalideraient le rôle que l'autre tient dans l'interaction, passer outre le détail qui cloche, manifester son intérêt pour le rôle. Goffman dit d'un acteur qui prête attention au cadre de l'interaction qu'il « s'engage ». Il s'agit du degré d'implication psychologique dont fait preuve l'acteur en s'intéressant aux règles qui structurent la situation (Goffman, 1974, p. 102). Goffman crée plus tard la notion de « stigmaté » qui se comprend comme l'analyse des comportements des individus ne pouvant pas soutenir une apparence normale, c'est-à-dire qu'ils sont dans l'incapacité de « maintenir la face » à cause d'un attribut qui est socialement dévalorisant (« une tare de caractère », « une monstruosité du corps » ou « un stigmaté tribal »). La notion de « face » apparaît comme un fil directeur dans l'œuvre de Goffman. Elle « dépsychologise » la personnalité pour la lier au cours de l'action (Bonicco-Donato, 2016, p. 124). La face apparaît comme la pression la plus intime que la société exerce sur l'individu. Bien que Goffman la présente comme « une croix » (Goffman, 1973, p. 180) que les acteurs sociaux portent, il n'en oublie pas de la présenter comme une élaboration dans le cours de l'interaction, à la fois processuelle et continue. Et finalement, lorsque l'acteur joue son rôle de manière pertinente, il sera reconnu comme « un acteur social compétent ». S'il n'y parvient pas, il peut se voir disqualifier et même retirer certains droits sur la scène sociale. L'acteur de Goffman dispose dans son répertoire de plusieurs « faces ». La force de la conception de Goffman est qu'elle permet de prendre en charge théoriquement l'individu d'une société complexe, c'est-à-dire une société dans laquelle il y a plusieurs scènes. Et puisque chaque scène possède ses propres exigences, il est admis qu'il existe une multitude de faces qui se construisent sans cesse (Bonicco-Donato, 2016, p. 130). Les rites de « réparation » apparaissent comme les points d'articulation entre les faces.

2.1.3. Focus sur le concept d'équipe de représentation

Goffman a également travaillé sur le concept d'équipe qu'il renvoie à « un ensemble de personnes dont la coopération très étroite est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation » (Nizet & Rigaux, 2014). Ces personnes coopèrent à la mise en œuvre d'une « routine particulière » (Goffman & Accardo, 1973 p. 81.). Une équipe est donc pour Goffman, un acteur collectif qui doit compter sur la conduite des autres pour mener à bien la représentation face au public. Goffman explique que pour constituer une équipe, plusieurs types de comportements doivent être réunis. Les gens qui font partie de la même équipe sont placés dans une relation d'interdépendance mutuelle. C'est-à-dire que lors d'une représentation, si l'un des deux acteurs formule un « désaccord public » c'est la représentation de l'équipe tout entière qui est mise à mal. Il incombe à l'équipe de développer des relations

de confiance entre ses membres. Aussi, Goffman parle des relations de « familiarité » (Goffman, 1973, p. 84) que sont forcées d'entretenir les personnes constituant l'équipe. Cette familiarité est mise en balance avec la distance sociale que souhaitent pourtant entretenir des personnes de statut différent qui n'ont pas choisi de coopérer au maintien d'une situation donnée.

Pour repérer s'il y a concertation, il faut que les acteurs qui coopèrent en équipe créent également une alchimie entre eux, c'est-à-dire qu'ils manifestent l'envie de créer collectivement.

2.2. La construction collective

La construction collective est le second indicateur du processus de concertation. Il s'agit de repérer les éléments qui ont été faits à plusieurs ou trouvés à plusieurs. Il s'agit d'un exercice de créativité. La construction collective insinue que les participants donnent un sens partagé à leurs actions afin de faciliter le « faire ensemble ». Cela peut prendre comme point de départ la définition du champ du débat, savoir ce qui est dans ou hors le sujet. La construction collective peut également se manifester par une évolution du point de vue des participants au cours du processus.

2.2.1. Une politique publique comme résultat des interactions au sein d'un monde politique

Selon le courant de l'interactionniste symbolique, la grammaire interactionnelle (c'est-à-dire la conjugaison de tous ses composants de laquelle résulte la construction des significations pour un sujet), génère des « excroissances interactionnelles significatives » si le chercheur leur donne la « parole » ou les fait parler comme processus émergent. Excroissances signifient « émergence de phénomènes d'une interaction donnée dont la conceptualisation reste à vérifier sur le terrain, à mettre en forme et à expliciter » (Parrini-Alemanno, 2007, p. 23). La philosophie pragmatique de Dewey ainsi que la sociologie processuelle et écologique de Mead insistent bien sur l'existence de phénomènes dits « émergents » qui résultent des interactions. Pour Daniel Cefaï (2016), les interactions qui ont cours au sein « d'arènes publiques » peuvent conduire au lancement de « politiques publiques ». Je vais à présent faire un détour par la discipline des sciences politiques afin d'étayer davantage nos propos. Ces derniers se sont intéressés à la manière dont se développe, depuis sa création jusqu'à sa mise en œuvre, une politique publique. Harold D. Lasswell (1956) fut le premier à mettre en

évidence que toute politique ou programme gouvernemental doit être analysé comme un processus (policy process) composé de moments ou d'étapes fonctionnelles. Je retiendrai particulièrement l'étude conduite par la suite par Charles O. Jones (1970) qui, dans son manuel *An Introduction to the study of public policy*, divise le processus de création d'une politique publique en cinq séquences, étapes, allant de l'identification du « problème » à la terminaison du programme (Jacquot, 2014). Finalement, les propos ici ne sont pas loin de ceux tenus par Daniel Cefaï (2016) sur les arènes publiques qui se forment autour de l'identification d'un « trouble » que les membres qualifieront progressivement en « problème ». La spécificité de son modèle est de rattacher chacune des séquences à un système d'action spécifique qui met en jeu des acteurs, des relations et des modes de régulation sociale particuliers. Une « arène » indéterminable par avance se développe ad hoc. Sa recherche est source d'intérêt dans la mesure où elle a permis d'ouvrir l'étude du processus de création d'une politique à des acteurs qui n'étaient plus uniquement des acteurs gouvernementaux. Cela va dans le sens d'une revalorisation progressive de la participation citoyenne dans la sphère des politiques publiques suite à la crise de la centralisation et de la sectorialité en France au cours des années 1970. Cependant, les analyses développées par ces auteurs sont fortement remises en cause à la fin des années 1980, car elles correspondent aux modèles juridiques et technico-économiques de représentation du fonctionnement de l'État (Monnier, 1992) qui excluent à la fois toute interaction entre l'État et la société civile, chacun apparaissant à des moments distincts du processus et surtout, qui prônent une vision linéaire de la formulation des politiques. Bien que ces cadres possèdent des qualités indéniables comme leur facilité d'être maniés par des chercheurs venant de tout horizon disciplinaire, ils ne sont pas appropriés pour l'analyse des initiatives qui répondent à des problèmes sociaux nouveaux. En effet, ces modèles sont apparus comme intenable face aux observations empiriques de ces dernières années. Des auteurs comme Kingdon (1995) aux États-Unis et Vincent Lemieux (2009) au Québec ont participé à développer la thèse selon laquelle les processus politiques (ainsi que les activités et les acteurs qui s'y rattachent) sont dynamiques et que la linéarité du processus n'est qu'apparente. Il s'agit du modèle *modus vivendi* ou du modèle négocié d'action (Monnier, 1992). Concrètement, ils mettent en évidence que plusieurs séquences peuvent se chevaucher, être inversées dans le temps ou alors, complètement absentes (Jacquot, 2014). Ce modèle accorde une place privilégiée aux interactions et met en exergue le caractère « émerge de l'action publique ». Kingdon (1995), comme Lemieux (2009) dégage dans leurs travaux que le déroulement d'une politique publique se fait à travers trois grands processus : celui de l'émergence, celui de la formulation

et celui de la mise en œuvre. L'étude de ces processus s'inspire de deux idées directrices. Selon la première, les politiques publiques se réalisent grâce à la rencontre de différents courants (le courant des problèmes, le courant de la politique et le courant des solutions). Ces courants se retrouvent également dans les principes théoriques relatifs à la formation d'une « arène publique » telle que l'envisage Daniel Cefaï (2016). Selon la seconde, ce sont des relations de pouvoir et des alliances entre les participants aux politiques publiques qui permettent ou non la rencontre des courants et par là le succès ou l'échec des politiques (Lemieux, 2009). En tant que premier processus, Vincent Lemieux définit l'émergence d'une politique publique comme « consistant dans la prise en charge de problèmes publics par le système politique, en vue de les soumettre à des normes qui présideront à sa régulation » (Lemieux, 2002, p. 21).

Afin d'enrichir la proposition théorique de Lemieux (2002) concernant la notion d'émergence et lui donner une consistance qui intègre davantage les dimensions propres aux relations sociales qu'elle implique, nous pouvons brièvement retracer ses acceptations. L'émergence est un concept qui s'est développé dans le domaine de la philosophie du 19^e siècle, sous la plume de John Stuart Mill, et qui se résume par le célèbre adage : « le tout est plus que la somme de ses parties ». Aujourd'hui, la définition du dictionnaire Robert le définit comme étant une importation du domaine scientifique qui désigne soit un phénomène, soit un processus. Dans une perspective interactionniste également, Cécile Creuze (2003) et Alain Vulbeau (2003), en Sciences de l'éducation et de la formation, se sont intéressés à l'émergence dans le cadre de travaux sur les cultures juvéniles. Ils proposent un cheminement théorique pour donner corps au terme « émergence » en s'appuyant sur la définition de Wlad Godzich (1994) qui considère que l'émergence est « l'apparition dans un système organisé, d'une nouveauté impossible à prévoir à partir des éléments de ce système [...]. L'émergence est donc un stratagème de l'évolution qui propose une solution inédite à un problème qui a entravé le développement des formes antérieures. Tout se passe comme si la forme dotée de la caractéristique émergente avait pris en compte les difficultés de ses prédécesseurs » (Godzich, 1994). En s'inspirant de Godzich, Alain Vulbeau reprend par extension le concept de cultures émergentes qu'il qualifie de « révélatrices de nouvelles formes qui sont des mutations et de processus sociaux qui sont des stratagèmes inédits ». Il en déduit qu'il sera nécessairement question d'invention collective, de reconnaissance, de formes sociales et de rapports de force interculturels (Vulbeau, 2003). Cette conception s'oppose à une position réductionniste des sciences et considère que la réalité des phénomènes ne se réduit pas toujours à la somme de leurs composants fondamentaux. L'intérêt du concept d'émergence est qu'il permet

d'introduire la pensée complexe (Morin, 2013) dans l'étude d'un phénomène qui peut être physique, biologique ou encore social. Tous les courants émergentistes sont d'accord autour de l'idée que l'émergence d'un phénomène est à minima la résultante d'un processus d'interaction entre des composants et leur environnement. Vulbeau (2003) en arrive à l'hypothèse que le hip-hop, si on le considère en tant que culture d'émergence, est « un stratagème pour résoudre de manière inédite, par la multcentralité et la glocalisation, une situation où les conditions de reproductions sociales traditionnelles sont bloquées. [...] L'émergence est une occasion d'expérimenter le dépassement par des formes hybrides et métissées d'origine politique et culturelle.» (Vulbeau, 2003).

En considérant les politiques locales de jeunesse intégrées comme des phénomènes émergents, je m'autorise à penser qu'elles sont aussi des stratagèmes pour résoudre de manière inédite des « situations problématiques » en ce qui concerne les jeunes où les conditions de reproductions sociales traditionnelles sont bloquées. Dans cette perspective, je considère également que l'émergence d'une politique de jeunesse est la résultante d'une mobilisation sur un territoire à la fois d'individus et de ressources et de leurs interactions avec leur environnement. Les acteurs sont, dans cette perspective, contraints de coopérer et d'entrer en interdépendance les uns des autres au sein d'une « arène publique » pour faire plus que la somme de leur partie. Dans mes terrains de recherche, ces groupes sont apparus récemment, leurs contours sont encore mal définis puisque des professionnels en sortent tandis que d'autres entrent, et, à l'image du processus d'émergence défini par Godzich (1994), il est encore impossible de prévoir qui en fera partie, pour quelle durée et ce qui va ressortir de leurs rencontres. La question de savoir comment des professionnels, aux identités professionnelles hétérogènes, parviennent à travailler ensemble autour d'un intérêt public commun a été théoriquement prise en charge dans le cadre du développement de la théorie des mondes sociaux (Shibutani, 1955) et des arènes publiques (Cefaï, 2016). C'est le caractère indécis du phénomène étudié qui rend la théorie des mondes sociaux particulièrement adéquate à notre perspective de recherche. Car c'est précisément le caractère indéterminé, flou et peu formalisé de la théorie des mondes sociaux (Baszanger, 1990) qui en fait un outil conceptuel bien adapté à notre étude capable de penser l'expérimentation et l'hybridation que suppose un phénomène émergent comme les politiques de jeunesse intégrées.

2.2.2. Le concept de « culture » : émergence d'une culture commune.

Le concept d'arène publique de Daniel Cefaï (2016) revendique ses racines conceptuelles dans la lignée des travaux de Tamotsu Shibutani et d'Anselm Strauss sur les mondes sociaux

et les arènes sociales. Il évoque à plusieurs reprises ce « quelque chose de commun » qui « émerge » tout au long des interactions qui ont cours au sein du monde social. Il convient maintenant de faire une distinction entre les travaux d'Anselm Strauss et ceux d'Howard Becker pour comprendre la nature du phénomène dont il est question. Les deux chercheurs inscrivent leurs travaux dans une tradition sociologique largement commune. Ils insistent sur la dimension processuelle des phénomènes sociaux et le travail de négociation qui rend les activités collectives possibles. Pourtant, il est forcé de constater qu'ils ne font aucune référence mutuelle à leurs recherches lorsqu'ils analysent respectivement le concept de « monde ». Le « monde de l'art » développé par Becker, bien qu'il soit conventionnellement associé à celui de monde social, est en réalité différent sur certains points. Hammou (2012) s'est saisi de ce constat et analyse des différences notables entre les deux approches : la notion de monde de l'art privilégie l'idée « d'aire d'activité » tandis que celle de monde social d'Anselm Strauss (1992) insiste sur l'idée « d'aire culturelle » dans la continuité des travaux engagés par Shibutani. Même si « activité » et « culture » sont étroitement liées, la nature du lien n'est toutefois pas donnée à l'avance. Divergeant par cette entrée dans l'approche des phénomènes sociaux, nous privilégions dans ce travail de thèse l'approche développée par Shibutani d'abord, et par Anselm Strauss et Daniel Cefaï ensuite dans la mesure où l'émergence d'une politique publique locale de jeunesse intégrée souhaite corrélativement faire émerger une « culture commune » (Bordes, 2015) d'intervention auprès des jeunes entre les acteurs qui s'en préoccupent. De plus, les notions peuvent se distinguer dans la mise en œuvre qu'en proposent leurs auteurs respectifs. Becker postule, à partir d'une œuvre, l'existence d'un monde de l'art tandis que Shibutani, Strauss et Cefaï avancent un concept qu'ils démontrent par l'adéquation à un ensemble d'observations empiriques. Or, il est évident que pour mon étude, le monde de la politique de jeunesse ne peut se postuler à partir de l'existence d'une politique de jeunesse, car cette dernière n'existe pas. Enfin, la dernière différence tient au fait que pour Becker, la définition d'un monde de l'art n'implique pas forcément que les acteurs ou les organisations se définissent eux-mêmes comme participants à ce monde social en particulier alors qu'ils sont considérés comme tels dans l'analyse et il ne lui importe pas non plus l'efficacité de la communication dans le monde. Il s'intéresse plutôt à la capacité d'un individu à peser en tant que « maillon » sur la chaîne de coopération dont il fait partie. Pour illustrer cette approche, nous pouvons prendre pour exemple le cas du domestique d'Anthony Trollope que Becker utilise dès le début de son ouvrage *Les Mondes de l'art* pour prévenir l'exclusion de personnes peu visibles, mais qui sont pourtant indispensables aux activités collectives des mondes étudiés. Dans la conception de Strauss et

de Cefaï, le domestique ne pourrait pas aussi facilement être décrit comme partie prenante du monde social de la littérature britannique du 19^e siècle, à moins d'élargir « l'aire culturelle » de ce monde et démontrer que le domestique agit sur la base d'un sentiment « d'appartenance » et « d'engagement » vis-à-vis du monde littéraire. Pour Hammou (2012), cette lecture permet de souligner une distinction d'appréhension des phénomènes sociaux entre les notions de monde de l'art et de monde social. La question que soulève Howard Becker est celle de la coordination dans l'activité collective, tandis qu'Anselm Strauss et Daniel Cefaï interrogent la formation d'une « culture partagée » dans l'activité collective. Mais que recouvre ce concept de « culture » ? Pour Jean-Claude Passeron (2003), la culture est le « plus protéiforme des concepts sociologiques ». En 1952 Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn dénombrèrent déjà cent soixante-trois définitions différentes du concept de culture. Les premiers à s'y intéresser sont les chercheurs allemands à la fin du 19^e siècle. Selon eux, la « kultur » serait « un héritage des générations passé, centré sur la langue, transmis socialement, émanation collective de l'esprit de la nation » (Centlivres, 2007, p. 46). La Kultur Allemande est donc connotée à la fois individuellement, collectivement et nationalement, ce qui l'oppose à l'idée de « Zivilisation » qui est un concept français populaire à cette même époque, caractérisant « quelque chose de moins familier, de plus exogène » (*ibid.*) et qui est diffusé à travers les écrits de Marcel Mauss et Émile Durkheim (Meyran, 2009, p. 2). C'est dans son Manuel d'ethnographie (1989 [1967]), que la conception de culture de Mauss est explicitée. Il ne l'oppose pas fondamentalement à la notion de nature du fait de l'influence qu'il subit à la fois par l'anthropologie sociale anglaise, l'anthropologie culturaliste américaine initiée par Franz Boas et par le courant diffusionniste allemand. À côté des faits sociaux qui sont l'objet même de l'ethnologie selon lui, Mauss repère un ensemble plus vaste d'éléments qui se sont diffusés sur une aire géographique donnée. Mais de manière générale Mauss préfère l'usage du terme civilisation. La notion de kultur allemande sera par la suite diffusée aux États-Unis en grande partie par l'anthropologie à travers la figure de Franz Boas. Que ce soit en anthropologie ou plus tard en ethnologie, la culture est pensée comme un « objet monolithique et idéal, extérieur aux individus » (Meyran, 2009, p. 6) et elle est encore largement associée à celui de « race » (Weber). Il faudra attendre le début du 20^e siècle pour que la notion contemporaine de « culture », qui se distingue de celle de « race », se profile dans les écrits de Montandon : « Le terme de culture [...] sera réservé de préférence à un sens nouveau [...] à savoir aux formes particulières, dans le temps et dans l'espace, de la civilisation » (1934, p. 16). Mais après la guerre, la notion de culture s'installe en France et atteint son apogée avec l'œuvre de Claude Lévi-Strauss qui, après son séjour à New York,

ramène dans ses bagages le concept américain de culture en lui donnant une connotation structuraliste. Lévi-Strauss distingue la culture de la nature (les structures élémentaires de la parenté, 1949) puis de la race (Race et histoire, 1952). La culture est envisagée de manière statique dans une articulation entre symboles, mythes et organisation sociale. Cependant, contrairement à la conception américaine à la même époque, la culture n'est plus une donnée « extérieure » aux humains, car elle est inscrite dans leurs esprits. À partir des années 1950, Georges Balandier constate les agitations politiques qui traversent le monde. Il propose, à l'inverse de Lévi-Strauss, de donner un sens plus dynamique à la notion de culture. La « société » n'est pour lui pas un tout donné, elle est inachevée et résulte d'un jeu constant entre l'ordre et le désordre (Balandier, 2003, p. 94). Là encore, la définition de la culture reste très empreinte des courants déterministes. Les auteurs de l'interactionnisme symbolique ont permis de développer une conception singulière du concept de « culture ». Selon eux, les mondes sociaux sont des lieux d'activité collective dans lesquels des perspectives se sont stabilisées. Lorsque ces perspectives sont largement partagées par les acteurs du monde social et qu'elles relèvent d'un champ d'expérience et d'un univers de discours cohérents, on les qualifie de « culture » (Redfield, 1941). La culture apparaît comme « un entrelacement de perspectives organisées, stabilisées et partagées » (Cefaï, 2015) par les participants d'un monde social. La culture n'est pas un système de représentation, mais bien un ensemble de « prémisses d'action ». Elle « organise l'horizon d'attentes de sens régulier, typique, prévisible, rationnel des participants à un champ d'expérience » (Cefaï, 2015). Il s'agit d'un « ensemble d'hypothèses » de sens commun qui a résisté à l'épreuve du processus de « validation consensuelle » (Harry Stack Sullivan, 1940), par les participants au monde social. Elle prend la forme « d'habitudes collectives » (Dewey, 1922). Pour ces auteurs, la culture se forme dans l'épreuve des interactions réciproques, et est donc « propriété commune » (Mead, 2006, p. 41 de l'édition originale). Elle est toujours transitoire, car elle est constamment mise à l'épreuve dans le cadre des situations rencontrées par les membres du monde social. Et cela est particulièrement vrai dans les situations problématiques, comme les situations d'urgence ou de crise au cours desquelles une solution doit être trouvée. La culture va alors se solder par des formes de désintégration, ou au contraire de « synthèse reconstructive » (Dewey, 1922, p. 128-129). Cette vision va à l'inverse des conceptions fonctionnalistes et culturalistes qui considèrent la culture comme tenue pour acquise et reproduite par les individus par soucis de conformisme. Dans cette thèse, le processus culturel d'un monde social est une dynamique d'élaboration de sens à travers l'adaptation réciproque entre les membres et les parties d'une communauté et leurs transactions multiples avec leurs environnements (Cefaï, 2015). Howard

Becker, Blanche Geer et Howard Hughes voyaient ainsi dans la culture un corpus de définitions de situations disponibles, réunissant les réponses à un certain nombre de problèmes rencontrés par le passé, en partie transmises de génération en génération et en partie découvertes ou réinventées par chaque génération (Becker, Geer & Hughes, 1961 ; Hughes, 1971, p. 32). C'est sur ce postulat que se fonde une bonne partie de la sociologie de la déviance qui se développe à partir des années 1950. On y découvre les termes de « sous-cultures » partagées par des communautés de déviants qui inventent, en réaction aux situations qu'ils vivent, leurs propres champs d'expérience et leur propre univers de discours les conduisant à vivre dans des sortes de mondes parallèles ou alternatifs. Mais la notion d'aire culturelle ne doit pas être entendue comme synonyme de « consensus ». L'existence d'une perspective commune, depuis laquelle tous les membres d'un monde social tendent à définir les situations est difficile à tenir et les nombreuses critiques du concept de culture qui ont fleuri depuis la disparition de George Herbert Mead (celles qui mettent en avant le caractère divisé et conflictuel des groupements humains et celles qui récusent les critères de classement évolutionniste, le long d'un axe de développement vers l'universel) sont à prendre en compte. Toutefois, Mead (2006) avait repéré qu'un même monde social puisse être traversé de divisions et de disputes. C'est en ce sens qu'il s'agit d'une « arène » dans laquelle plusieurs mondes sociaux, et donc plusieurs aires culturelles entrent dans des relations de compétition et de conflit. Cette perspective était aussi partagée par Dewey pour qui, un monde social pouvait être le théâtre d'affrontements entre mondes sociaux, certains affirmant leur supériorité par rapport à d'autres en leur imposant des rapports d'« assujettissement » et d'« administration » (*Ibid*, pp. 284-290 de l'édition originale). Anselm Strauss va largement opérationnaliser ce qu'il entend par « aire culturelle » au sein des mondes sociaux qu'il étudie. Selon lui, la culture au sein d'un monde social se repère à travers la stabilisation d'un univers de discours qui lui est propre, une activité primaire (avec des ensembles d'activités associés), un ou des sites où se déroulent ces activités, des technologies et une organisation (Strauss, 1992). La notion de « site » ne doit pas prêter ici à confusion. Alors que les anthropologues étudiaient majoritairement la culture comme attenante à une « zone géographique », les sociologues de Chicago dans les années 1930 constataient le développement de « la société de masse » (Blumer, 1936) et que les réseaux d'interaction et de communication n'étaient plus enclavés dans des frontières géographiques. Les aires culturelles qui sont attenantes à ces réseaux débordent et empiètent du coup sur les limites spatiales où elles étaient encloses. Elles « ont perdu leur base territoriale » (Shibutani, 1955, p. 566). L'écologie tend à s'affranchir du territoire physique. Dans une perspective

interactionniste, la culture se forme, se diffuse et se maintient via des canaux de communication (Cooley, 1909, pp. 61-103 ; Dewey, 1929, pp. 166-207 ; Park, 1950, pp. 36-52 ; Sapir, 1951 ; Shibutani, 1955, p. 565).

J'ai présenté la politique publique et la culture comme deux phénomènes qui émergent des interactions qui se produisent au sein de l'arène publique que je souhaite étudier. Cependant, la présentation des pages qui ont suivi laisse à croire que « culture partagée » et « politique publique » auraient le même statut alors qu'il n'en est rien. La politique est finalement le « projet » des membres de l'arène publique. C'est ce « quelque chose de commun » auxquels les membres ont expressément envie d'arriver. C'est l'objectif conscientisé. La culture partagée va faire partie de ce qui va émerger de manière beaucoup plus inconsciente du fait d'une co-présence prolongée des membres.

2.3. Le processus

Enfin, la concertation est un processus. C'est-à-dire qu'elle est constituée par un point de départ, un chemin et une finalité qui sont repérables. En effet, il sera repéré un « calendrier de la concertation » qui sera découpé en phase. « L'itinéraire de concertation est marqué par une progression dans le dialogue (positive ou négative), des « événements » extérieurs qui l'influencent et d'éventuelles interventions visant à favoriser son avancée, qualifiées d'« opérations ». Il est décomposable en phases qui peuvent soit se superposer pendant un certain temps, soit se succéder, suite à un événement qualifié de « charnière ». Le nombre et la nature des participants, l'objet de discussion, l'émergence d'accords sont les éléments qui permettent de caractériser chaque étape du processus. Finalement, l'itinéraire de concertation représente le cheminement suivi par la concertation en termes de contenu comme de forme. Chaque itinéraire est unique et ne peut être assimilé à une procédure » (Beuret, 2006, p. 34). Selon Beuret, c'est l'existence d'une préoccupation commune qui sera à l'origine du processus de concertation. Cette préoccupation se nomme « l'objet de concertation » (Beuret, 2006, p. 34). Ce processus comporte à la fois des phases de pilotage et de mise en œuvre, et des phases d'évaluation. Ce processus se produit dans des espaces et des temps qui sont utiles à la concertation. Il peut y avoir des espaces permanents et des espaces éphémères.

Selon Strauss (1992), tous les traits d'un monde social peuvent être traduits analytiquement en processus. Afin de les penser, Strauss conceptualise la notion de « trajectoire » qui s'appuie sur la théorie pragmatique de l'action telle qu'elle a été développée par Dewey (1893 ; 1922 ; 1938) et enrichie par Mead. Ce concept engage à penser les processus organisationnels à

travers les différentes modalités d'intervention des acteurs qui y contribuent et l'articulation de leurs activités. Le fait que des perspectives doivent se « stabiliser » pour faire « culture commune » signifie qu'il y a nécessité de prendre en compte le temps. La temporalité d'une trajectoire d'un point de vue interactionniste n'est pas seulement chronologique, mais également événementielle (Abbott, 2001; Strauss, 1992). Le monde n'est pas fait de choses, mais d'événements. Et ceux-ci sont liés les uns aux autres à l'intérieur de lignages. Le concept de trajectoire permet d'ordonner de manière analytique l'immense variété des événements qui entrent en jeu (Strauss, 1992, p. 144). Strauss, dans son étude sur l'hôpital et le suivi des maladies, distingue deux types de trajectoires : la « trajectoire de routine » de la « trajectoire problématique » (Strauss, 1992, p. 148). La trajectoire de routine est « sans surprise » dans la mesure où la gestion de la situation est bien connue. Mais lorsque la trajectoire concerne des situations « problématiques », et c'est précisément le cas dans les arènes publiques qui gèrent « un trouble public » (Cefaï, 2016), on va les qualifier de natures complexes, car les membres doivent « prendre en main » les contingences de la meilleure manière possibles. Strauss (1992) définit le terme de trajectoire comme faisant référence non seulement au développement d'un projet/d'une maladie/d'une politique, mais également à toute « l'organisation du travail déployée à suivre ce cours, ainsi qu'au retentissement que ce travail et son organisation ne manquent pas d'avoir sur ceux qui s'y trouvent impliqués. » (Strauss, 1992, p. 143). Dans cette conception, la gestion d'une situation problématique implique que chaque acteur dispose d'un « schéma de trajectoire ». Il s'agit de la «représentation imaginaire de la succession d'événements envisageables et d'actions à prévoir » pour gérer la situation. Le « travail de gestion » consiste pour les acteurs à négocier collectivement « un schéma » pour gérer ce développement. Ces derniers pourront être amenés à redéfinir la trajectoire en dépit de l'évaluation initiale qui en avait été faite (Glaser & Strauss, 1968). En effet, l'une des caractéristiques des trajectoires hautement problématiques, ce sont les débats qu'elles vont susciter tout au long de « *l'arc de travail* » entre les acteurs, ces débats pouvant être de nature technique ou idéologique (Strauss, 1992, p. 172). Cet arc ne pourra que difficilement être visualisé entièrement dans une situation problématique a priori et les décisions seront prises au fur et à mesure que les premières étapes auront été franchies. Les trajectoires, étant donné qu'elles s'étendent dans le temps, comportent des « *phases* » (Strauss, 1992, p. 176). Au cours de chacune des phases, les acteurs décideront que certaines choses doivent être faites. Chaque point où de telles décisions sont prises est appelé « *point de séquence de trajectoire* » (Strauss, 1992, p. 176). À chaque nouveau point, un groupe de tâche s'impose. Elles changeront totalement ou en partie au point de séquence suivant. Mais le terme importe moins

que le fait que chaque « paquet de tâches » (Hughes, 1971) présente un ordonnancement séquentiel et une base organisationnelle. Ces phases doivent « s'articuler » entre elles et Strauss met en évidence qu'il ne s'agit pas d'une organisation automatique et qu'il est nécessaire qu'elles résultent d'un processus de « coordination ». Lorsque le travail d'articulation est particulièrement compliqué, un agent spécialement chargé de l'articulation peut être nommé (Strauss, 1992, p. 239). Strauss identifie que le « *diagnostic* » constitue souvent la première « phase » d'un travail de trajectoire (Strauss, 1992, p. 162). La « place » et le « rôle » de chaque acteur doit aussi être envisagé comme dynamique et pourra varier en fonction des phases. La trajectoire d'un projet est donc faite d'articulation entre des phases. Cependant, il peut y avoir des « *sources de perturbations* » à la bonne coordination du travail qui peuvent entraîner une « *désarticulation* » suivie d'une « *ré articulation* » des phases de la trajectoire. Ces sources de perturbations peuvent résulter de facteurs internes ou de facteurs externes à la scène publique.

Ce modèle, dans la mesure où il permet de saisir le caractère processuel du problème qui m'anime, me paraît tout à fait pertinent pour suivre le processus d'émergence d'une politique de jeunesse. Toutefois, je propose de l'actualiser au regard de travaux récents qui ont été conduits par des chercheurs (Oiry et al., 2010) dont les objectifs étaient à la fois de proposer un recensement de la littérature concernant les « trajectoires de projet dans les organisations » et de proposer un cadre théorique unifié en articulant les travaux d'auteurs appartenant à des disciplines différentes (sociologie, gestion et économie), mais dont les traditions intellectuelles sont proches. Selon ces derniers, d'autres éléments que ceux évoqués par Anselm Strauss sont à prendre en compte dans l'analyse d'une trajectoire : « *le contexte* », qui est sans doute le concept qui a connu le plus de développement, et ce, particulièrement par la posture de l'ethnométhodologie (Chandler, 1962 ; Pettigrew, 1990 ; Pettigrew, 1997 ; Garfinkel, 1984), et « *le mouvement* ». Partant de là, leur démarche aboutit à l'idée que l'analyse de la trajectoire d'un projet dans une organisation implique d'en caractériser les « *ingrédients* », « *les moteurs* », « *les séquences* » et les éventuelles « *bifurcations* ». L'ethnométhodologie définit le contexte comme « un environnement localement et socialement organisé d'actions concertées. Les acteurs sociaux en construisent l'intelligibilité et la pertinence en rapport avec leur projet au cours de leurs actions et les révèlent dans leurs récits. » (Oiry et al, 2010, p. 86). Bien plus qu'une simple toile de fond de la trajectoire du projet, le contexte est un acteur de celle-ci (Pettigrew, 1990 ; 1997). Le contexte est composé d'éléments de natures différentes (physique, structurelle, culturelle et sociale). Ainsi, les éléments du contexte qui agissent directement dans la construction de la trajectoire du projet

sont nommés « les ingrédients ». Les éléments qui n'agissent pas sur le déroulement de la trajectoire sont englobés sous le terme générique de contexte.

Une trajectoire de projet dans une organisation c'est également du mouvement. Les auteurs ont identifié quatre « moteurs » qui sont définis comme les « mécanismes génératifs du mouvement des ingrédients et de leurs assemblages au cours de la trajectoire » (Oiry, 2010, p. 88). Il y a d'abord le moteur « cycle de vie » ou « programmatique ». « Avec ce moteur, la trajectoire suit une logique qui régule le processus de changement. L'état final et les phases de l'évolution vers cet état final sont connus d'avance. Les événements extérieurs peuvent influencer la trajectoire et son évolution, mais ils sont filtrés par cette logique ». Ce type de moteur est celui qui alimente le plus le mouvement dans le cadre de « trajectoires de routines ». Le second moteur est dit « évolutionniste » et il associe trois mécanismes complémentaires. Des variations (1) se produisent au sein d'une trajectoire, c'est-à-dire que plusieurs alternatives pour la suite du projet peuvent par exemple être formulées. Ces variations sont conservées ou rejetées via des mécanismes de sélection (2). Les évolutions sélectionnées sont conservées et reproduites, via des mécanismes de rétention (3). Le troisième moteur est dénommé « dialectique ». Le mouvement est ici produit par une tension entre diverses entités présentes dans la trajectoire. Ce conflit est parfois vecteur de stabilité lorsque les forces en présence s'annulent réciproquement, mais, le plus souvent, l'une des forces est victorieuse ou une synthèse est produite. Le quatrième moteur est qualifié de « téléologique ». Ici, ce n'est plus la lutte, mais l'existence d'un objectif commun qui est le principe génératif du mouvement. Les entités qui agissent dans la trajectoire construisent leurs objectifs et agissent pour tendre vers cet état final visé, contrôler son évolution réelle et éventuellement modifier leurs objectifs si nécessaire. Chacun de ces moteurs a une manière particulière de créer du mouvement dans une trajectoire. Une fois que ce mouvement est mis en marche, les auteurs considèrent, à l'instar de Strauss (1992), que toute trajectoire connaît des « phases » qu'ils nomment « séquences ». Les travaux d'Abbott (Jouvenet, 2016) en sociologie ont permis de préciser davantage le contenu de ce concept. Il définit une séquence comme « un ensemble ordonné de choses » (Abbott, 1990, p. 376). La sociologie dynamique d'Abbott permet d'appréhender que pour chaque « séquence » les configurations d'ingrédients puissent être différentes et qu'il n'y ait pas qu'un moteur tout au long de la trajectoire du projet. Chaque séquence peut avoir un moteur spécifique (Oiry, 2010, p. 89). Enfin, le concept de « bifurcation » (Abbott, 2001; Grossetti, 2004) permet d'analyser comment les trajectoires sont soumises régulièrement à des réorientations brutales. La bifurcation se caractérise par un changement à un rythme intensif (Grossetti, 2004) de la

trajectoire. Elle implique un « turning point » c'est-à-dire un évènement (Bessin et al., 2010), ce que Strauss entend par « une source de perturbation », qui va jouer un rôle de pivot et entraîner un changement « rapide et important dans la configuration des ingrédients qui composent la séquence ». Cet évènement se caractérise par le fait qu'il est discontinu, singulier, partiellement imprévisible et qu'il revêt un sens, une importance particulière pour les acteurs qui vivent la situation. Cet évènement peut déclencher la bifurcation ou au contraire la clore. Cette bifurcation est précédée d'une période de crise et suivie d'une période de résolution où des alternatives émergent. C'est ce que Strauss nomme les périodes de désarticulation et de réarticulation. La bifurcation s'entend donc comme un « segment temporel d'une trajectoire caractérisé par une recombinaison intense de la configuration des ingrédients et qui débouche sur un changement d'orientation de la trajectoire » (Oiry, 2010, p. 90). Ces auteurs ont permis de définir la trajectoire de projet dans une organisation comme « un ensemble de phénomènes organisés dans le temps qui combinent des ingrédients et des moteurs dont le changement éventuel permet d'identifier des séquences. Lorsque ces changements modifient l'orientation même de la trajectoire, ils correspondent à des bifurcations. La dynamique de chacune des séquences repose sur le ou les moteurs qui sont au principe de l'action » (Oiry, 2010, p. 90).

Ce travail de recherche propose donc une approche de l'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée par le prisme de l'étude du processus de concertation entre acteurs de jeunesse. La concertation, dans une perspective interactionniste, prend place au sein d'une arène publique et se caractérise par des actes de coopération, la construction d'une culture commune sur un temps long. Ce travail questionne la manière dont des acteurs issus de différents segments de politiques publiques travaillent-ils autour d'un projet commun ?

Chapitre 4 : Description du déroulement de l'enquête : mise en œuvre d'une approche socio-ethnographique pour une étude des politiques intégrées de jeunesse

Je vais m'attacher dans ce chapitre à décrire la manière dont s'est déroulée l'enquête de terrain socio-ethnographique en sciences de l'éducation et de la formation que j'ai conduite. Mon objectif est de clarifier ma pratique, dévoiler la mise en œuvre concrète de ma posture, expliciter les règles que j'ai suivies et les difficultés que j'ai rencontrées. L'ethnographie cherche à comprendre, à rapprocher le lointain pour le rendre familier. Mais lorsque la proximité sociale et culturelle de l'ethnographe avec son objet est trop grande et qu'il a besoin de « prendre de la distance, s'éloigner pour mieux voir », c'est alors qu'il a besoin du sociologue qui lui, a mis au point des outils pour observer la réalité sociale. C'est le principe même de la démarche socio-ethnographique que j'ai définie lors de mon premier chapitre. En première partie je vais décrire le terrain de recherche sous un angle sociodémographique. Selon Beaud et Weber (2010, p. 12) il ne devrait pas y avoir une opposition entre enquête qualitative et enquête statistique, mais bien une complémentarité. Ici, l'approche sociodémographique du territoire m'a permis de mieux « cadrer mon enquête » et m'a suggéré certaines questions et remarques. J'ai réalisé ce travail de cadrage dès le début de ma thèse et je l'ai complété au fur et à mesure par des informations qui me paraissaient pertinentes pour comprendre le contexte dans lequel se déroule le travail d'enquête que j'ai conduit. Dans une seconde partie, je vais retracer le déroulé de l'enquête de l'entrée sur le terrain de recherche à la sortie. Ensuite, j'expliquerai mes choix en matière de recueils de données et enfin je présenterai la technique de traitement des données que j'ai réalisé. Et comme le travail de terrain peut aussi être vécu comme une expérience « sinieuse et chaotique » (Beaud, Weber, 2010, p. 9) pour le chercheur, j'essaierai de restituer ces étapes avec la plus grande honnêteté possible. La thèse étant un lieu d'expérimentation, un exercice de réflexion. Elle a été source d'apprentissage et c'est dans cette partie que je souhaite faire état de ce processus. Pour réaliser ce chapitre, je me suis principalement appuyée à la fois sur les travaux issus du guide de l'enquête de terrain de Beaud et Weber (2010) que j'avais découverts lors de mon travail de master, sur les travaux de Véronique Bordes (2015) et enfin, sur les ficelles du métier de Becker (2002). Becker propose des « ficelles » pour le chercheur en sciences sociales qui sont selon l'auteur « un truc simple qui vous aide à résoudre un problème » (Becker, 2002, p. 23). Tout métier à ses ficelles, c'est-à-dire ses solutions spécifiques à ses problèmes spécifiques.

1. Description des terrains de la recherche : des territoires aux terrains

Patricia Loncle explique que les « politiques locales de jeunesse font, depuis ces dernières années, l'objet de nouvelles mobilisations par les territoires émergeant (Loncle, 2007). Ce qu'elle nomme territoires émergeant se sont les territoires de projets qui apparaissent progressivement depuis les années 1980. Ce phénomène est particulièrement visible dans les territoires ruraux. Au fil de la définition de mon objet de recherche, j'ai compris que la jeunesse, outre le fait d'être définie comme « un problème public », est surtout appréhendée aujourd'hui du point de vue du territoire dans lequel elle vit. L'émergence de la politique de la ville révèle que la jeunesse est territorialisée et que sa prise en charge se fait désormais essentiellement au niveau local. Ces dernières années montrent comment dans l'urbain, les politiques en direction de la jeunesse se sont multipliées. En revanche, fort est de constater que les mondes ruraux n'ont pas fait l'objet d'une attention aussi accrue, du fait sûrement que la jeunesse n'est pas perçue comme un « problème », mais plutôt comme une « ressource » (Gambino et al., 2007, p. 9). Dans cette idée, Dominique Charvet (2001) rapporte que l'union nationale des missions locales rurales a accordé son attention à la lecture de nombreux projets de territoires en constatant que la prise en compte des questions liées à la jeunesse y était très souvent absente. Pourtant, divers réseaux et études montrent que leur situation évolue de manière inquiétante (Coly & Even, 2017). C'est la raison pour laquelle certains espaces de faible densité, qui s'inscrivent dans une dynamique de développement local forte (Gontcharoff, 2002) ont décidé de lancer une réflexion sur un projet global pour les jeunes sur leur territoire. C'est dans le cadre de cette démarche que l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » de l'Université Toulouse Jean Jaurès et plus particulièrement Véronique Bordes, professeure des universités, a été contactée par la Ligue de l'enseignement 09 et la Plateforme partenariale « Territoires Éducatifs » pour réaliser un travail qui se nomme : « Photographie des jeunes ariégeoises ». En participant à la recherche-action alors mise en place pour réaliser cette étude, j'ai développé une posture socio-ethnographique qui m'a permis de transformer ce territoire et ses acteurs en terrain de recherche, pour interroger le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée. Je propose dans cette sous-partie de contextualiser ce terrain en apportant un éclairage sociodémographique au département ariégeois et aux jeunes qui y vivent avant d'entrer dans la description de la Plateforme et plus particulièrement du « groupe priorité jeunesse » au sein duquel j'ai recueilli les données. Enfin, je présenterai brièvement un second département d'étude, le Lot, qui a fait office de terrain de recherche secondaire.

1.1. Mise en contexte : le département ariégeois et les jeunes

1.1.1. Présentation du département ariégeois : approche sociodémographique

L'Ariège est un petit département rural du sud de la région Occitanie de 153 066 habitants. Il se caractérise comme étant un territoire montagneux du fait de la présence des Pyrénées au sud avec un pic culminant à 3145 mètres d'altitude. Situé entre la Haute-Garonne, l'Aude et les Pyrénées-Orientales, il partage également une longue frontière avec l'Espagne et l'Andorre. D'une densité de 31 habitants par km², le département est composé de 332 communes réparties en huit communautés de communes, dont une communauté d'agglomération de 31 816 habitants, en date de la dernière réforme territoriale du 21 janvier 2017.



La structure urbaine du département s'articule autour des agglomérations de Pamiers, Foix et

Saint-Girons. Le nord du département, composé de plaines, est la partie la plus dynamique sur le plan démographique du fait de sa proximité avec la métropole toulousaine. De nombreux Ariégeois s'y rendent quotidiennement pour travailler. De par sa situation géographique, l'Ariège reste selon les études un département attractif (Batlle, 2016). Entre 2007 et 2012, la population de l'aire urbaine de Pamiers poursuivait une croissance soutenue avec 350 habitants supplémentaires chaque année (+ 1,0 %). Cependant, l'accueil et le renouvellement des populations a toujours été un enjeu de développement et de survie pour ce territoire. Même si les communes du nord du département, en particulier celles situées le long des principaux axes de circulation, continuent de gagner des habitants, la croissance démographique de l'Ariège est moins forte aujourd'hui que dans les années 2000. Au sud-est, par exemple, les petites aires de Lavelanet et de Tarascon-sur-Ariège perdent des habitants chaque année. Jusqu'en 2006, l'Ariège a globalement souffert d'une baisse de sa démographie, mais depuis peu, elle connaît de nouveau une légère croissance. Les indicateurs démographiques montrent que cette augmentation du nombre de la population est due au solde des entrées/sorties de population sur le territoire puisque le taux de natalité est plus faible que le taux de mortalité. Cela signifie que l'augmentation est exclusivement due à l'arrivée de populations venues s'installer sur le territoire (Batlle, 2016).

Les données fournies par l'Insee permettent également de constater que l'Ariège est un département âgé puisque les seniors y sont particulièrement nombreux : « 30 % des Ariégeois ont 60 ans ou plus (24 % en France métropolitaine) et 13 % ont 75 ans ou plus (9 % en métropole). En contrepartie, la part des moins de 30 ans est plus faible. En particulier les 15-29 ans ne représentent que 14 % de la population en Ariège alors que cette part atteint les 18 % en France métropolitaine » (Batlle, 2016, p. 2). Il semblerait même que la part des 15/29 ans soit en baisse dans la mesure où ils représentaient 14,6 % de la population globale en 2008 et ils ne représentent plus que 13,6 % en 2018. L'Ariège fait donc partie des départements les plus âgés de France métropolitaine (Batlle, 2016). De plus, en 2018, parmi les personnes de plus de 15 ans qui ne sont plus scolarisées, la plus grande part (27,2%) dispose comme diplôme le plus élevé un CAP, BEP ou équivalent. Depuis 2008, la part des personnes n'ayant pas de diplôme tend à diminuer, tandis que celle disposant d'un diplôme de l'enseignement supérieur augmente. Concernant l'emploi, « la part de la population active dans la population des 15 ans ou plus est nettement inférieure à celle de la métropole : 52,6 % contre 57,8 % en métropole et 54,7 % en région en 2012. Ce constat est lié à la plus forte proportion de retraités et à un taux d'activité de la population en âge de travailler (de 15 à 64 ans) inférieur à la moyenne, en particulier chez les femmes » (Batlle, 2016, p. 3). Aussi,

l'emploi disparaît dans le département, particulièrement dans le secteur de l'industrie, bien que le département offre tout de même 96 emplois pour 100 actifs occupés. Avec 8 000 emplois, l'industrie est encore très présente et fait travailler 15,1 % des actifs. Il convient également de préciser que parmi les actifs ayant un emploi et qui résident en Ariège en 2012, 6 800 travaillent dans un autre département, soit plus d'un sur dix. Parmi eux, plus des trois quarts vont travailler en Haute-Garonne, dont une majorité dans l'agglomération toulousaine. La navette se fait également dans l'autre sens bien que ce soit dans une moindre mesure. L'Ariège est le cinquième département de l'Occitanie le plus exposé au chômage, derrière les départements du littoral. En dix ans, la proportion de chômeurs en Ariège a augmenté, d'abord jusqu'en 2006 pour rattraper la moyenne régionale, puis en 2012 pour dépasser ce niveau. L'écart avec la moyenne régionale est ainsi passé de - 1,3 point en 2002 à + 0,4 point en 2012. Les données de l'Insee montrent que le chômage touche particulièrement les jeunes. En effet, le taux de pauvreté est le plus élevé chez les moins de 30 ans (26.7% des moins de 30 ans). Avec une forte proportion de retraités et un taux de chômage élevé, le niveau de vie médian en 2012 se situe parmi les plus faibles des départements de la région, derrière ceux du littoral (Batlle, 2016). Toutefois, malgré son caractère rural, l'Ariège offre à ses habitants un large éventail d'équipements et de services (Batlle, 2016). Le département s'est rapidement saisi de la nécessité de créer des services en direction des familles dans le souci de maintenir les populations en place et d'en accueillir de nouvelles (Begou, 2019). Plus que tout autre département de la région, l'Ariège possède une part importante de services de proximité, mais est moins bien dotée en équipements et services supérieurs. « Au final, malgré une bonne répartition des équipements sur le territoire, la part des Ariégeois vivant dans une commune pôle de services de proximité (62 %) est nettement inférieure à la moyenne de France métropolitaine (85 %) et le temps de trajet moyen pour accéder aux équipements est supérieur dans le département à celui observé en métropole » (Batlle, 2016) et en région. Les pôles de service se situent majoritairement à l'est du département. À l'ouest, seul Saint-Girons dans le Couserans constitue un pôle important. Aussi, dans le secteur de l'éducation, depuis près de quarante ans, de nombreuses communes avec le soutien des associations d'éducation populaire et notamment des Francas, ont développé des structures petite enfance et enfance, avec très tôt, la mise en place de Centres de Loisirs associés à l'École, CLAE, aujourd'hui devenus ALAE, Accueils de Loisirs associés à l'École, ainsi que des accueils de loisirs extrascolaires, dans plus de 80% du département. Ainsi, l'Ariège a disposé très tôt d'un réseau de structures d'accueil maillant les territoires. Cette politique volontariste était à la fois basée sur des objectifs éducatifs et sur une politique de développement local (Begou, 2019).

1.1.2. Focale sur les jeunesses du département : photographie

Pour cette partie, je me suis largement appuyée sur le rapport de la « photographie des jeunesses Ariégeoises » (2020) que j'ai coécrit avec Véronique Bordes et que je présenterai avec plus de précision dans les pages qui suivent. Je ne reprendrai ici que les grands axes des résultats de l'étude qui donnent une vision des jeunes, de leurs aspirations et de leur manière de vivre dans le département ariégeois. Je désignerai sous le terme de « jeunesses » les individus âgés de 11 à 25 ans qui se déclarent habiter régulièrement en Ariège, afin de coller à la définition qu'en donnent les acteurs de mon terrain d'étude. L'enquête classe les jeunes comme étant soit « des collégiens », soit « des lycéens », soit « des étudiants », soit des « jeunes en emploi » ou des « jeunes en recherche d'emploi ». Il ressort de cette étude que les jeunes du territoire sont majoritairement concentrés dans les grandes agglomérations. La majorité d'entre eux y vivent depuis plus de 10 ans, cela signifie que beaucoup sont des natifs du département et nombre d'entre eux y resteront également pour leur entrée dans le monde professionnel. Mis à part les jeunes en activité professionnelle qui vivent majoritairement dans une location, la plupart vivent encore chez leurs parents. Cela va dans le sens de ce que montrent les études nationales sur les jeunesses et la décohabitation, à savoir que cette dernière se fait de plus en plus tardivement. Par exemple, l'étude nationale de l'INJEP (2019) montre que trois ans après la fin de leur formation initiale, 52% des jeunes hommes contre 34% des jeunes femmes habitent toujours chez leurs parents. Les recherches expliquent cette décohabitation tardive par les difficultés financières dans lesquelles se retrouvent les jeunes lorsqu'ils sont en situation de rechercher un emploi. On constate en Ariège que les jeunes quittent le foyer parental lorsqu'ils ont trouvé un emploi (Tellier & Bordes, 2020, p. 15).

Les jeunes ariégeois ont également le sentiment de vivre sur le territoire « par obligation ». Cette obligation peut s'entendre par la cohabitation familiale plus ou moins choisie. Collégiens et lycéens dépendent encore des choix familiaux. Pour les étudiants, l'obligation peut être liée au choix de formation et donc énoncée comme subit. Cependant, les jeunes actifs ont le sentiment de vivre en Ariège par choix. Ce constat est intéressant, car il peut être mis en lien direct avec l'opportunité d'avoir trouvé un emploi en Ariège, ou comme un vrai choix de vie de rester sur le territoire. Pour les jeunes en recherche d'emploi, l'obligation peut s'entendre par des contraintes financières tandis que pour d'autres, il y a une volonté de ne pas quitter le territoire et donc d'y trouver un emploi. Le fait d'être né en Ariège ne semble pas être une raison avancée pour rester sur le territoire. Pourtant, l'identité et l'appartenance au territoire sont fortement présentes chez les jeunes ariégeois. Le territoire, dans le même

sens que l'a énoncé Battle (2016), est attractif pour les jeunes « si toutefois les conditions sont réunies pour que les jeunes puissent y vivre. » (Tellier & Bordes, 2020, p. 19). Les différentes études nationales montrent un changement dans les habitudes des jeunes avec notamment une mise en avant d'une envie de bien être et de choix de vie. Les jeunes aujourd'hui priorisent une qualité de vie qu'ils choisissent plutôt qu'une carrière à l'inverse des générations précédentes. Ces conditions doivent donc aller dans ce sens. C'est l'emploi et le logement qui sont les deux priorités pour les jeunes qui souhaitent rester sur le territoire (Tellier & Bordes, 2020, p. 50).

Au niveau de l'emploi, les jeunes étudiants/en apprentissage ne savent majoritairement pas dans quel métier se projeter. Cela interroge. En effet, nous pourrions penser qu'à ce moment du parcours de formation, les jeunes ont fait un choix. La question ici est de savoir comment ils ont fait ce choix. Est-ce en fonction de l'offre de formation sur le territoire ? Par défaut ? Les lycéens se projettent professionnellement dans la possibilité de participer au développement du territoire, dans les métiers du social et de la santé (Tellier & Bordes, 2020, p. 25-26). Les demandeurs d'emploi se projettent plus dans les secteurs du social et du développement local. Je m'autorise à faire l'hypothèse que ce sont des métiers qui correspondent à un besoin sur le territoire et dont les jeunes ont connaissance. De plus ces métiers peuvent être accessibles sans beaucoup d'expérience professionnelle et avec une formation courte. Mais le monde de l'emploi est souvent associé pour les jeunes ariégeois aux « réalités du quotidien, à la pression sociale, à la volonté qu'ils énoncent de trouver un travail en priorité » (Tellier & Bordes, 2020, p. 27). Ils ne s'autorisent pas à rêver, ils restent pragmatiques. Ce constat est interpellant. Il vient renforcer ce que d'autres études sur les jeunes constatent. « Les jeunes sont pris, très/trop tôt dans des préoccupations d'adultes et n'envisagent pas leur avenir autrement que dans ce que leur propose la société. Ils présentent pour de nombreux sujets (comme la retraite par exemple) une forme de résignation, ayant intégrés que rien ne peut changer. Ce constat a des effets sur leurs engagements. » (Tellier & Bordes, 2020, p. 27).

Pour les jeunes, l'entrée dans la vie professionnelle se fait le plus souvent par le biais de contrats précaires ou d'emplois aidés. Ces données reflètent également les études nationales. Mais cela montre aussi que les jeunes entretiennent un rapport au travail différent de celui des générations précédentes. Les contrats courts sont privilégiés afin de découvrir un métier et ils offrent aussi la possibilité pour certains de faire autre chose à côté. L'emploi est envisagé comme un moyen d'avoir de l'argent pour faire autre chose (pratiquer des loisirs, voyager, conduire des projets culturels), et pas seulement comme un espace de réalisation personnelle.

L'étude nous amène à constater que depuis quelques années, nous sommes faces à de nouvelles pratiques en matière d'emploi chez les jeunes et que ces pratiques peuvent être mises en lien avec la formation. Cette dernière est envisagée comme nécessaire pour obtenir un diplôme qui doit lui-même augmenter les chances de trouver un emploi. « Lorsque les jeunes en formation disent ne pas se projeter dans un métier, ils nous informent du changement de vision de l'usage du travail. » (Tellier & Bordes, 2020, p. 27).

Concernant la mobilité, en Ariège, les jeunes collégiens et lycéens restent largement dépendants de leurs parents dans leur manière de se déplacer. Les étudiants, les jeunes en apprentissage et les jeunes en emploi sont plus autonomes et utilisent la marche ou leur véhicule personnel comme moyen de transport dans leur quotidien. La mobilité est une question très importante pour les jeunes. Ils sollicitent très souvent la famille. La question de la mobilité du quotidien qui fait appel à des moyens de transport organisés institutionnellement ou personnellement ne doit pas cacher la question de l'éducation à la mobilité, ou comment un territoire pense les déplacements au-delà du développement d'une offre de véhicule (Tellier & Bordes, 2020, p. 35). Cette question de la mobilité est également intéressante à regarder d'un point de vue du genre. Les hommes sont plus attachés au territoire que les femmes. Cet attachement se retrouve dans des études menées en milieu urbain, dans les quartiers populaires. En effet, les jeunes hommes semblent moins mobiles que les jeunes femmes. Certains résultats montrent que la mobilité souhaitée des femmes est en lien avec leur envie d'échapper au territoire dans lequel elles sont connues et disent se sentir surveillées. Sortir du territoire d'origine permet de retrouver une forme d'anonymat. Très souvent, elles déclarent vouloir découvrir le monde extérieur à leur territoire. Elles apparaissent, dans les différentes études, comme plus autonomes et plus mobiles que les hommes. Elles sont aussi plus précarisées ou en situation de l'être. Lorsqu'elles ont des enfants, elles sont plus souvent en charge de leur éducation au quotidien et apparaissent plus souvent que les hommes, dans les études, comme parent isolé.

Les différents résultats exposés ci-dessus mettent particulièrement en perspective le rôle que la famille tient auprès des jeunes. Ces résultats se retrouvent également au niveau national. À la fois présente comme une aide financière particulièrement sollicitée en cette période de crise économique durant laquelle la jeunesse est une classe d'âge fortement touchée (pour 70 % des jeunes de 18 à 24 ans), elle permet également pour d'autres de bénéficier d'un logement (par exemple 52% des jeunes hommes qui ont terminé leur formation initiale en 2013 habitent chez leurs parents en 2016. 34% des jeunes femmes sont dans la même situation). La famille apparaît vraiment comme l'espace dans lequel les jeunes ariégeois vont pouvoir prendre appui

et trouver de l'aide. C'est aussi là qu'ils vont chercher de l'information pour leur vie quotidienne, leur orientation ou toutes leurs démarches administratives (Tellier & Bordes, 2020, p. 38).

Il convient de constater aussi que, selon l'âge, les préoccupations évoluent. Toujours dans les mêmes mouvances que les études nationales, les collégiens déclarent que la famille est une préoccupation principale ainsi que les relations amicales, les études venant ensuite. Ces réponses sont caractéristiques de l'étape du processus de socialisation dans lequel ils sont. C'est un temps durant lequel ils expérimentent la société pour développer la construction d'une identité qui leur soit propre. Ils sont encore attachés à la famille, mais les relations entre pairs commencent à prendre plus de place. Pour les lycéens, leur construction identitaire se stabilise, ils sont alors en mesure de rechercher un épanouissement personnel et de se projeter dans l'avenir par le parcours de formation. Ils subissent les attendus de la société et montrent leur conscientisation du poids de la formation. Les étudiants et jeunes en apprentissage sont, quant à eux, dans les mêmes processus de socialisation que les lycéens, avec la prise de conscience d'une autonomie financière nécessaire. Pour les jeunes en emploi, leur préoccupation première est leur épanouissement personnel et l'amélioration de leur indépendance financière. Ils sont dans le monde du travail, mais souvent, ils y rentrent par de petits boulots, ou des emplois aidés, ce qui les amène à rechercher cette indépendance financière. Enfin, les jeunes en recherche d'emploi aspirent à l'autonomie, qu'elle soit financière ou de logement (Tellier & Bordes, 2020, p. 39).

Au sujet des engagements, les jeunes ariégeois indiquent être prêts à donner de leur temps de manière ponctuelle pour des projets qui les intéressent. Les engagements des jeunes peuvent « être multiples, mais ne sont plus des engagements « à vie » » (Tellier & Bordes, 2020, p. 40). Et lorsque les jeunes ne s'engagent pas, c'est essentiellement pour des questions de temps. En effet, des études sur la santé des jeunes montrent que ces derniers sont aujourd'hui fortement sollicités et n'ont plus le temps de faire autre chose que de s'investir dans leurs études, leur travail et le quotidien. Ils ont du temps pour pratiquer un sport, mais souhaitent ensuite pouvoir garder le peu de temps libre qui leur reste pour être entre amis (Tellier & Bordes, 2020, p. 41)

Que ce soit les collégiens, les lycéens, les étudiants et les jeunes en emploi, tous sont plutôt optimistes dans l'avenir tandis que les jeunes en recherche d'emploi sont plutôt peu optimistes dans l'avenir. De façon générale, au niveau national, les jeunes sont plutôt optimistes même si nous remarquons une légère baisse chez les « plutôt confiants ». Les plus pessimistes sont les jeunes femmes et les demandeurs d'emploi qui se considèrent comme déclassés, à qui on

propose un emploi qui ne correspond pas à leur niveau de qualification (Tellier & Bordes, 2020, p. 42).

En guise de conclusion de la présentation des jeunes du département de l'Ariège, nous pouvons constater que ces derniers ont de fortes ressemblances avec l'ensemble des jeunes du territoire national. Il reste important de souligner que l'Ariège est un territoire possédant une forte identité. Cette connaissance est importante puisqu'elle permet d'envisager un travail de réflexion autour des conditions à développer, pour que les jeunes qui souhaitent rester ou revenir dans un territoire dans lequel ils développent une appartenance forte puissent être accompagnés. Penser la place des jeunes ne se limite pas à l'offre de formation, l'emploi, le logement, les espaces d'engagements, mais bien à l'ensemble de ce qu'est en droit de trouver un citoyen dans un territoire, quel que soit son âge. Penser les jeunes non pas comme une catégorie à part, mais bien comme des citoyens en capacité de développer une réflexion politique pour agir dans les territoires, serait enfin la possibilité, pour l'Ariège, d'offrir à chacun la possibilité de choisir sa place dans le territoire (Tellier & Bordes, 2020, p. 42).

Les différents résultats du questionnaire

Les collégiens ariégeois vivent en Ariège par choix familial, ce qui reste compréhensible du fait de leur âge. Étant à un moment de leur processus de socialisation intra générationnel, il est normal qu'ils annoncent accorder de l'importance aux amis. Pour eux, rester sur le territoire n'est pas une priorité, mais vivre ailleurs n'est pas non plus annoncé comme important. Ils sont dans un âge de la vie en pleine construction identitaire, passant par des phases d'expérimentation qui ne leur permettent pas d'être stabilisés par rapport à leur avenir. Pourtant, ils montrent un attachement au territoire en annonçant vouloir contribuer à son développement. Les collégiens ariégeois sont conscients de la société dans laquelle ils vivent et sont capables de projeter des besoins comme un emploi, un logement et des services de santé pour rester sur le territoire. Là encore, nous pouvons percevoir les effets du processus de socialisation dans lequel ils s'inscrivent. Leur identité en voie de construction, la société telle qu'elle est perçue et les discours des adultes les amènent, dans cette période d'instabilité identitaire, à reproduire des discours conventionnels. Ils ont du mal à se projeter dans un métier et finalement proposent des secteurs d'activités qui leur sont proches (santé, hôtellerie, restauration, tourisme, mode et habillement). Ils n'associent pas encore développement du territoire et développement local. Bien qu'en période de découverte de l'autonomie, les

collégiens ariégeois déclarent que la famille est le centre d'intérêt le plus important. Elle reste centrale dans le quotidien, pour se déplacer, ce qui montre aussi que les processus de socialisation sont constants. Les engagements ne sont pas déclarés comme importants, là encore, le rapport à l'âge peut être une clé de compréhension. Les collégiens ariégeois, comme l'ensemble de collégiens français, ont les mêmes préoccupations, la famille, les amis, l'école. L'engagement chez eux est entouré d'une représentation d'actions d'adultes. Si leur identité est en cours de constitution, leur conscience politique est aussi en cours de développement. Finalement, les collégiens ariégeois sont dans une phase intermédiaire qui leur permet de quitter l'enfance pour aller vers le monde des adultes, ce qui se traduit dans leurs réponses par des déclarations dans lesquelles nous percevons à la fois cette envie de « grandir », mais aussi ce besoin de se sentir encore en sécurité au sein de sa famille. Il reste à noter que les collégiens en Ariège, comme au niveau national, se disent optimistes.

Les lycéens ariégeois comme les collégiens ariégeois vivent en Ariège par choix familial. Eux aussi mentionnent l'importance des amis. Rester sur le territoire n'est pas une priorité, ce qui peut s'expliquer par l'envie de vouloir découvrir d'autres territoires, mais aussi par la conscience qu'ils ont, que l'offre de formation qui pourrait les intéresser n'est pas présente en Ariège. Ils sont dans un âge où on s'imagine que l'émancipation de la famille passe par le départ. Pourtant, leur déclaration de vouloir contribuer au développement du territoire montre leur attachement à l'Ariège. Comme les collégiens ariégeois, ils ont intégré l'idée que pour pouvoir vivre dans le territoire ils doivent pouvoir avoir accès à un emploi et un logement. Les jeunes scolarisés en lycée déclarent aussi ne pas savoir dans quel domaine ils souhaitent travailler. Comme pour les collégiens, le domaine de la santé apparaît en premier. Là encore, ils proposent un domaine certainement proche des préoccupations quotidiennes. Ils proposent aussi l'artisanat et la culture, ce qui montre une progression dans la connaissance des domaines professionnels. Les lycéen.nes se font le plus souvent conduire par un membre de leur entourage. Ils déclarent dépendre de leur famille dans le cadre de leurs déplacements, mais utilisent aussi les transports en commun. Là encore, en matière d'engagement, ils déclarent ne pas en faire une priorité, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas engagés, mais qu'ils sont encore, comme les collégiennes dans des formes de représentations réduites de l'engagement. Les lycéen.nes déclarent ne pas être prêt.es à donner de leur temps parce qu'ils-elles n'ont pas le temps. Cette réponse est à modérer si nous la mettons en parallèle avec leur envie de contribuer au développement du territoire et si nous prenons en considération les autres études dans lesquelles les jeunes déclarent vouloir donner de leur temps pour des

projets précis. Finalement, lorsqu'on interroge les jeunes lycéens, ce qu'ils nous disent au travers de leurs réponses est que leur temps est précieux et qu'ils souhaitent pouvoir le gérer en fonction de leurs intérêts. De plus, les lycéens sont soumis à la pression sociale qui leur demande de réussir à l'école afin de pouvoir avoir le plus possible le choix de leur orientation, celle-ci étant de plus en plus soumise à la réussite scolaire. Enfin, ils annoncent être optimistes.

Les étudiants/en apprentissage ariégeois vivent en Ariège par obligation, en lien avec leur parcours de formation. Pour eux, rester sur le territoire n'est pas une priorité, mais vivre ailleurs est peu important. Ils souhaitent aussi contribuer au développement du territoire. Ils ont conscience que pour rester en Ariège ils doivent pouvoir avoir accès à un emploi, un logement, des commerces et des activités culturelles. Les jeunes étudiants/en apprentissage déclarent ne pas savoir dans quel métier se projeter, ce qui interroge. En effet, nous pourrions penser qu'à ce moment du parcours de formation, les jeunes ont fait un choix. La question ici est de savoir comment ils ont fait ce choix. Est-ce en fonction de l'offre de formation sur le territoire ? Par défaut ? Il semble important de tenir compte, lors de l'accompagnement des jeunes, de cet engagement dans un parcours de formation sans la capacité de déclarer dans quelle profession ces jeunes souhaitent s'inscrire. Le développement local et le social, puis la santé sont des domaines professionnels envisagés. Les lycéens se projettent donc dans la possibilité de participer au développement du territoire, dans les métiers du social et de la santé qui correspondent peut-être à la vision qu'ils ont de l'Ariège. Les étudiant.es utilisent le plus souvent la marche et/ou leur véhicule personnel pour se déplacer dans leur quotidien. Ils sont plus autonomes. Pour les étudiant.es/jeunes en apprentissage, la vie familiale apparaît comme le centre d'intérêt le plus important tandis que le numérique apparaît comme le centre d'intérêt le moins important. Ici encore, la famille, comme au niveau national, est importante. Par contre, contrairement aux représentations des adultes, le numérique n'est pas une préoccupation pour ces jeunes. Il est plutôt intégré comme un outil d'usage du quotidien. Ils déclarent vouloir donner du temps, mais leur parcours de formation ne leur en laisse pas toujours la possibilité. Enfin, ils déclarent être optimistes.

Les jeunes demandeurs d'emploi vivent en Ariège par obligation (contraintes financières), mais aussi, pour certains, avec l'envie d'y trouver un emploi. S'ils déclarent que rester sur le territoire n'est pas une priorité, ils ne souhaitent pas non plus le quitter. Il reste évident que leur situation de demandeurs d'emploi les amène à envisager, pour certains, une mobilité.

Pourtant, ils déclarent comme important de pouvoir contribuer au développement du territoire. Pour rester en Ariège, ils souhaitent pouvoir trouver un emploi, un logement et avoir accès à des transports. Pour les demandeurs d'emploi, le social et le développement local sont des domaines professionnels intéressants. Ici aussi nous pouvons faire l'hypothèse que ce sont des métiers qui correspondent à un besoin sur le territoire et dont les jeunes ont connaissance. De plus ces métiers peuvent être accessibles sans beaucoup d'expérience professionnelle et avec une formation courte. L'intérêt pour cette question réside aussi dans la demande faite aux jeunes d'une projection dans un métier « idéal ». Or, lorsque nous explorons leurs réponses, un fort pourcentage de jeunes répondent « ne pas savoir ». Il semble que les jeunes ont évacué dans leurs réponses le côté « idéal ». Parler d'emploi ramène les jeunes aux réalités du quotidien, à la pression sociale, à la volonté qu'ils énoncent de trouver un travail en priorité. Ils ne s'autorisent pas à rêver, ils restent pragmatiques. Ce constat doit nous interpeller. Il vient renforcer ce que d'autres études sur les jeunes constatent. Les jeunes sont pris, très/trop tôt, dans des préoccupations d'adultes et n'envisagent pas leur avenir autrement dans cette société. Ils présentent pour de nombreux sujets (comme la retraite par exemple) une forme de résignation, ayant intégré que rien ne peut changer. Ce constat a des effets sur leurs engagements. Par contre, sur un sujet comme le climat, ils en font une cause « de jeunes ». Peut-être que l'enjeu mondial leur paraît plus accessible qu'un enjeu national, ce qui pose question. Les jeunes en recherche d'emploi utilisent le plus souvent la marche et/ou leur véhicule personnel pour se déplacer dans leur quotidien. Ils/elles utilisent le moins, le covoiturage, le vélo/planche à roulettes et les transports en commun. Leur recherche d'emploi les amène à utiliser un moyen de transport sur lequel ils puissent compter. Pour les jeunes en recherche d'emploi, les loisirs, les sorties apparaissent comme le centre d'intérêt le plus important. Pourtant, ils ne sont pas prêts à donner de leur temps ce qui peut s'expliquer par le poids de la société qui attend d'eux qu'ils trouvent un emploi. Cette attente sociale forte les empêche de pouvoir exprimer différemment leurs envies. Enfin, ils déclarent être moins optimistes que les autres catégories de jeunes interrogés, ce qui peut s'expliquer par leur situation.

Les jeunes ariégeois en emploi vivent en Ariège par choix, pour le cadre de vie. Pour eux, rester sur le territoire est une priorité. Ils déclarent que contribuer au développement du territoire est important et que pour rester en Ariège il reste nécessaire de pouvoir avoir un emploi, un logement et des services de santé. Les jeunes en emploi utilisent le plus souvent leur véhicule personnel et/ou la marche pour se déplacer dans leur quotidien. La vie familiale

apparaît comme le centre d'intérêt le plus important comme pour l'ensemble des jeunes interrogées. Enfin, ils souhaiteraient pouvoir donner de leur temps, mais leur quotidien ne le permet pas. Là encore, il reste difficile d'affirmer vouloir donner de son temps quand on ne visualise pas le sens de l'engagement. Ces jeunes se déclarent optimistes.

Les grandes lignes qui viennent en complément sur les thématiques

Rapport au territoire / Mobilité

L'Ariège est un territoire agréable, mais qui nécessite de pouvoir être mobile. Il reste nécessaire de penser l'offre des transports, mais aussi de développer des pôles d'activités qui permettent de pouvoir trouver un emploi, mais aussi sortir, faire des achats, se détendre.

Logement

C'est une préoccupation centrale. L'Ariège est un territoire agréable qui permet une qualité de vie au plus près de la nature. L'offre de logement doit pouvoir être pensée pour un accès facilité aux jeunes. Des logements mériteraient d'être rénovés et rendus accessibles par des axes routiers repensés et des transports adaptés.

Formation

L'offre sur le territoire n'est pas assez diversifiée et lisible. Les jeunes souhaiteraient avoir plus de contrats en alternance. Cette remarque rejoint les constats nationaux qui montrent que les jeunes vivant en milieu rural s'orientent plus vers des filières courtes en alternances.

Santé

La question de l'offre de santé est posée avec le constat de déserts médicaux et le peu de confiance en direction des professionnels de santé du territoire.

Pratiques sportives et culturelles

Les jeunes montrent qu'ils n'ont pas beaucoup de temps, mais qu'ils souhaiteraient pouvoir bénéficier de tarifs spécifiques pour les jeunes. Ils souhaiteraient aussi dynamiser le territoire et pouvoir trouver l'information dans un seul espace centralisateur.

Au terme de la présentation sociodémographique du territoire départemental de l'Ariège et de l'exposition des caractéristiques de sa population jeune, je vais maintenant décrire mon terrain de recherche.

1.2. Les politiques de jeunes en Ariège : un partenariat départemental

L'Ariège, en tant que département rural, est particulièrement concernée par des évolutions incertaines. Afin de tempérer les perturbations et porter collectivement un message cohérent et structurant, les acteurs institutionnels et associatifs ariégeois, qui œuvrent pour l'éducation

des enfants et des jeunes, se sont associés au sein de la plateforme « Territoires Éducatifs ». Ils s'appuient ainsi depuis 2012 sur un document de référence : un Schéma départemental, puis un Projet départemental en 2017, pour des Politiques éducatives concertées. Ce dernier présente un cadre commun, un schéma d'actions conjointes au service du développement qualitatif des projets éducatifs territoriaux. Depuis 2018, les acteurs orientent conjointement leurs actions vers l'élaboration d'une politique départementale de jeunesse.

1.2.1. Création et définition de la plateforme partenariale « Territoires Éducatifs »

La plateforme « Territoires Éducatifs » est née à la fin des années 1980 en Ariège. Structure originale et unique en son genre, elle est apparue du désir d'acteurs institutionnels et fédératifs de se retrouver autour des questions éducatives qui touchent leur territoire afin de les animer ensemble. Cette notion de « Territoires Éducatifs » suscite mon intérêt dans le cadre de ce travail de recherche dans la mesure où je n'ai trouvé aucune littérature qui définisse ce qu'il en est. En revanche, j'ai eu connaissance de notions telles que la « ville éducatrice » ou le « territoire apprenant ». Je vais donc tenter d'apporter une définition au « territoire éducatif » tel qu'il est vécu en Ariège en me rapprochant de l'analyse d'auteurs, mais également en m'appuyant sur des extraits d'entretiens.

Le terme territoire éducatif renvoi inévitablement au verbe latin « educare » qui signifie «élever, nourrir, prendre soin de, former, instruire » dérivant lui-même de educere, issu de dux, « conducteur, chef, guide », qui désigne le mouvement de « faire sortir, de tirer hors de, d'emmener vers, de faire advenir et émerger ». L'idée générale est que le sujet puisse se transformer. Le système éducatif français a pendant longtemps été appréhendé via une approche strictement scolaire. L'école et ses acteurs apparaissent comme les seules réponses aux enjeux éducatifs du pays et développent même une méfiance vis-à-vis des familles trop porteuses des germes « communautaristes » (Bier, 2010). Mais la décentralisation des années 1980 va amener avec elle une ouverture de l'école au territoire. De nouveaux acteurs vont entrer dans la gouvernance des établissements scolaires, la politique de la ville va solliciter les partenariats, les politiques d'accompagnement à la scolarité vont mobiliser le tissu associatif jusqu'à l'avènement des contrats éducatifs locaux (CEL). Les politiques éducatives vont devenir territorialisées, c'est-à-dire qu'elles sont initiées par l'État et déclinées sur les territoires (Bier, 2010). Ces réformes vont entraîner une nouvelle définition de « l'éducation » pour que celle-ci ne corresponde plus seulement au sens donné par l'Éducation nationale. Le forum européen de la jeunesse s'est inspiré des définitions de l'UNESCO et de la

Commission européenne pour mettre au clair ce qui doit être entendu derrière ce terme. Il décline l'éducation en trois grandes branches : « L'éducation formelle, d'abord, est une éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle) structuré en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme. C'est la forme éducative qui correspond à la définition de l'Éducation nationale. L'éducation informelle, ensuite, est une éducation qui se déroule dans le cadre familial, entre pairs, dans des espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient. L'éducation non formelle, pour finir, est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification » (Unesco, 2001). Mais cette typologie des différentes formes d'éducation dans la société pose question. Bordes (2015) met en évidence que l'éducation devrait être un « processus permanent » (Bordes, 2015, p. 75) qui réunit le formel, l'informel et le non formel. Dans les années 1970, des territoires pris dans la dynamique de développement territorial au sens de Gontcharoff (2002), vont impulser des politiques éducatives globales et refuser ou accepter le soutien proposé par l'État dans le cadre des CEL. La politique éducative devient alors territoriale puisqu'elle émane d'un choix du local. Dans ce contexte, de plus en plus de territoires (essentiellement à l'échelle d'une intercommunalité ou d'une commune dans un premier temps) vont penser cette complémentarité entre les éducations formelles, non formelles et informelles en le matérialisant par la rédaction d'un projet. Les villes inscrites dans cette démarche vont s'inscrire dans un réseau de « villes éducatrices » qui deviendra par la suite un label. La « ville éducatrice » devient la reconfiguration des politiques éducatives puisqu'elle tente de sortir de la logique de dispositif instituée par l'État depuis bien longtemps pour repenser un projet global. Les villes éducatrices sont dans une logique de développement territorial par l'éducation. Dans cette recherche de globalité, les projets éducatifs de ces démarches concernent bien souvent les enfants et jeunes au-delà des 6/12 ans qui sont souvent visés par les dispositifs étatiques. La « ville éducatrice » est donc une démarche qui mobilise la participation des acteurs éducatifs qui doivent formuler un projet partagé. Le parallèle peut être fait avec la notion de « territoire apprenant » qui connaît un certain succès au Québec. Le territoire apprenant est une idée prospective qui imagine dans un territoire de proximité que l'ensemble des acteurs participe à un processus de mise en commun de savoirs. En allant au-delà du système éducatif, il s'agit d'une « forme d'apprentissage collective, d'un processus de formation de communautés, où les établissements éducatifs œuvrent en permanence avec d'autres organismes (y compris les instituts de recherche technologique et les organismes sociaux ou économiques) à la construction des connaissances en vue de réaliser des objectifs

communs» (Nylan, 2002). À la fin des années 1980, le département ariégeois est entré dans une dynamique de développement local forte et a décidé de mettre l'éducation au cœur de son projet. Des acteurs institutionnels dans un premier temps (La Caisse d'Allocation familiale (CAF), le Conseil Départemental et la DDCSPP), ont exprimé la volonté de créer une démarche partenariale et d'articulation de leurs actions en direction des enfants et des jeunes sur le territoire. Ils se sont donc positionnés comme les acteurs du développement au sens de Gontcharoff (2002). De leur volonté s'est créé le Fonds Départemental pour des Loisirs actifs (FDLA) en 1986 qui perdure encore aujourd'hui. Ce fond est un pot commun qui permet de mutualiser des crédits de ces structures dans le but de venir soutenir financièrement les projets de jeunes au niveau départemental. Ce fut la première pierre posée dans la création du partenariat en Ariège. Mais rapidement, le FDLA est devenu la politique de jeunesse du département. En 1998, ce sont les CEL qui fleurissent sur le territoire à l'échelle communale et intercommunale. À l'époque, il y avait vingt communautés de communes dans le département. Ces contrats, comme d'autres qui vont suivre, sont initiés par l'État. Les politiques éducatives ariégeoises sont alors dans une logique territoriale (Bier, 2010), et de ce fait, dans une logique de dispositifs. Mais des groupes de professionnels faisant partie des institutions citées précédemment déplorent que les politiques en direction de l'enfance et de la jeunesse se réduisent à des dispositifs. Les visions se confrontent : pour certains, le CEL représentait un projet politique pour les territoires signataires. Pour d'autres, il se réduisait à une opportunité financière, vecteur d'activités éducatives sans pensée globale. Aussi, aucune coordination ne fut mise en œuvre entre les communautés de communes. Chacune réfléchit au projet éducatif de son territoire sans concertation au niveau départemental. Face à ce constat, la seconde marche à gravir pour les acteurs du développement a alors été de se mettre d'accord sur un certain nombre de notions: quand on parle de politiques éducatives, de quoi parle-t-on ? Que pouvons-nous partager entre nous ? Et de fait, qu'est-ce que nous ne pouvons pas partager ? Que voulons-nous pour nos enfants et nos jeunes ? De plus, ce groupe d'institutionnels constate qu'ils ne sont pas les seuls sur le territoire à être au fait des questions liées à l'enfance et à la jeunesse. Il y a d'autres acteurs, qui tiennent historiquement une place importante, ce sont les fédérations d'éducatrices populaires. À l'époque, elles étaient elles même dans une démarche de création de partenariat inter fédérative. Elles furent donc associées aux discussions. Puis, ce sont les coordonnateurs et les animateurs qui intégrèrent le groupe. Les acteurs prenant parti à cette démarche, qu'ils soient institutionnels, fédératifs et territoriaux, ont donc choisi de créer la plateforme « Territoires Éducatifs ». Pour signifier leur travail partenarial. Les questions qui ont nourri leurs rencontres ont provoqué l'écriture

de ce qui, à l'époque, portait le nom de « schéma départemental pour des politiques éducatives concertées ». Mais ce schéma ne s'est pas écrit en un jour. Le temps de mettre tout le monde autour de la table, sonnait déjà l'année 2008, soit dix ans après la création des premiers CEL. Les acteurs ont ensuite mis deux ans à rédiger la première partie du schéma qui est un socle commun autour de principes sur lesquels le groupe s'appuie. Ces principes rejoignent ceux de la ville « éducatrice » définie par Bier (2010.) La seconde partie, qui décline ces principes en actions, a été signée en 2012 et re signée en 2018. Selon Vulbeau (2009), l'éducation s'inscrit à la fois dans un processus temporel, mais aussi spatial. La Plateforme décrète donc dès le début des discussions que l'échelle de la communauté de commune est le territoire le plus pertinent en Ariège pour mettre en place les politiques éducatives. La communauté de commune, au début des années 2000, correspondait à un bassin de vie dans lequel il y avait l'école, les commerces, le collège et éventuellement le lycée. La Plateforme a donc proposé aux territoires des communautés de communes Ariégeois d'être signataires du schéma départemental à travers des conventions de partenariat. Ces conventions constituaient un engagement réciproque entre la collectivité et la plateforme. À travers ces conventions, les territoires s'engageaient à respecter les principes et objectifs énoncés dans le schéma départemental et en échange la Plateforme accordait un accompagnement financier, mais surtout technique aux communautés de commune dans le développement de leurs projets éducatifs de territoires. Le projet qui retrace cette dynamique de développement local se nomme aujourd'hui le « projet départemental pour des politiques éducatives concertées ». Il a été approuvé et signé par les huit communautés de communes qui constituent les espaces d'exercice des Territoires Éducatifs Ariégeois. Cela les engage dans une démarche de mise en cohérence de leurs actions au niveau départemental. Les politiques éducatives ariégeoises sont donc devenues territoriales, c'est-à-dire qu'elles émanent des territoires eux-mêmes.

1.2.2. Les acteurs de la plateforme partenariale « Territoires Éducatifs »

Le projet départemental a été signé par un nombre important d'acteurs tous actifs dans le développement éducatif du territoire. Ils ont instauré un système de gouvernance supposé garantir une place équitable à chacun dans les processus de prise de décision et de parole.

Les signataires du projet départemental

Les signataires du projet peuvent être divisés en trois grandes catégories. Il y a des signataires institutionnels, des signataires fédératifs et les territoires. Il y a également deux signataires

associés qui permettent de faire la passerelle entre un groupe identifié et la plateforme. Les signataires institutionnels sont au nombre de cinq. Nous y retrouvons la Direction départementale de la Cohésion sociale et de la Protection des Populations de l'Ariège (DDCSPP 09), la Caisse d'Allocations familiales (CAF), le Conseil Départemental (CD), la Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) et la Mutualité sociale agricole (MSA). Les signataires fédératifs sont les fédérations d'éducation populaire représentées au sein de la plateforme à travers une structure inter fédérative. Cette dernière représente sept fédérations actives du département : la Ligue de l'enseignement, les Francas, les Foyers Ruraux, l'Office Centrale de la Coopération à l'école (OCCE), les Pupilles de l'Enseignement Public (PEP), Loisir Éducation & Citoyenneté Grand Sud (LEC GS) et Léo Lagrange. La particularité de ce regroupement est qu'il ne se réunit jamais, mais ils sont les signataires historiques en 2008 et en 2012 du schéma départemental. Il existe une seconde forme de groupement des acteurs associatifs au niveau départemental qui se nomme : la fédération ariégeoise de mouvements d'éducation populaire (EPI). Née en janvier 2013, elle regroupe les fédérations qui ont leur siège en Ariège. L'EPI rassemble donc à la base les mêmes membres que l'inter fédération moins Léo Lagrange et LEC GS. L'EPI est née de la volonté de lutter contre la marchandisation de l'éducation sur le territoire Ariégeois. Les fédérations faisant partie de l'EPI souhaitaient se retrouver afin de mettre en place des stratégies pour le territoire. Face à la montée en puissance de LEC GS et Léo Lagrange, il s'agissait pour l'EPI de s'organiser pour la réponse à des marchés publics. Leurs rencontres se sont d'abord faites de manière informelle avant que l'EPI devienne un acteur associatif à part entière capable de répondre à certains moments à des marchés publics à la place de ses structures membres. Les Francas ont alors signifié leur désaccord avec cette manière de fonctionner et au cours de l'année 2018, ils sont sortis de l'association EPI. L'EPI n'est pas représentée en tant que telle au sein de territoires Éducatifs même si l'ensemble de ses membres y sont présents. Les territoires signataires sont représentés au sein de la plateforme par les élus en charge de l'enfance et de la jeunesse issues des huit communautés de communes ariégeoises, ainsi que par les coordonnateurs de politiques éducatives locales. Toutes les communautés de communes doivent exercer les compétences obligatoires correspondant à leur catégorie. Parmi les communautés de communes ariégeoises, seule celle de Foix-Varilhes a pris la compétence jeunesse optionnelle pour les 12/25 ans ainsi que la politique de la ville. Les communautés de communes d'Arize-Lèze et du Couserans ont pris la jeunesse en compétence supplémentaire ainsi que la politique de la ville. Les autres communautés de communes, c'est-à-dire Pays d'Olmes, Pays de Tarascon, Portes d'Ariège,

Hautes Ariège et Mirepoix n'ont pas la compétence jeunesse. Ce qui signifie que ce sont les communes membres qui conservent cette compétence bien que le projet départemental cible la communauté de commune comme le lieu de développement privilégié d'une politique de jeunesse sur le territoire. À côté il y a également des signataires associés. On y trouve l'association des Maires ariégeois (l'AMA) qui est un relai entre la plateforme et les élus territoriaux. Elle accompagne les initiatives des collectivités en termes de formation et d'information liées à l'éducation. Aussi, la Fédération de Conseils des Parents d'élèves est le relai entre la plateforme et les familles dont les enfants sont scolarisés. La particularité du projet départemental est d'être signé par une diversité d'acteurs. Il définit quelle conception de l'éducation des enfants et des jeunes les rassemble, quelle société ils souhaitent pour demain et donc, quelle définition de la citoyenneté ils en tirent. Le projet engage ces acteurs à rassembler leurs forces pour répondre au mieux aux besoins des territoires Ariégeois et faire évoluer la qualité de l'action éducative à l'échelon local. En ce sens, il s'inscrit pleinement comme projet de territoire formulé dans une dynamique de développement local tel que proposé par Gontcharoff (2002).

Le système de gouvernance

La structure a été construite sur la base d'une gouvernance partagée dans la mesure où elle entend garantir une place équitable à chaque acteur dans la prise de parole et de décision. Le système de gouvernance repose sur plusieurs instances :

- un conseil départemental pour des politiques éducatives concertées (CDPEC) qui est composé d'élus, de directeurs d'institutions et de fédérations et d'administrateurs. Il a une fonction de pilotage, d'observation, d'analyse et fixe les orientations annuelles. Il définit les orientations politiques de la plateforme.
- un comité technique départemental pour des politiques éducatives locales (CTDPEL), qui est composé de techniciens des institutions et fédérations partenaires ainsi que des représentants des coordinateurs territoriaux. Ce comité opérationnalise et met en œuvre les orientations fixées par le CDPEC.
- Enfin, « la mission territoires éducatifs » a pour but de soutenir et d'animer le comité technique dans ses travaux, et d'accompagner les territoires à la structuration de leurs projets éducatifs locaux, d'animer une dynamique départementale de réflexion, de projet et d'innovation. La plateforme n'a pas d'existence juridique propre et poursuit ses actions sur la base de la volonté partagée de ses membres. Elle se fixe pour objectifs d'accompagner les politiques éducatives locales à mettre en cohérence leurs actions et garantir une continuité

éducative entre les propositions des différents partenaires qu'ils soient fédératifs, institutionnels ou territoriaux. Les politiques éducatives en Ariège relèvent donc d'une démarche partenariale.

1.2.3. Le projet départemental pour des politiques éducatives concertées : vers une prise en compte des questions liées à la jeunesse

Le premier projet de la plateforme se nommait « schéma départemental pour des politiques éducatives concertées ». Il a été signé en 2008, pour la première partie et en 2012 pour la seconde par les membres de la Plateforme. La première partie du schéma énonçait dix grands principes sur lesquels se fonde la démarche des acteurs (par exemple le travail partenarial, la recherche de la continuité éducative, l'évaluation...) et qu'il leur incombe de promouvoir. La seconde partie était une déclinaison de ces principes en actions. Le premier schéma arrivait à échéance en fin d'année 2015. De 2015 à 2018, les différents partenaires ont mené une période de bilan. Pour le réaliser, la Plateforme s'est appuyée sur l'expertise de l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative, sur la conduite d'entretiens auprès d'élus et de coordonnateurs des territoires éducatifs Ariégeois, sur un état des lieux statistique du département et sur une évaluation collective des membres. De ce bilan ont émergé des orientations constitutives du futur « projet départemental pour des politiques éducatives concertées ». Ce nouveau projet, signé en janvier 2018 pour une durée de trois ans, insiste notamment sur les questions liées à la jeunesse. Il ressort notamment que dans un contexte de vieillissement de la population du territoire, une des manières possibles de le revitaliser est sans doute prioritairement, par la conduite d'une réflexion autour de la place et du rôle qui sont donnés aux jeunes, au sein des bassins de vie et à l'échelle du département. Le document pose le constat que les jeunes sont « accompagnés dans leur projet, mais qu'ils doivent davantage être valorisés en tant que ressource pour leur territoire » (Plateforme partenariale Territoires éducatifs, 2017). L'accent est alors mis sur « l'accompagnement des 12-25 dans le cadre de leur éducation citoyenne, de leur insertion sociale et professionnelle, de leur épanouissement culturel ». Une des actions à mettre en œuvre est donc de réaliser une étude sur la jeunesse. J'identifie ici la demande sociale de réalisation d'une étude sur la jeunesse ariégeoise comme une « étape » dans le processus de concertation territoriale afin d'aboutir à la formulation de politiques territoriales concertées de jeunesse sur le département. Le groupe commanditaire de l'étude, qui est un groupe de travail formé au sein de la Plateforme Territoires éducatifs, souhaite identifier des objectifs, des besoins concernant les jeunes de 11 à 25 ans qui vivent en Ariège. Le passage par une étape de diagnostic doit

permettre d'offrir « une image de référence pour les projets futurs » (Lardon et al., 2005). C'est dans ce cadre que l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » de l'Université Toulouse Jean Jaurès et plus particulièrement Véronique Bordes, professeure des universités, a été contactée afin de réaliser une recherche-action sur la jeunesse âgée de 11 à 25 ans sur le territoire de l'Ariège.

C'est dans le cadre du comité de pilotage de la photographie que se sont effectués les observations flottantes et les entretiens exploratoires. La description des terrains est donc une mise en récit de la compilation des différents outils qui ont été mis en œuvre dans le cadre de la démarche d'exploration du terrain. Mon terrain de recherche principal est le groupe « priorité jeunesse » qui se trouve au sein de la plateforme Territoires Éducatifs. Le groupe lotois que je présenterai rapidement à la fin de ce chapitre constitue mon terrain de recherche secondaire.

1.3. Le groupe « priorité jeunesse »

Le premier schéma départemental s'est beaucoup intéressé aux questions liées à l'enfance et aux rythmes scolaires. Dans sa version de 2018, la jeunesse a été ciblée comme priorité. Des groupes de travail ont été créés afin de décliner le projet en actions et créer de la ressource pédagogique. Le groupe « parcours éducatif » est un groupe qui participe à la réflexion autour de la complémentarité des actions entre les temps scolaires et périscolaires. Le groupe « parentalité » valorise et modélise des actions existantes en direction des parents au sein des structures éducatives ariégeoises. Le groupe « formation » évalue les besoins en matière de formation continue des professionnels et met en vie un répertoire départemental des formations portées par les acteurs associatifs et institutionnels. Le groupe « réseau d'élus » rassemble les élus du territoire en charge de l'enfance et de la jeunesse pour leur permettre de partager des expériences, des compétences et recenser des besoins. Enfin, le groupe « priorité jeunesse » a en charge la réflexion d'une politique départementale concertée de la jeunesse qui n'existe pas encore sur le territoire Ariégeois. La mise en place de ce groupe témoigne de la volonté de la Plateforme de réfléchir autour des politiques de jeunesse en Ariège.

1.3.1. Les membres du groupe « priorité jeunesse »

Le groupe priorité jeunesse, pensé à l'origine comme « un réseau », rassemble un certain nombre de signataires du projet départemental qui se retrouvent autour des questions particulières liées à la prise en charge de la jeunesse de leur territoire. Il convient ici

d'expliciter les institutions, fédérations et territoires représentés et aussi d'identifier quelle est la personne qui vient physiquement lors des réunions. Parmi les acteurs institutionnels, la DDCSPP de l'Ariège est représentée. La DDCSPP est une direction départementale au sein de laquelle se déclinent plusieurs politiques nationales parmi lesquelles les politiques liées à la jeunesse, au sport et à la vie associative. Le service jeunesse, sport et vie associative est soumis à une double tutelle, celle de la direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) d'un côté et celle de la préfecture, qui dépend du ministère de l'Intérieur d'un autre. Les missions qui incombent au service sont de deux ordres : premièrement il s'agit de décliner les politiques publiques de l'État dans les départements à travers le déploiement d'un certain nombre de dispositifs (service civique, mobilité européenne, FONJEP pour les aides aux postes) et d'appels à projets thématiques sur le champ de la jeunesse et de l'éducation populaire. La seconde mission concerne le contrôle des accueils collectifs de mineurs et des lieux de formation d'animateurs. La DDCSPP représente une interface entre le national et le local. La personne présente au sein du groupe « priorité jeunesse » est une conseillère d'éducation populaire et de jeunesse qui s'apparente au personnel technique et pédagogique. Les postes de conseillers ont été créés dans les années 1980 par François Mitterrand. L'objectif était de faire embaucher par l'État des professionnels de structures associatives qui avaient l'habitude de développer des projets d'envergure pour faire bénéficier leur expertise à d'autres. Les missions qui incombent à la conseillère sont l'accompagnement des territoires et des associations locales dans leur structuration et leur développement et la déclinaison des politiques nationales au niveau départemental. Si à l'origine le poste correspondait plus à l'accompagnement du terrain, il glisse progressivement vers une stricte déclinaison des politiques avec de moins en moins de marge de manœuvre.

Il y a ensuite la Caisse d'Allocation familiale (CAF) de l'Ariège. La CAF est un organisme privé qui gère des fonds publics. L'activité est répartie en deux blocs : les prestations légales qui visent à accompagner les familles dans leur vie quotidienne pour améliorer leurs revenus ou leur qualité de vie. Ces prestations sont universelles et se versent à des allocataires. Les conditions sont fléchées par la Caisse Nationale d'Allocation familiale (CNAF) qui est l'organisme de tutelle de la CAF. Les prestations d'actions sociales relèvent du second bloc et concernent l'accueil du jeune enfant, le temps libre, le logement, l'habitat, l'animation, la vie sociale. Ces prestations se font sur fond propre de la CAF et sont des aides à la collectivité ou à des actions collectives. Les aides se versent sur des projets et sont laissées au libre choix de chaque CAF. La personne présente au sein du groupe priorité jeunesse situe son action dans le bloc des prestations sociales et notamment sur l'accueil du jeune enfant et du temps libre. Elle

est conseillère technique. Ces conseillers sont formés en interne à la CAF sur les démarches de projet, d'évaluation et de diagnostic. L'ensemble de ces compétences sont utilisées afin de mettre en œuvre les dispositifs nationaux. Ces dispositifs fonctionnent souvent par tranche d'âge et se font sur la base d'appels à projets. La conseillère était d'abord spécialisée en petite enfance avant de voir son champ d'intervention s'élargir à l'enfance, à la jeunesse et à la parentalité. Elle travaille à la CAF de l'Ariège depuis 1998.

La troisième structure institutionnelle est le conseil départemental de l'Ariège. Le conseil départemental est une collectivité territoriale régie par la loi NOTRe d'août 2015. Il s'occupe des affaires du département dans le cadre de compétences qui lui sont attribuées par la loi. Il peut donc aussi bien prendre en charge l'entretien des routes, la mise en place du très haut débit que gérer des questions sociales. La jeunesse est une compétence facultative dont le conseil départemental de l'Ariège s'est saisi depuis la fin des années 1980. C'est au sein de la direction culture, sport, éducation et patrimoine que se trouve le service culture, jeunesse et sport. Au niveau de la jeunesse, le conseil départemental est un des opérateurs historiques aux côtés de l'État et de la CAF pour porter des politiques concertées à l'échelle du département et des intercommunalités. L'objectif de cette institution est de permettre à tout jeune ariégeois d'avoir le maximum de chances d'accéder à la culture, au sport et à l'éducation. Pour ce faire, le conseil impulse et soutient les territoires à se doter de services et compétences justement requises dans le secteur de la jeunesse à travers des financements annuels et des appels à projets. Le conseil départemental est composé d'élus qui portent politiquement les projets et de techniciens. Les élus siègent au sein de deux commissions : une commission éducation dans laquelle il y a sept élus et une commission culture, jeunesse et sport avec neuf élus. Les dispositifs et les politiques de soutien aux politiques éducatives concertées relèvent en principal de la commission culture et sport puisque c'est au titre de la jeunesse que le conseil départemental agit. Cependant, certains élus de l'éducation se considèrent comme étant autant impliqués ce qui fait que lorsqu'il y a un besoin de représentations d'élus au sein d'instances qui se réunissent, notamment le comité de CDPEC ou actuellement les séances de signature des PEDT sur les territoires, tantôt ce sont les élus référents de la commission culture qui se mobilisent, tantôt ce sont ceux de la commission éducation. De ce fait il y a toujours au moins 4 élus qui s'organisent. Il y a également au sein des instances de gouvernance des représentants de fédérations d'éducation populaire. Ceci est propre au conseil départemental de l'Ariège. Ce sont les élus qui valident l'ensemble des décisions prises par le conseil départemental tandis que les techniciens émettent un avis et mettent ensuite en œuvre les

décisions. L'organisation même des services oblige le personnel à travailler sur la transversalité et le partenariat entre tous les domaines qui leur incombent. La personne qui représente le conseil départemental au sein du groupe « priorité jeunesse » est conseillère technique jeunesse et sport. Après un parcours dans l'animation, elle intègre ce poste en 2012. La dernière structure institutionnelle est la Mutualité sociale agricole (MSA) de l'Ariège. La MSA de l'Ariège fait partie des trente-cinq caisses délocalisées de la caisse centrale qui se trouve à Paris. La caisse de l'Ariège fait partie de la MSA Midi-Pyrénées Sud. Ce sont quatre caisses qui ont fusionné en 2009, l'Ariège, la Haute-Garonne, les Hautes-Pyrénées et le Gers. Le système de gouvernance repose sur la répartition des élus en trois collèges : le collège des exploitants agricoles, le collège des salariés agricoles et le collège des employeurs de main-d'œuvre. Ce sont les élus qui donnent les directives générales. La MSA de l'Ariège est aussi soumise aux directives de la Caisse centrale. La MSA dépend du ministère de l'Agriculture, de la loi d'orientation agricole de 2006 et du code rural. C'est le deuxième régime de protection sociale français après le régime général. Le propre de la MSA, c'est que toute personne ressortissante de ce régime sera couverte de la petite enfance à la vieillesse. Dans le service d'action sociale, les travailleurs sociaux sont répartis en deux profils : un profil 1 qui travaille sur l'action individuelle et le profil 2 qui travaille sur l'action collective. La personne qui représente la MSA au sein du groupe « priorité jeunesse » est une travailleuse sociale de profil 2 qui est arrivée en juin 2018 à la fois à la MSA, mais aussi sur le département de l'Ariège. Elle a travaillé pendant plusieurs années en Haute-Garonne en centre social et dans le milieu associatif. Ses missions concernent les actions de groupe, les actions collectives partenariales sur divers thèmes et la gestion de la petite enfance et l'enfance. C'est à ce titre qu'elle participe aux réunions du groupe jeunesse. Mais cette gestion est purement administrative puisqu'il s'agit essentiellement du financement des structures petites enfances. L'action jeunesse à la MSA se fait essentiellement à travers les actions aux familles et deux appels à projets, dont un qui a lieu tous les deux ans, Prévert, et un autre, l'appel à projets jeune, qui a lieu tous les ans. L'appel à projets jeune doit être porté par des jeunes âgés de 13 à 22 ans accompagnés par une structure. La CAF, la DDCSPP et le Conseil départemental sont les trois acteurs institutionnels historiques en matière d'intervention jeunesse sur le département. C'est eux qui sont les principaux co-financeurs des actions. À leurs côtés est représentée l'interfédération au sein du groupe « priorité jeunesse ».

L'interfédération représente les sept fédérations d'éducation populaire qui existent sur le territoire départemental de l'Ariège. On y trouve la Ligue de l'enseignement, les Francas, les

Foyers Ruraux, l'Office central de la coopération à l'école (OCCE), les Pupilles de l'enseignement public (PEP), Loisirs Éducation & Citoyenneté Grand Sud (LEC GS) et Léo Lagrange. Au sein « du groupe jeunesse », au même titre qu'au sein de la plateforme Territoires éducatifs, l'inter-fédération est représentée par une chargée de développement des Francas présente sur le territoire depuis septembre 2018. Au titre des Francas de l'Ariège, elle assure des missions de direction, de relation aux élus de l'association, de développement de l'accueil d'enfants en situation de handicap, d'accompagnement de projets européens et internationaux et d'accueil des volontaires en service civique et de participation au projet de « Territoires Éducatifs ». Sa présence en Ariège représente un quart de temps de travail. Un autre quart de son temps concerne des missions régionales et le reste concerne les Francas de la Haute-Garonne. Son investissement au sein de la plateforme prend du sens dans la mesure où le projet départemental est proche en termes de valeurs et d'objectifs au projet associatif porté par les Francas. Ce projet est d'ailleurs entièrement financé par le conseil départemental dans le cadre de conventions de partenariat annuelles. Il s'agit de financements sur le projet associatif global, qui a été reconnu d'intérêt pour le territoire. La participation de l'association au travail de la plateforme est un choix des élus de l'association. La chargée de développement est coanimatrice du groupe « priorité jeunesse ». Aux côtés des institutions et des fédérations d'éducation populaire, ce sont les communautés de communes, reconnues comme l'échelle territoriale la plus propice au développement des politiques éducatives par le projet départemental, qui sont représentées au sein du groupe priorité jeunesse. Elles sont représentées par la présence des coordonnateurs des politiques éducatives et des coordonnateurs enfance/jeunesse. Ces postes sont en partie financés par le conseil départemental à condition qu'ils répondent aux objectifs du projet départemental, ce qui explique en partie leur présence au sein de la plateforme. Ils ont un rôle pivot entre le département et le territoire que ce soit au niveau de la relation aux élus, mais aussi aux associations locales. Il y a trois coordonnateurs qui sont présents :

- le coordonnateur de la communauté de commune de Foix-Varilhes : en poste depuis 2013, il est Ariégeois d'origine. Il occupe également le poste de directeur du Pôle agglomération adolescence jeunesse information prévention (PAAJIP) et est vice-président de la Ligue de l'enseignement et de l'Institut du Sénat.

- le coordonnateur du Pays de Tarascon : arrivé en 2012 au poste de coordonnateur, il est né et a grandi sur le territoire. D'abord comme animateur puis comme chargé de mission enfance famille au service social du conseil départemental, il participe activement à l'impulsion d'une dynamique autour des politiques de jeunesse sur la communauté de commune. Quand il

arrive à son poste actuel en 2012, l'EPCI n'a que la compétence concernant la gestion des ALAE, ALSH. C'est en signant un projet éducatif local (PEL) qui va de la petite enfance à la jeunesse qu'il parvient à légitimer son action dans ce champ.

- le coordonnateur de la communauté de commune du Couserans.

Est également présent au sein du groupe le directeur du bureau d'information jeunesse de l'agglomération Foix-Varilhes. Ce dernier est natif de l'Ariège. L'information jeunesse est une mission de service public qui est définie et garantie par l'État et qui a pour objectif d'accueillir et d'informer les jeunes à l'échelon local sur des thématiques variées qui peuvent concerner l'enseignement, la formation professionnelle et permanente, l'emploi, la vie pratique, les transports, la santé, la culture, les sports, les loisirs et les vacances.

Il y a aussi des directeurs de grosses structures associatives comme celui de la Maison des Jeunes et de la Culture (MJC) de Tarascon.

Le maire de la commune de Cadarcet

Une place devait aussi être faite aux jeunes. Nous verrons la forme que cette place a prise dans le développement de la seconde action portée par les membres du groupe.

Enfin, c'est la mission territoires Éducatifs qui est représentée par la présence de la chargée de mission de la plateforme. La mission est portée par la Ligue de l'Enseignement. Issue de l'animation et de l'éducation populaire, la chargée de mission a travaillé aux Francas de la Haute-Garonne pendant quelques années. Quand elle est arrivée en Ariège, elle a commencé par travailler à la DDCSPP en tant que contractuelle en ayant déjà en tête l'idée de créer une plateforme partenariale sur le territoire. Elle a donc accompagné la création de ce poste. Son rôle au sein de la plateforme est à la fois d'accompagner l'écriture de projets éducatifs sur les territoires et d'articuler le partenariat départemental entre l'ensemble des acteurs qu'ils soient institutionnels ou fédératifs en s'appuyant sur les objectifs posés par le projet départemental. Cette fonction d'animation du partenariat peut passer par la mise en place de formations, notamment des coordonnateurs des politiques éducatives, l'organisation de journées d'échanges, ainsi que le suivi des groupes de travail de la plateforme. Au total, le groupe est donc constitué d'une dizaine de personnes toutes issues de structures différentes.

1.3.2. Les actions du groupe «jeunesse»

Ce groupe a donc décidé, quelques mois après sa formation en janvier 2018, de poursuivre deux actions qui doivent se compléter l'une l'autre :

- la réalisation d'une recherche-action en partenariat avec l'université Toulouse Jean Jaurès qui se nomme : « photographie des jeunesses ariégeoises » qui a pour objectif de mieux connaître les jeunes Ariégeois, leurs potentiels et leurs aspirations. Cette photographie doit permettre de faciliter la mise en place de politiques de jeunesses concertées sur les territoires. Nous allons présenter cette démarche plus longuement par la suite.

- Si l'on reprend la définition du développement local (Gontcharoff, 2002), il faudrait que ce soit aux jeunes à se prendre en main autour d'un projet de territoire. Le groupe cherche donc à donner « une place aux jeunes » dans la construction de ces politiques. Ils ont donc impulsé « place aux jeunes, pouvoirs d'agir: assemblée libre des jeunes ». C'est une démarche expérimentale qui vise à créer et développer des espaces de participation des jeunes à la vie locale et aux décisions qui les concernent.

Concernant la photographie des jeunesses ariégeoises

Le groupe « priorité jeunesse » a contacté Véronique Bordes, en septembre 2018 pour conduire une réflexion autour des jeunesses dans l'optique de construire des orientations correspondantes aux besoins, aux envies, aux rêves des jeunesses du territoire. J'ai été associé à ce travail. La première rencontre a permis de trouver un accord sur le travail à réaliser. La question du diagnostic a été mise en débat. Partant de la définition du diagnostic comme un processus d'évaluation d'un état de fonctionnement donné, il est apparu comme plus pertinent de proposer une « photographie » des jeunesses ariégeoises. L'idée n'est pas « d'évaluer » (Tellier & Bordes, 2020) l'état des jeunesses dans le territoire, mais bien de les connaître, repérer où elles vivent, ce qu'elles font et ce qu'elles souhaitent. Réaliser une photographie doit tenir à l'écart tout jugement au profit d'une meilleure connaissance des jeunesses ariégeoises. « La photographie est la possibilité de produire un instantané pris dans un contexte particulier. C'est aussi prendre conscience que les jeunesses évoluent, changent, « vieillissent » bien plus vite que la mise en œuvre de l'action publique et que tout le monde n'apparaît pas dans le cadre de cette exploration qui à la fois fige le temps de la pose, mais aussi n'enferme pas, puisque quand la photographie est prise, les protagonistes poursuivent le cours de leur vie » (Tellier & Bordes, 2020, p. 5). La question de « l'âge » des jeunesses a aussi été débattue dans le cadre de cette photographie. Nous avons finalement décidé de nous intéresser plus spécifiquement aux 11-25 ans. Cette tranche d'âge étendue permet de toucher

les collégiens, les lycéens, les étudiants, les apprentis, les jeunes en recherche d'emploi et en emploi, et permet ainsi une photographie proposant les différents niveaux de préoccupations qui doivent être interrogés en matière de jeunesse. Un délai a également été exprimé dès le départ : le travail commencerait dès octobre 2018 et une restitution finale devrait avoir lieu en décembre 2019. La restitution doit se faire devant les élus du département. En ce sens, la démarche s'inscrit dans un processus « d'aide à la décision politique » dans la mesure où elle consiste à la fois « à rendre intelligible le réel et à formuler des pistes pour l'action qui permettront à des décideurs de faire des choix plus intégratifs des différentes composantes de la réalité sociale » (Gurnade, 2016). Le chercheur dans ce travail est appelé à fournir un outil d'aide à la décision politique qui est donc la photographie des jeunes. Ce travail de photographie s'est construit en plusieurs temps et s'est étalé de septembre 2018 à décembre 2019.

La négociation précise de la démarche s'est faite lors de rencontres régulières, à raison d'une fois par mois entre octobre 2018 et février 2019, entre le groupe et les chercheurs. Les réunions ont abouti à la formalisation du cadre de la photographie. Des thématiques ont été sélectionnées en fonction des intérêts et des questions que se posent les professionnels qui travaillent auprès des jeunes. Un outil de cartographie mentale (Annexe 12) a été utilisé pour accompagner ces choix. Les thématiques retenues sont les suivantes : le lieu de vie et le logement, la mobilité physique et sociale, les centres d'intérêt à travers les pratiques sportives et culturelles, l'engagement, la formation, le rapport au territoire, l'avenir, l'emploi et l'insertion, la santé. Dans un second temps, nous (Véronique Bordes et moi) avons proposé des outils de recueils de données qui, à travers un travail d'aller-retour, ont été coconstruits avec les acteurs. Le questionnaire a été retenu comme premier outil pour permettre une approche quantitative des jeunes sur le territoire et ensuite, deux outils qualitatifs ont été retenus, le porteur de parole et une animation en groupe restreint. L'articulation de ces deux outils devait permettre d'avoir une approche globale des jeunes sur le territoire : les outils qualitatifs devant venir donner du sens aux données quantitatives recueillies. Les porteurs de parole et les animations de groupe devaient permettre de donner une voix aux jeunes enquêtés qui ont répondu au questionnaire. Ensuite, la problématique de la diffusion auprès des jeunes et des institutions de la démarche a fait l'objet d'une réflexion. Il a été convenu que chaque acteur autour de la table mobilisera son réseau afin de toucher le plus de public possible. L'éducation nationale, qui n'était pas présente dans les discussions, a été citée à plusieurs reprises comme un partenaire privilégié pour toucher le plus de jeunes. Ensuite, au cours des réunions, la place de la participation des jeunes à la construction de cette démarche a été mise

en réflexion et a abouti à la création d'un poste de service civique investi dans le projet. Enfin, c'est la restitution qui a fait l'objet de négociation. L'idée étant que les élus puissent se saisir rapidement du projet : la photographie doit servir d'outils pour la campagne électorale des élus. Les négociations ont conduit à la formalisation d'un cadre qui donne l'opportunité à la fois de réaliser le travail de photographie, d'état des lieux par la recherche-action, et à la fois de conduire une recherche de type socio-ethnographique. À la suite des réunions de négociation de la commande, le questionnaire a été lancé en février 2019. Il comportait 5 rubriques qui permettaient de questionner les jeunes sur les diverses thématiques sélectionnées. La première rubrique concernait un cadrage lié au profil (genre, situation professionnelle, situation des parents). La seconde rubrique questionnait le lieu de vie, la troisième concernait la mobilité, la quatrième, les centres d'intérêt et la cinquième, les engagements. L'objectif de ce questionnaire était de couvrir largement le territoire Ariégeois et d'avoir des retours de jeunes qui venaient d'un peu partout. Mille cinq cents questionnaires ont été remplis. Mille cent ont pu être traités. Les autres n'ont pu être exploités. En effet, si la version mise en ligne permettait aux jeunes de le remplir en respectant les attendus (nombre de réponses limité par exemple), la version papier est très souvent revenue remplie en partie, ou sans respecter les contraintes posées lors des réponses. Cependant le nombre de questionnaires traité reste élevé par rapport au contexte de la recherche. Ensuite, l'animation de territoire comme seconde méthode de recueil de données a été mise en œuvre à l'aide de deux outils : le porteur de parole et une animation en groupe restreint en structure. Les premières animations ont été lancées en avril 2019. L'objectif était alors de venir apporter une vision qualitative aux données qui avaient pu être recueillies à l'aide du questionnaire. Concernant le porteur de parole, il s'agit d'une méthode d'animation de débat de rue. Elle permet de recueillir la parole des jeunes sur des sujets variés : la formation, le rapport au territoire, l'avenir, le logement, l'emploi et l'insertion, les pratiques sportives et culturelles, la mobilité, l'engagement ou encore la santé. Si l'on reprend des préconisations d'associations habituées à l'utilisation de cet outil, elles expliquent que « cela permet de parler de politique à des inconnus dans la rue ». Et c'est ce que nous souhaitons puisque l'idée était alors de permettre aux jeunes de participer à la construction des politiques qui les concernent. En termes de méthodologie, le porteur de parole s'organise autour de 4 espaces fictifs : un espace « moineau » dans lequel sont juste exposés les panneaux avec les paroles recueillies. Il n'y a pas d'animateur dans cet espace. Un espace « pêcheur » dans lequel est installé le scripteur qui écrit les paroles recueillies. Un espace « de relation directe » dans lequel les animateurs discutent avec les passants. Et enfin un espace « détente » dans lequel les gens peuvent

poursuivre la conversation, mais que nous n'avons pas installé dans le cadre de nos porteurs de parole. L'animation de territoire devait s'animer à au moins 3 personnes. En tout, le groupe « priorité jeunesse » a identifié huit journées de rassemblement au cours desquelles une thématique devait être traitée. Le principe est qu'il y est une question principale par thématique. Cette question ne devait pas être choquante ni fermée, et devait servir l'intérêt de réaliser une photographie des jeunes Ariégeois en insistant sur la description du présent de ces jeunes, les problèmes/difficultés qu'ils rencontrent et des solutions à imaginer. Pour chaque thématique, les préconisations dans la discussion étaient d'arriver à aborder 3 points: quelle est ma réalité en tant que jeune concernant la thématique ? Est-ce que je rencontre un problème ? Est-ce que j'ai des idées de solutions pour résoudre mon problème ? Après chaque discussion, l'animateur devait proposer au jeune de recueillir un extrait de ses paroles, « une pépite » à écrire et afficher avec le nom, âge et lieu de vie en Ariège de la personne interrogée. Au final, sur les huit journées identifiées, nous aurons seulement réalisé quatre porteurs de parole. Le deuxième outil d'animation de territoire était une séance d'une heure au minimum avec un groupe de jeune formé dans un cadre institutionnel. La séance se déroulait alors comme suit : sur une table étaient posées des questions (une question par thématique, les mêmes que pour le porteur de parole). Les jeunes choisissaient 5 thématiques/phrases qui les accrochaient et les intéressaient. Après avoir choisi leurs thématiques, l'animateur leur exposait le but de la séance. Ils se répartissaient à environ quatre par thématique. Une fois que les jeunes étaient par groupe, ils avaient trois grandes feuilles devant eux : une qui représente aujourd'hui. L'autre, les difficultés ou au contraire les facilitations et enfin la dernière feuille représente l'Ariège idéale. Pour remplir chaque feuille, ils devaient réfléchir en se demandant : quelle est mon expérience en matière de (par exemple : déplacement)... en Ariège. Ils rassemblaient toutes leurs idées sur leurs expériences quotidiennes par rapport à cette thématique. L'animateur disposait de questions ressources pour les aider dans leurs raisonnements. De la même manière, les jeunes remplissaient une feuille sur les difficultés ou facilitations qu'ils rencontraient : quelles sont vos difficultés/vos freins dans ce domaine ou au contraire ce qui fait que c'est plus facile pour vous aujourd'hui. Enfin, ils complétaient la feuille sur leur Ariège idéale en se mettant dans la peau d'un décideur politique en Ariège. « Si j'étais décideur politique sur mon territoire, qu'est-ce que je mettrais en place concernant cette thématique ? Durant tout le temps de la séance (qui dure au moins une heure) l'animateur passait dans les groupes et soulevait des questions pour pousser leur réflexion. Trois séances de ce type ont été réalisées au sein de la CCI de l'Ariège auprès de jeunes de BTS. Grâce à ces deux derniers outils, 81 jeunes ont pu s'exprimer. Chacune des animations

de territoire a donné lieu à la création d'un compte rendu qui restitue ce qui s'est passé au cours de la séance ou du porteur de parole. Le matériau sur fiche a été conservé à l'université et c'est sur la base des comptes rendus que les chercheurs ont analysé les résultats. Les comptes rendus étaient diffusés systématiquement à l'ensemble du groupe jeunesse pour que ceux qui n'ont pas pu participer puissent suivre l'avancée de la photographie.

Des restitutions de la photographie ont ensuite été organisées par le groupe dans un premier temps à destination des jeunes du territoire et dans un second temps à destination des élus. Pour les étudiants, la restitution s'est faite à l'université de Foix le 13 novembre 2019. Ensuite il y a eu trois restitutions d'organisées devant des élus dans le cadre du programme de formation des élus animé organisé par l'association des maires ariégeoises (AMA). Les séances ont eu lieu les lundis 2 décembre 2019 à 18h à Verniolle, le lundi 9 décembre 2019 à 18h à Lasserre et le lundi 16 décembre 2019 à 18h à Saint-Quentin-Latour. Ces restitutions se sont faites dans une forme dynamique et participative et avaient pour objectif de présenter une partie des résultats de la photographie et surtout, de susciter des « rapports d'étonnement » chez les participants. La volonté du groupe était bien de mettre à l'épreuve certaines représentations entretenues par les élus, mais aussi par les jeunes. Pour les jeunes donc, l'objectif était qu'ils puissent confronter leur posture individuelle à celle dégagée par « le groupe social » des jeunes, groupe dans lequel ils peuvent avoir ou non le sentiment d'appartenir. Pour les élus, l'exercice proposé était d'essayer de se glisser dans la peau des jeunes qui ont répondu à l'enquête. À travers une série de questions, les mêmes que posées dans le questionnaire à destination des jeunes, les élus avaient pour consigne d'essayer de se projeter dans les réponses que les jeunes ont majoritairement répondu.

Concernant « place aux jeunes, pouvoir d'agir »

Il s'agit du développement d'un espace de type « assemblées libres de jeunes ». Ces espaces doivent permettre un dialogue structuré entre les jeunes du territoire et les élus territoriaux. L'objectif est de permettre aux jeunes d'être ainsi une force de propositions sur les politiques publiques qui les concernent. La première assemblée libre de jeunes en Ariège a eu lieu le samedi 26 octobre 2019.

1.4. Le département lotois : terrain de recherche secondaire

Ce qui est intéressant, c'est de constater que l'initiative ariégeoise se contextualise dans un ensemble de démarches similaires qui prennent vie dans d'autres départements, au moins de l'Occitanie. Par exemple, dans le Lot. Il s'agit d'une étude qui se nomme « Jeunesse et

Ruralité du Lot ». Initiée par le préfet du Lot, elle est relayée rapidement sur le terrain par les services déconcentrés de l'État, soit la Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale (DRJSCS) qui entame à ce moment-là une étude statistique sur la jeunesse en milieu rural ainsi que la DDCSPP du Lot. Cette démarche a pour objectifs de mieux connaître la jeunesse et fédérer un groupe d'acteur afin de structurer une offre à destination des jeunes pour les accompagner dans leur parcours. L'approche de l'enquête se fait via quatre entrées thématiques que sont l'emploi, la formation, le logement et la santé. La mobilité étant une thématique transversale à l'étude. Le calendrier s'étale de novembre 2018 à juillet 2019 avec 4 grandes phases : en novembre et décembre 2018, il s'agit de l'installation de la démarche et de la négociation des termes de l'étude. De janvier à mars 2019 a eu lieu l'enquête exploratoire. Elle s'est ponctuée de 3 ateliers, un auprès des acteurs locaux de jeunesse en janvier, un auprès d'une structure de jeunesse qui a permis de rencontrer à la fois les jeunes et les professionnels et le dernier atelier a eu lieu dans l'espace public à Figeac. D'avril 2019 à juin 2019 s'est déroulée l'enquête de terrain qui grâce à la mise en place de 14 ateliers a permis la rencontre de 132 jeunes et 92 professionnels dans près de 30 structures de jeunesse différentes. Pour recueillir les paroles, trois outils ont été utilisés : le world café, le questionnaire et la table ronde. Le 2 juillet 2019 a eu lieu la restitution au cours d'une journée entière organisée avec l'ensemble des participants à l'étude. La similitude de ces deux démarches se fait sentir, que ce soit du point de vue de la temporalité, des outils utilisés ou des finalités attendues. Ces similitudes du premier coup d'œil m'ont mené à m'interroger sur ce qui les rassemble, mais aussi sur ce qui les rend différentes. Les deux études ont fédéré des collectifs d'acteurs hétérogènes qui ont dû travailler ensemble. Même si les deux collectifs n'en sont pas au même stade de coordination de leurs démarches, c'est vers là que se tournera la description de mes terrains puisque c'est avant tout dans un groupe de professionnel hétérogène que s'est initié ce travail. Bien que la démarche du Lot ne soit pas le terrain de recherche principal, il se place cependant comme un excellent terrain secondaire qui doit permettre de discuter les résultats et de faire monter la réflexion. De plus, la description des terrains permettra de mettre en lumière que ces deux territoires ne sont pas déconnectés l'un de l'autre, déjà parce qu'ils appartiennent à la même région et que c'est ce qui va favoriser le travail en réseau interdépartemental des acteurs en présence.

2. Déroulé de l'enquête : de l'entrée sur le terrain à la sortie

L'enquête sur le terrain s'est déroulée d'octobre 2018 à janvier 2020. Comme souvent en ethnographie, « la relation d'enquête se noue sous la forme d'un contrat implicite, et non d'un formulaire de consentement éclairé, parce qu'elle s'inscrit dans une relation personnelle. » (Beaud, Weber, 2010, p. 261). Dans ce cas, la recherche socio-ethnographique s'est fait en parallèle de la conduite du travail de « photographie des jeunes » qui était commanditée et contractualisée par la plateforme partenariale territoire Éducatif avec l'UMR EFTS. Il n'y a pas eu de protocole d'enquête déterminé à l'avance. Je vais expliciter le processus d'induction de la préparation de l'enquête à la sortie du terrain.

2.1. Préparation de l'enquête et thématiques de recherche

Lors de mon entretien pour le contrat doctoral unique en septembre 2018, j'ai présenté un « projet de recherche » dans lequel j'ai exprimé mon intérêt pour l'étude des politiques en direction des jeunes en Occitanie. Le choix du « thème d'enquête » s'est donc fait lors de cette sélection au contrat doctoral unique, et il est le résultat de questionnements issus de recherches de master et de mon parcours : un parcours en droit public et donc un intérêt pour les politiques publiques, et un intérêt pour la jeunesse qui s'est dessiné dans le sillage des travaux conduits par ma directrice. Cet intérêt s'est concrétisé dans le cadre de mon travail de deuxième année de master. Avec un peu de recul, au moment où j'écris ce chapitre c'est-à-dire presque à la fin de mon expérience doctorale, je constate que la thèse est au croisement d'intérêts que j'ai construit dès la première année de master puisque cette recherche portait sur le principe de co-éducation et touchait donc une modalité de partenariat entre acteurs. C'est à partir de ces « thèmes d'enquête » (Beaud & Weber, 2010a, p. 19) que j'ai construit mon objet de recherche. C'est par un long travail aller-retour sur le terrain, d'appropriation, que l'objet s'est finalement fixé. Selon Beaud et Weber (2010), ce qu'il faut éviter, c'est un thème trop large. Le thème doit être réalisable en pratique, et être adossé à des questions préalables, une problématique minimaliste provisoire issus de premières lectures. Pour ma part, ces deux écueils ont été évités grâce à l'audition lors du contrat doctoral qui est garant d'une cohérence de départ dans le travail de recherche. En ethnographie, le terrain et l'objet sont indissociables (Beaud & Weber, 2010a, p. 39). Ma directrice a donc imaginé quelle enquête était possible autour de ce thème et m'a soumis l'idée de participer aux activités du groupe nommé « priorité jeunesse » qui souhaitait à ce moment-là conduire une réflexion sur la place des jeunes sur le territoire et une politique en direction de ces jeunes.

Journal d'observation 1, jeudi 18 octobre 2018 :

La semaine du 8 octobre 2018, soit la toute première semaine de mon contrat doctoral, je rencontre Véronique dans un couloir d'université. Elle me dit qu'il faut qu'on se voie. Elle a été contactée par un groupe de travail qui se forme en Ariège dans le cadre du projet départemental pour des politiques éducatives concertées. Ils souhaitent réaliser une "photographie des jeunesses" ariégeoises. Elle pense à moi pour suivre ce projet avec elle, car ça lui fait penser au travail de recherche que je souhaite mener en Occitanie. Le mercredi 10 octobre, au cours de la journée de rentrée des deuxièmes années de master PEJ je rencontre Nadège. Véronique nous met en relation et elle m'expose rapidement les grandes lignes du projet. Elle me dit que la réunion de lancement à laquelle je suis conviée aura lieu le jeudi 18 octobre et elle me remet la plaquette du projet départemental. Je décide de m'y rendre.

Il y avait donc « une opportunité » de mettre en place une enquête socio-ethnographique en parallèle de la conduite du diagnostic. Cette opportunité a facilité le démarrage du travail sur le terrain. De plus, comme la démarche était adossée à un « contrat de recherche », cela lui permettait de bénéficier d'une temporalité. Les questionnements de départ étaient : comment se crée une politique de jeunesses ? Qui crée une politique de jeunesses sur un territoire ? Ce sont ces questions qui ont orienté mes « premières lectures ». J'ai rassemblé dans un dossier toutes les « fiches de lectures » (Annexe 13) sur les politiques de jeunesses. Ce sont les premières lectures que j'ai entreprises. Effectivement, il est important de se documenter en amont de l'arrivée sur le terrain et cela passe par le fait de se constituer une bibliographie. Personnellement je n'ai pas eu le loisir de le faire beaucoup avant et les premières lectures se sont fait en parallèle des premiers temps sur le terrain. Dans la posture socio-ethnographique, à l'inverse de certains courants de la Ground Theory, il est important de ne pas arriver « vierge » sur place, ou complètement désarmé. Les lectures sont importantes pour interpréter des situations et réagir vite. Le chercheur n'entre pas sur le terrain sans questionnement ou référence théorique. Son bagage est fait « d'orientations théoriques » (Whyte, 1984).

2.2. Entrée sur le terrain

L'entrée sur le terrain s'est fait le 18 octobre 2018 lors de la première réunion avec le groupe priorité jeunesse. À ce moment-là, il y a une grande importance de la présentation de soi (Goffman, 1973) : j'ai été introduite par le biais de ma directrice de thèse qui a assuré la partie communication avec les membres du groupe et négocié mon entrée sur le terrain de

recherche ainsi que ma légitimité. Je me présente comme étant une étudiante en sciences de l'éducation et de la formation qui fait sa thèse et je présente de manière assez vague ma thématique de recherche : je fais une thèse au sein de l'université Jean Jaurès à Toulouse sur « la mise en œuvre des politiques jeunesse en Occitanie ». Dès la première réunion, je subis une sorte de « test » pour savoir si je pouvais assurer la partie recherche de leur commande.

journal d'observation 1, jeudi 18 octobre :

La réunion est à 9h. Je pars à 6h30 de chez moi en voiture, mais arrive quand même avec 30 minutes de retard. Tout le monde est déjà autour de la table, mais ils m'attendent pour commencer. Je suis assez étonnée qu'on me demande mon avis très rapidement sur le projet et la méthode pour y parvenir. Je propose de faire un travail systématique sur chaque territoire, dans une relation directe aux jeunes. L'idée est faire réseau et d'arriver à toucher les jeunes que nous ne connaissons pas encore aujourd'hui. Il est convenu que je travaillerai avec Véronique Bordes sur le terrain.

Le fait que je sois dans le cadre d'une commande et que je dois assurer un travail à conduire (la photographie) a eu un double effet : à la fois ça m'a permis d'être vraiment immergée et d'avoir une appartenance « complète » (Adler & Adler, 1987) au groupe et d'entrer en interaction avec les acteurs. Ça évitait les questions sur mon travail de thèse. Par ailleurs, j'ai ouvert dès le premier jour de mon contrat doctoral un journal d'observation que je présenterai dans la prochaine partie. Selon Becker (2002, p. 40), l'entrée sur le terrain demande au chercheur de s'arranger avec « ses représentations ». Il s'agit d'une histoire qu'il imagine du phénomène qu'il étudie. Bourdieu (2003) permet de rendre compte de ce cheminement auquel le chercheur doit faire face : « *Chacun de nous, ce n'est un secret pour personne, est encombré d'un passé, de son passé, et ce passé social, quel qu'il soit, « populaire » ou « bourgeois », masculin ou féminin, et toujours étroitement entrelacé avec celui qu'explore la psychanalyse, est particulièrement pesant et embarrassant quand il s'agit de faire des sciences sociales. J'ai dit que, contre l'orthodoxie méthodologique qui s'abrite sous l'autorité de Max Weber et de son principe de « neutralité axiologique », je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à-dire ce passé, dans tous ses actes de recherche. Mais qu'il n'est en droit de le faire qu'à condition de soumettre tous ces retours du passé à un examen critique rigoureux. Ce qu'il s'agit de mettre en question, en effet, ce n'est pas seulement le passé réactivé, mais tout le rapport à ce passé qui, lorsqu'il agit inconsciemment, peut être au principe d'une distorsion systématique de l'évocation et, par là, des souvenirs évoqués. Seule une véritable socioanalyse de ce rapport,*

profondément obscur à lui-même, peut permettre d'accéder à cette sorte de réconciliation du chercheur avec lui-même, et avec ses propriétés sociales, que produit une anamnèse libératrice. » (Bourdieu, 2003). Selon Becker (2002, p. 51), le chercheur ne doit pas s'inquiéter de ces représentations, car qu'elles soient vraies ou fausses, elles permettent au chercheur de les poser comme point de départ. En prouvant que ce point de départ est faux, finalement le chercheur prouve bien quelque chose (Becker, 2002, p. 51). Pour soumettre mon passé à cet « examen rigoureux » dont Bourdieu fait état, j'ai effectué un « va et vient » permanent entre le terrain et la théorie. Ma bibliographie retrace ce cheminement conceptuel. Elle est le témoignage de l'intérêt que j'ai porté à objectiver mes connaissances et les replacer dans un contexte plus général. Aussi, j'ai régulièrement pris rendez-vous avec ma directrice de recherche, Mme Bordes. J'ai préparé ces rencontres en lui faisant part de l'avancée de ma recherche et en lui soumettant mes questions pour ne pas perdre de vue mes objectifs. J'ai explicité dans mon journal de bord quelques-unes de mes questions à ce moment : « qui sont ces gens ? Que font-ils ensemble ? Pourquoi eux et pas d'autres ? » Déjà, l'enquête commence à être orientée. Je m'intéresse aux acteurs, à leur raison d'être ensemble. Les questions vont devenir de plus en plus concrètes au fil de ma présence sur le terrain et des lectures que je fais. La question de recherche s'affine progressivement. Lire tout au long de la recherche permet selon moi de faire évoluer mes questionnements, de ne pas paraître trop « naïf » sur le terrain, et de comprendre certains implicites. Il y a beaucoup d'acronymes dans le milieu des politiques de jeunesse : BIJ, CAF, FEJ... C'est ce que Beaud et Weber (2010) nomment le « langage indigène » qu'il va falloir maîtriser, car c'est au centre de l'enquête ethnographique. Les lectures permettent de se familiariser avec le terrain non pas pour imiter, mais toujours dans un souci de comprendre. Les lectures me permettent aussi de travailler sur « mes représentations profanes ».

2.3. Présence sur le terrain et définition de l'objet de recherche

Pour satisfaire aux exigences d'une recherche socio-ethnographique, il faut que le chercheur témoigne d'une présence longue sur le terrain (Bordes, 2015). Presque quotidiennement pendant un an et demi, j'ai partagé la vie du groupe priorité jeunesse tout en participant à leurs activités. La conduite de la photographie fut une activité très prenante et l'objectif a été à un moment de parvenir à prendre de la distance vis-à-vis de ce travail. Le travail de terrain demande de trouver un équilibre entre empirie et théorie. Au fur et à mesure, grâce à une présence quotidienne et des lectures dont témoigne ma bibliographie, des questions émergent : à la fois des questions du terrain et des questions issues de la littérature. La rencontre des deux

me permet peu à peu d'affiner le thème de la recherche en un objet de recherche observable. Les durkheimiens ont toujours plaidé en faveur d'une définition provisoire de l'objet. Selon Beaud et Weber (2010, p. 44), « une enquête qui ne transforme pas les termes de la question de départ est une mauvaise enquête, inutile et inefficace ». Dans l'enquête de terrain, il faut savoir au moment de choisir un thème de recherche que ce dernier a de fortes chances d'être provisoire. J'ai d'abord lu sur les politiques de jeunesse, les politiques de jeunesse intégrées/concertées pour ensuite focaliser mon attention sur la recherche de transversalité dans l'action publique pour finalement arriver aux lectures sur la concertation qui est un objet de recherche spécifique, observable, quantifiable. L'enquête chemine, passant alternativement par des phases de progression et de blocage. Une phase de blocage fut la pandémie. Mon recueil de données devait se faire en deux temps : une première phase exploratoire avec la conduite d'observations et de premiers entretiens. Une première analyse et ensuite je souhaitais pouvoir conduire une seconde série d'entretien avec les acteurs. Je n'ai jamais conduit ces seconds entretiens. Les raisons sont multifactorielles et je vais les évoquer en toute transparence : un manque de motivation, un moment d'égarement, une perte de contact avec le terrain de recherche, une difficulté à m'adapter aux nouvelles contraintes du distanciel. La thèse peut être vue comme un travail abouti, mais aussi comme un exercice fait de tâtonnements, d'erreurs : « la recherche est aussi un apprentissage de la modestie : la situation d'enquête s'y prête particulièrement bien, on y apprend à se tromper, les erreurs font progresser, c'est une école de lucidité et d'auto-analyse » (Beaud & Weber, 2010b, p. 45). Je sais aujourd'hui quelles limites j'ai rencontrées et les leçons que j'en tire pour progresser dans ma pratique de chercheur. J'expose ici les limites du travail de recherche. Et j'ai conscience qu'il s'agit d'un frein considérable dans mon recueil de données.

D'octobre 2018 à mars 2019, j'ai réalisé des observations à visées exploratoires. L'objectif était alors de repérer les différents acteurs du groupe, les lieux et certaines interactions. En mars 2019, j'ai sollicité des acteurs pour de premiers entretiens. J'ai suivi la méthode de l'échantillonnage théorique de Glaser et Strauss. Glaser et Strauss proposent le concept d'échantillonnage théorique pour nommer le travail d'un chercheur qui vise à théoriser à partir d'un aller-retour entre l'analyse des données, la référence aux écrits scientifiques et la collecte de nouvelles données. La construction théorique inachevée du chercheur le poussera à recueillir de nouvelles données auprès de groupes différents et à mettre la construction à l'épreuve de l'empirisme. Ce sont les questions que se pose le chercheur lors de l'analyse qui le pousse à choisir de nouveaux participants à sa recherche. L'échantillon théorique est

différent de l'échantillon statistique (échantillon en entier est connu dès le début du projet). Le chercheur reste ouvert quant aux outils de recueils de données (Guillemette & Luckerhoff, 2012).

2.4. Sortie du terrain

Le rêve de tout chercheur est de « tout recueillir ». Il se manifeste particulièrement dans le courant de l'ethnométhodologie qui cherche par exemple à décrire toutes les musiques qui existent en tous lieux et les décrire avec leurs propres critères. Le problème est l'impossibilité pratique de répondre à cette exhaustivité. Se pose alors une question : où s'arrêter ? Pour Harold Garfinkel, la recherche est une « activité pratique ». Un jour ou l'autre il faut achever son travail. Pour ma part, la sortie du terrain s'est faite avec la fin du contrat de recherche et la dernière restitution de la photographie qui a eu lieu en janvier 2021. Pour analyser, il faut « couper radicalement avec le terrain » (Beaud & Weber, 2010b, p. 199). Le matériel que j'ai est ce qu'il est avec ses erreurs, ses défauts. En revanche, il faut maintenant « faire avec » (Beaud & Weber, 2010a, p. 199).

3. Articulation de deux méthodes de recueils de données : observations participantes et entretiens semi-directifs

L'ethnographie a pour objectif la description et la compréhension de pratiques quotidiennes qui sont devenues tellement habituelles que l'on en a oublié la complexité. Ce n'est que grâce à son immersion que l'enquêteur sera en mesure de rapporter les points de vue des acteurs sur le terrain et de proposer un éclairage sur leurs pratiques. Cette immersion est rendue possible grâce à une présence longue de l'enquêteur sur le terrain, une écoute attentive et l'établissement de « relations de confiance et de proximité avec les enquêtés » (Beaud & Weber, 2010b, p. 8). Selon Beaud et Weber (2010), pour mener à bien ce type de recherche, il faut faire l'équilibre entre se rapprocher du terrain et s'en distancier dans le but de le comprendre. Avec quel degré de justesse devrions-nous décrire le sens que les acteurs sociaux donnent aux événements auxquels ils participent ? Pour sortir des « représentations » de départ, Becker (2002) engage le chercheur en sciences sociales à parler avec les gens au cours d'entretiens formels ou informels, et à participer avec eux aux activités ordinaires qu'il observe. Selon Becker (2002), « plus on s'approche des conditions dans lesquelles ils donnent effectivement et réellement du sens aux objets et aux événements, plus notre description de ce sens sera juste et précise. Bordes (2015) conceptualise la posture de « traîner sur le terrain » pour la mise en œuvre d'une recherche socio-ethnographique. Traîner sur le terrain signifie « prendre son temps ». Elle définit le verbe « traîner » qui s'apparente à flâner, écouter et observer. L'écoute et l'observation engagent deux méthodes de recueils de données que nous avons mis en place dans le cadre de cette recherche : l'observation participante et l'entretien semi-directif. Beaud et Weber (2010) conseillent de mixer ces deux outils pour recueillir des données.

3.1. L'observation participante

La démarche de l'observation consiste à prélever des informations sur le réel grâce à une investigation attentive des phénomènes perçus, sans avoir l'intention de les modifier. L'observation peut porter sur un objet, un phénomène, un individu, un groupe ou une situation. Il existe deux formes d'observation : l'observation objectivante ou « armée » qui demande la construction d'outils pour recueillir les données observées et l'observation participante ou ethnographique qui nécessite du temps et la tenue d'un carnet de bord. Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons utilisé l'observation participante comme principal outil de recueil de données. Observer veut dire regarder, analyser un objet, un individu, une situation, comprendre le mode de fonctionnement. Pourtant, en recherche, l'observation

spontanée ne suffit pas. Il faut donc se former et s'inscrire dans une démarche méthodique. L'observation reste toutefois un instantané, elle permet de recueillir des données à un moment donné et dans des conditions précises que j'ai systématiquement détaillé. Dans la mise en œuvre d'une recherche compréhensive, l'observation participante est un outil privilégié pour chercher le sens que donnent les acteurs à la situation. Selon Bernoux (2016), l'observation participante permet de dépasser les biais que contiennent les enquêtes par questionnaire ou entretien. En effet, ces méthodes ne donnent à voir que le point de vue de ceux qui sont enquêtés. L'observation permet d'analyser le travail concret. « Pour faire des observations sur le travail concret, il faut être présent auprès de ceux qui exécutent les travaux, donc se faire admettre dans leur groupe, passer beaucoup de temps avec eux, pouvoir noter, respecter l'anonymat (Bernoux, 2016, p. 28). Cela demande une implication du chercheur dans son terrain de recherche. Les travaux d'Adler et Adler (1987) montrent que le chercheur peut avoir une appartenance périphérique, active ou complète selon son degré d'implication.

J'ai réalisé d'octobre 2018 à mars 2019 des observations flottantes. Ces dernières m'ont permis d'avoir une première approche du contexte, de repérer les lieux et les personnes. L'observation flottante dure pendant « l'entrée sur le terrain », ce fut quelques mois pour moi. La première partie de ce chapitre, c'est-à-dire la description du terrain de recherche, est le résultat de cette période d'observation. La perception y est alors globale. J'ai par la suite réduit mon champ d'observation au fur et à mesure que mon objet de recherche s'affinait et que des questionnements émergeaient. Mon regard s'est progressivement orienté sur les interactions interpersonnelles des acteurs. Et comme on n'observe pas sans références ni points de repère, j'ai utilisé l'outil du cadre de la représentation théâtrale de Goffman pour structurer mes observations.

3.1.1. Le journal de terrain

L'observation nécessite un va-et-vient entre trois savoir-faire: percevoir, mémoriser et noter. La qualité de l'observation va dépendre de la manière dont l'ethnologue va mettre en œuvre ces principes. La perception juste d'une situation ne va pouvoir se faire que si le chercheur s'est suffisamment documenté pour sortir de ses propres représentations. Il s'agit de la phase de « se distancier du terrain ». Mais un trop plein de lecture peut aussi constituer un « écran entre la réalité observée » (Beaud & Weber, 2010, p. 69) et le chercheur. Les échanges réguliers avec ma directrice de recherche m'ont permis de recentrer mes lectures et mes questionnements. « Le journal de terrain est l'outil principal de l'ethnologue » (Beaud &

Weber, 2010, p. 97). J'ai consigné dans un journal de bord mes observations. Le plus rigoureusement possible, je notais mes observations quotidiennes. J'inscrivais la date, ce que j'observais d'une couleur, et d'une autre, mes questionnements personnels ou ce à quoi mes observations me renvoyaient. Pour faciliter le traitement des données, j'ai décidé de tenir le journal sur un document Google Drive. Lors des réunions, j'ai réalisé la prise de note « à la main » sur des carnets. Et je rapportais systématiquement ces notes sur le journal en ligne. Sur mon journal de bord, aucun des protagonistes n'est anonyme, car il était plus évident pour moi de faire des liens en ayant les noms. Cependant, je veille à ce que dans la restitution de mon analyse dans la thèse l'anonymat soit respecté.

3.1.2. Les temps d'observation

Mon enquête sur le terrain a commencé en octobre 2018 jusqu'à janvier 2020. J'ai noté mes observations dès la première semaine de thèse, avant même l'entrée officielle sur le terrain. Une fois sur le terrain, j'ai d'abord observé de manière globale ce qui se passait. J'ai essayé dans un premier temps de mieux connaître les acteurs : quelle est leur routine, les relations officielles, celles plus informelles. À chaque fin de journée, je prenais une demi-heure pour noter tout ce que j'avais pu percevoir et mémoriser. Je n'ai pas toujours eu la liberté de me déplacer comme je le souhaitais ou d'être présente à tous les moments. Bourdieu (2003) explique ce type de contraintes : « L'observation participante désigne, il me semble, la conduite d'un ethnologue qui s'immerge dans un univers social étranger pour y observer une activité, un rituel, une cérémonie, et dans l'idéal, tout en y participant. On insiste souvent sur la difficulté d'une telle posture, qui suppose une sorte de dédoublement, difficile à tenir, de la conscience. Comment être à la fois sujet et objet, celui qui agit et celui qui, en quelque sorte, se regarde agir ? » (Bourdieu, 2003). Cette posture est difficile à tenir d'autant plus que j'étais vraiment partie prenante des activités, je ne pouvais pas me mettre en retrait ni être tout le temps présente sur mon terrain de recherche. Beaud et Weber (2010) abordent cette question et expliquent que lorsque le chercheur n'a pas ou peu de liberté dans ses observations pour changer de place, de rôle ou de point de vue, ce dernier doit savoir que ses observations seront forcément incomplètes. Ils conseillent alors de « nommer et repérer des points de vue que vous n'avez pas pu prendre. Et compléter vos observations par des entretiens » (Beaud & Weber, 2010, p. 162).

3.2. Les entretiens semi-directifs formels et les entretiens informels

« Si difficile soit-elle en réalité, l'observation reste le principal outil de l'ethnologue, sa

meilleure arme. L'entretien en est le complément plus ou moins indispensable » (Beaud & Weber, 2010b, p. 155)

On parle d'entretiens ethnographiques à partir du moment où l'enquêté parle de lui à la première personne, qu'il s'adresse à l'enquêteur personnellement et parce que l'enquêté n'est pas « isolé » ni autonomisé de la situation d'enquête. Il est resitué dans son milieu d'interconnaissance. Il s'appuie sur des observations préalables et guide les observations à venir. Observation et entretiens font progresser l'enquête de concert (Beaud & Weber, 2010b, p. 155). Suite à mes observations, j'ai fait le choix de réaliser des entretiens à partir du mois de février 2019. Le premier entretien avec Fabrice s'est déroulé de manière tout à fait informelle. C'est ma directrice qui avait organisé ce temps d'échange pour que ce dernier me présente un peu plus son travail, ses outils, son territoire d'intervention, l'histoire des politiques de jeunesse et sa place. J'ai par la suite construit une grille d'entretien (Annexe 1) sur la base de ce premier rendez-vous qui avait pour but de révéler les informations qui me paraissent encore floues suite à mes observations. Je me suis entretenue avec certains acteurs du groupe que j'ai par la suite « sélectionné » en suivant le principe de l'échantillonnage théorique. J'ai fait la même grille pour tous afin de pouvoir comparer leurs réponses. La justification des questions d'entretiens se trouve au sein de l'annexe 1. Les entretiens devaient me permettre d'affirmer le point de vue des protagonistes que j'observais depuis le début de mon travail de terrain. Bien qu'ayant une grille d'entretiens, je me suis laissée guider par les réponses qu'ils pouvaient m'apporter et me suis écartée des questions pour aller creuser certaines informations qu'ils me donnaient. Cette méthode avait l'avantage pour moi de transformer l'entretien en une sorte de discussion et casser le côté formel. Toutes les questions sont ouvertes pour que l'interviewé ne tombe pas dans un mode de réponse de « oui » et « non ». Les questions l'amènent à formuler une réponse nuancée, dans laquelle il formule un avis et me donne des informations. Pour solliciter les acteurs pour un entretien, je leur ai envoyé un mail :

« Bonjour Édouard,

Comme tu le sais, je suis doctorante en 1^{re} année en Sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès et je m'intéresse et questionne les processus de construction et de mise en œuvre des politiques de jeunesse sur deux territoires ruraux d'Occitanie : le Lot (dont je suis originaire) et l'Ariège. Étant dans une phase exploratoire de ma recherche, je tente de repérer les différents acteurs qui agissent sur ces territoires. J'ai eu l'occasion de m'entretenir déjà avec Sylvie de la CAF, Cassandra, Fabrice, Nadège et pour compléter ces points de vue

ce serait intéressant pour moi d'avoir l'avis d'un coordinateur. J'ose donc te demander si tu as un peu de temps à m'accorder pour une rencontre. L'objet de celle-ci serait essentiellement de me présenter ton travail dans un premier temps et avoir ta description des politiques de jeunesse en Ariège et la place que tu y prends dans le processus de construction et/ou de mise en œuvre. Je peux me déplacer dans tes locaux sans soucis.

Bien à toi »

Par mail, j'ai pu négocier les termes de « pacte d'entretien » : sa durée, la manière. À chaque fois, je ne me prévoyais rien d'autre sur la demi-journée de l'entretien d'autant plus que ça me demandait beaucoup de déplacements. J'ai également négocié le fait de réaliser les entretiens sur le lieu de travail des acteurs pour deux raisons : déjà parce qu'il est important de réaliser un entretien dans un lieu où l'enquêté se sent bien et également parce que je voulais observer leur lieu de travail auquel je n'ai pas normalement accès en situation d'observation. J'ai enregistré les entretiens formels à l'aide d'un microphone. J'ai par la suite retranscrit les entretiens. Pour les entretiens informels, je n'ai pas pu enregistrer, mais la restitution des échanges est consignée dans le journal d'observation. Les entretiens retranscrits se trouvent dans un dossier annexe au travail de recherche (Annexes 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 & 11). J'ai effectué les entretiens dans cet ordre :

Qui ?	Date	Lieu	Durée de l'entretien
Fabrice	21/12/2018	Locaux PAJIIP	1h14'
Élodie	05/03/2019	DRJSCS Occitanie, à Montpellier	45'08
Sylvie	27/03/2019	CAF de l'Ariège	1h20
Cassandra	10/04/2019	DDCSPP	39'49
Daniel et Alizée	16/04/2019	Conseil Régional Toulouse	41'57
Nadège	10/05/2019	Ligue de l'enseignement Ariège	1h00'25
Audrey	14/05/2019	MSA Ariège	26'03
Aude, Ester et Lara	07/06/2019	Conseil départemental Ariège	47'48
Édouard	18/06/2019	Communauté de commune de Tarascon	50'39
Mégane	01/07/2019	16 avenue de la	49'21

		colonne , Toulouse. Locaux temporaires des francas Occitanie	
--	--	--	--

J'ai sollicité les acteurs au fur et à mesure de leur rencontre. Un des conseils de Beaud et Weber (2010) est de ne pas solliciter tout le monde, seulement les personnes intéressantes pour mon enquête. J'ai appliqué le principe d'arborescence. Mon objectif était de diversifier mes « sources ». J'ai repéré plusieurs types d'acteurs dans la littérature et sur le terrain : institutionnels, fédératifs, territoriaux. J'ai donc sollicité un peu de chaque.

Exemple d'échantillonnage théorique : Cassandra a contacté Élodie de la DRJSCS pour qu'elle travaille sur un document statistique qui vienne compléter la photographie. Je rencontre Élodie lors d'une réunion du groupe. À cette occasion, nous discutons et je la sollicite pour un rendez-vous. Deux jours après notre rendez-vous, elle m'envoie un mail pour me donner les contacts de Daniel du Conseil Régional, car elle m'en a parlé pendant l'entretien. Je contacte donc Daniel par mail et nous convenons ensemble d'une date de rendez-vous. C'est un exemple ici de cette prise de contact par « arborescence » (Beaud & Weber, 2010, p. 105). Je me suis laissée guider par les rencontres faites sur le terrain. Une des ficelles de Becker est de ne pas interroger que les « acteurs principaux » du groupe. J'ai donc aussi sollicité ceux qui semblaient un peu en retrait (ex : A.N).

Pour mener les entretiens, Bogardus (1936) établit un certain nombre de principes de procédures d'entretiens : le premier est la considération. Je me suis rendue disponible sur les plages horaires que me proposaient les personnes que je souhaitais interviewer. Le deuxième est la gradation. J'ai essayé au maximum de laisser des moments de réflexion à mes interviewés. L'identification est le principe suivant. Il consiste à développer un certain « degré d'entente » (Bogardus, 1926, p. 144) entre intervieweurs et l'interviewé. Étant donné que les relations avec le groupe priorité jeunesse sont bonnes et que le travail de photographie s'est bien déroulé, ce principe ne m'a pas posé de difficultés. Chacune des personnes que j'ai reçues en entretien avait la réelle volonté de m'aider dans la réalisation de cet exercice. Aussi, j'ai réalisé une grille en évitant au maximum les questions directes et qui pouvaient suggérer certaines réponses. Ici sont posés les critères par Bogardus (1926) qui a beaucoup travaillé pour les méthodes relatives à l'entretien et au récit de vie. D'autant plus que l'entretien n'avait pas l'approbation des sociologues de Chicago à l'origine, qui privilégiaient plus les récits de vie. Thomas écrit un ouvrage dans lequel il décrit que l'entretien peut être un « corps

d'erreur » (Thomas, 1912, p. 771-772) puisque les personnes vont montrer un visage différent. Même si pour Bogardus et Thomas, le récit de vie reste un idéal, il est plus difficile à obtenir. J'ai donc conscience que le fait « d'être en entretien » a pu influencer les réponses qui m'ont été apportées. Pour éviter au maximum cela, à chaque début d'entretien, je leur ai rappelé que je venais ici en tant qu'étudiante et que tout ce qui pouvait être dit lors de l'entretien serait gardé anonyme. Goffman rappelle que la description d'un événement peut se faire « selon différentes mises au point et différentes focales » (Goffman, 1991, p. 16). Selon lui, les membres qui prennent part à la réalisation d'une activité jouent des rôles différents et de ce fait, cela engendre de leur part des points de vue différents sur ce qui se passe.

4. Méthode de traitement et d'analyse des données

Pour l'analyse des données, j'ai procédé à une analyse de contenu telle que définie par Bardin (2019). L'analyse de contenu est une méthode pour traiter des données verbales (naturelles ou recueillies lors d'une enquête) ou visuelles (images publicitaires ou de propagande par exemple). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Pour Hughes, le risque est que l'analyse soit une continuité généralisant avec le risque, en fin d'analyse, de proposer des concepts importés de l'extérieur du terrain et donc revenir sur une démarche hypothético-déductive. Pour parer cela, Hughes construit des catégories d'analyse en reprenant à son compte les catégories naturelles. Il élabore ses concepts au moyen de mots issus du langage des gens en situation. Hughes part du terrain, de ses observations, de propos entendus pour développer une théorie issue du terrain et toujours provisoire puisque s'inscrivant dans un processus dépendant du terrain, du contexte et des acteurs. De la même manière, Bordes (2015) analyse en organisant ses données en tentant de les ranger sous des catégories qui vont lui permettre de confirmer la théorie qu'elle a vue émerger au cours de ses observations. Cette théorie est ensuite utilisée pour développer son analyse et développer une connaissance du terrain réfléchi scientifiquement (le travail d'écriture est régi par les codes scientifiques, éclairé par des mini monographies : les petites histoires de terrain qui viennent supporter le travail de conceptualisation).

4.1. Quelques repères historiques

L'analyse de contenu émerge au XXe siècle, mais l'interprétation de messages de toutes natures est une pratique que l'on peut notamment relever dès l'Antiquité. À cette époque, ce sont les phénomènes naturels qui donnent lieu à des interprétations ainsi que la pratique de rituels pour sonder les volontés divines. Puis l'Herméneutique ou Art d'interpréter des textes sacrés ou religieux se fonde sur la recherche d'un sens qui se cache derrière le discours apparent généralement symbolique et polysémique. La rhétorique quant à elle est née des débats politiques et des plaidoiries judiciaires de la démocratie grecque ancienne. Elle se définit comme un ensemble de procédés et des techniques réglant l'art de s'exprimer, et ce avec une visée de persuasion. Enfin, la logique d'analyse des énoncés de discours ainsi que leur enchaînement afin de déterminer des règles formelles du raisonnement juste. Le 20e siècle est donc le siècle lors duquel l'analyse de contenu se définit et gagne une certaine légitimité. C'est à l'École de journalisme de l'Université de Columbia à New York qu'elle

prend son essor au début du siècle. La comparaison de revues et de journaux américains durant plusieurs décennies s'effectue avec une rigueur scientifique qui tient dans la mesure. En effet, on compare la surface et l'organisation des articles, la taille des titres et la longueur des articles ; on scrute la teneur des rubriques, l'évolution d'un organe de presse. Le premier grand nom de l'analyse de contenu est Lasswell qui, après la fin de la Première Guerre mondiale, définit la théorie du béhaviorisme¹ dans *Propaganda Techniques in the World War* de 1927. Les années 40-50 voient émerger un premier positionnement épistémologique en Europe par la formalisation de règles par Berelson qui donne la première définition suivante : « L'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative de la communication ». Au milieu des années 50, l'analyse de contenu trouve son application dans des disciplines très diversifiées, ce qui ne manquera pas de la faire évoluer. Tel qu'on la pratique aujourd'hui, cette méthode d'examen des textes fait sa première parution en 1977 avec la parution du livre de Laurence Bardin, « l'analyse de contenu ». Je retiens pour référence la définition de Bardin (2009, p.47) pour qui l'analyse de contenu est : « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages ». C'est donc un ensemble de techniques d'analyse de communication qui fonctionne par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. Il convient de relever que l'aspect quantitatif n'est plus un impératif, car considéré comme limitant l'analyse, car celle-ci doit servir à déterminer les effets immédiats ou à long terme des discours, écrits ou oraux, sur les individus ou les groupes ou bien encore sur les institutions. Ainsi, d'un point de vue épistémologique, l'analyse de contenu est une technique de rupture qui permet d'adopter une attitude de vigilance critique, le dépassement de l'incertitude dans ce que nous croyons voir dans un message et l'enrichissement de la lecture. Bien que le regard immédiat, spontané puisse être fécond, une lecture attentive augmente la productivité et la pertinence par la description de mécanismes dont on n'avait pas a priori la compréhension. Analyser un contenu c'est rechercher les informations qui se trouvent dans le corpus, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formulé, classer le contenu du document ou de la communication (R. Mucchielli, 1991). Les méthodes de traitement du contenu des communications sont plurielles et on devrait en toute rigueur parler des analyses de contenus. Elles visent cependant toute à passer du subjectif à l'objectif: «repousser la tentation de la sociologie naïve qui croit pouvoir saisir intuitivement les significations des

acteurs sociaux, mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité» (Bardin, 2009, p. 31).

4.2. Une méthode d'analyse organisée autour de quatre pôles chronologiques

L'analyse de contenu s'organise autour de quatre pôles chronologiques. Il s'agit d'un codage à 3 niveaux: codage ouvert, axial et sélectif. Le premier codage permet un premier pas dans la théorisation tout en restant proche des données. Les deux autres niveaux permettent d'accéder à une distanciation théorique.

- J'ai d'abord effectué une préanalyse : c'est ce que l'on peut appeler l'analyse flottante c'est-à-dire une première lecture sans grille d'analyse. La première activité consiste à me mettre en contact avec les documents (entretiens, observations). Il s'agit ici de la phase d'organisation lors de laquelle j'ai commencé à construire un plan précis de l'analyse. Cette étape correspond à une période d'intuitions qui ne doit pas pour autant faire perdre de vue l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ. La phase de lecture flottante m'a permis une première prise de contact avec les données et de laisser venir à moi des impressions, des orientations. J'ai effectué une lecture intuitive et ouverte, mais aussi attentive et critique, c'est-à-dire distanciée. J'ai lu et relu le corpus pour tenter de bien saisir son message apparent (Anadón & Savoie Zajc, 2009). Dans le cadre de l'analyse inductive, la lecture flottante m'a permis de formuler des idées, produire des réflexions et des hypothèses provisoires. Au cours de cette lecture, j'ai fait un repérage des différents thèmes présents dans la totalité du texte. Les thèmes ont simplement repris des expressions déjà présentes dans le texte. Cette phase nécessite de s'en tenir strictement aux données tout en les interrogeant activement.

- La deuxième étape fut l'analyse catégorielle. Il s'agit de la phase centrale de l'analyse de contenu. Le but poursuivi durant cette phase centrale consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique, mais ne dénaturant pas le contenu initial (Robert & Bouillaguet, 1997). L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques qui rassemblent des thèmes ayant des caractères communs sous un titre générique et plus conceptuel. La classification des thèmes dans les catégories se fait par différenciation et par regroupement par genre afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 2019). Les catégories : ce sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement) en raison de leurs caractéristiques communes. Le critère que j'ai retenu est sémantique puisque j'ai

catégorisé par thèmes. Du fait de mon inscription épistémologique dans une approche complexe des phénomènes (Morin, 2013), je me suis autorisé à procéder à une analyse multiréférentielle c'est-à-dire qu'une même unité de sens pouvait être rangée dans différents thèmes ou catégories. Le codage correspond en une transformation des données brutes du texte. J'ai couplé mon travail de codage avec une méthode propre à la GT qui est celle de la rédaction de mémos. Il s'agit de capturer des idées en cours. Des mémos successifs sur la même catégorie retracent son évolution au fur et à mesure que le chercheur recueille plus de données pour éclairer la catégorie et approfondir l'analyse. Les mémos peuvent être partiels, exploratoires et provisoires. Les idées du théoricien émergent au fil des découvertes. Les mémos examinent d'abord les codes, puis les catégories. Les mémos sont l'occasion de lier les thèmes à de premières catégories. La théorisation commence à partir de la catégorie. Il faut faire un saut d'abstraction. « C'est une opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénommés (codifiés) » (A. Mucchielli, 1996). Les catégories sont d'abord instables et vont se modifier par la suite.

- Enfin, la troisième étape est le traitement des résultats par inférence. L'inférence est une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies. Inférer c'est tirer une conséquence. L'inférence permet d'accéder à des informations supplémentaires de par une interprétation contrôlée. L'opération d'inférence amène à se poser des questions du type : qu'est-ce qui a conduit le sujet à dire telle chose? (cause ou antécédent du message). Quelle suite peut engendrer le message? On cherche à établir un lien entre les structures langagières et les structures psychologiques ou sociologiques des énoncés. L'interprétation permet de donner du sens aux résultats. Elle consiste à dégager des relations qui peuvent confirmer des intuitions de départ ou mises en évidence par le traitement des données. Lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31). En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit « une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 32). J'ai effectué mon analyse de contenu à l'aide du logiciel Nvivo.

Concernant le recours aux écrits scientifiques, il y a trois questions à se poser : quand ? Comment ? Dans quel but ? J'ai eu recours aux écrits scientifiques tout au long de mon travail de recherche. Cependant, au moment de l'analyse des données, j'ai eu recours aux écrits lors de la deuxième phase, c'est à dire lors de la phase de catégorisation puisque j'ai rangé mes thèmes dans le cadre théorique que j'ai fait émerger tout au long de ma recherche. J'ai donc eu recours aux écrits scientifiques pour enrichir la théorie développée et faire entrer en dialogue les résultats avec ceux d'autres chercheurs. Mon analyse refuse d'appliquer a priori une théorie aux données. Les résultats doivent venir des données et non de préconceptions. D'abord écriture des données puis mise en discussion avec les théories (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 42).

- Enfin, la dernière étape est l'écriture de l'analyse. Lors de la phase de rédaction de l'analyse, « le terrain ne doit pas disparaître sous les concepts, mais au contraire, les concepts doivent éclairer le terrain » (Beaud & Weber, 2010a, p. 227). À l'instar de Bordes, la spécificité dans l'écriture de mon analyse est qu'elle est supportée par de « petites histoires de terrain » ou « monographie locale » (Beaud & Weber, 2010b, p. 69). La description vient supporter le travail de conceptualisation. L'écriture des « histoires » (Becker, 2002, p. 47) doit cependant respecter deux contraintes pour qu'elles soient « scientifique » : elle doit fonctionner, c'est-à-dire être cohérente. Elle doit amener le lecteur d'un point A à un point B. L'histoire doit « faire sens » c'est-à-dire que le lecteur et le rédacteur doivent accepter ce qui est présent dans l'histoire et leur manière d'être relié comme quelque chose de raisonnable. Aussi, l'histoire doit être conforme aux faits que découvert. Sur ce point, Thomas Kunh a montré que les observations du chercheur ne sont jamais pures, car elles sont toujours informées par nos concepts. Surtout dans la méthode socio-ethnographique puisque les lectures accompagnent le chercheur tout au long de son enquête. La présentation de citations n'objective cependant pas le propos du chercheur. Non seulement ces citations ont été choisies, mais de plus, elles sont des données déjà interprétées autant par le chercheur que par le participant qui les a produites. Mon analyse est construite autour de deux parties :

→ d'abord j'ai essayé de remettre dans l'ordre chronologique ce qui s'est passé

→ et ensuite j'ai isolé des éléments significatifs

4.3. Déontologie dans la recherche ethnographique

Les ethnographes français se sont longtemps désintéressés de leur déontologie

professionnelle. Ce débat a évolué au sein de la sphère académique et il est aujourd'hui structuré autour de trois positions : ceux qui refusent l'établissement de toute instance professionnelle chargée de faire respecter les règles déontologiques (El Miri & Masson, 2009), d'autres sont partisans d'un droit d'enquête applicable aux chercheurs et aux universitaires et enfin d'autres estiment comme nécessaire et suffisant d'explicitier et de faire connaître ces règles (Cefai & Costey, 2009). À l'instar de Daniel Cefai, je me positionne dans cette thèse en faveur du respect de règles de déontologie. Voici quelques règles que je me suis efforcée d'appliquer :

- je n'ai jamais enregistré un entretien à l'insu d'un de mes interlocuteurs.
- je tiens à disposition de mes interlocuteurs tous les documents qui le concernent
- je m'engage à ne pas divulguer les propos de mon enquêté dans son milieu d'interconnaissance
- j'ai séparé le lieu d'enquête et le lieu d'analyse. Je ferai un document qui sera destiné à circuler dans le milieu d'enquête.
- mes résultats et les propos sont anonymes

Chapitre 5 : Analyse des données, résultats de la recherche

Il y a un groupe d'acteurs qui se concertent pour la structuration d'une démarche intégrée à destination des jeunes du département. Ce groupe se nomme le « groupe priorité jeunesse ». Il est composé de plusieurs types d'acteurs. J'ai pu observer que ces acteurs vont coopérer à la réalisation d'un objectif commun, c'est-à-dire qu'ils vont partager une scène politique, que cette coopération va être prolongée dans le temps, et qu'elle va conduire à l'émergence d'une quelque chose de commun, ou plus spécifiquement à la création d'une culture commune, que je peux affirmer que ces acteurs sont engagés dans un processus de concertation (Beuret & Cadoret, 2011).

L'objectif de cette partie est d'offrir une description et une compréhension du processus de concertation entre acteurs de jeunes dans le contexte d'une réflexion autour de l'émergence d'une politique publique locale de jeunes intégrée. Ce processus est, selon les auteurs de mon cadre théorique de référence (Beuret & Cadoret, 2011), caractérisé par trois indicateurs : une concertation est d'abord une mise en coopération d'acteurs. J'ai spécifié cet indicateur grâce au cadre de la représentation théâtrale de Goffman et plus particulièrement en m'appuyant sur le concept « d'équipe de représentation » (Nizet & Rigaux, 2014). Le second indicateur est la construction commune. J'ai repris à ce compte les travaux conduits par Daniel Cefaï (2016) sur les mondes sociaux. Et enfin l'idée de processus. Les résultats de l'étude mettent en évidence que le monde des politiques de jeunes d'un territoire s'ordonne autour : d'une histoire (à la fois individuelle et collective), d'acteurs et de leurs structures qui construisent des rôles, de relations diversifiées entre ces acteurs et de relations avec des segments d'environnement. Ces éléments sont sujets à des changements, évolutions, qui viennent redistribuer la configuration des ingrédients et moteurs (Oiry et al, 2010, p. 86) en présence. Je vais dans un premier temps décrire la scène sur laquelle se déroule la concertation. Et dans un second temps je mettrai en évidence les éléments qui me paraissent particulièrement pertinents à soulever. Je suis cependant tenue de préciser une limite à cette étude : j'ai observé les acteurs d'octobre 2018 à décembre 2019. Leur travail a continué après « ma sortie du terrain ». L'analyse que je propose est une compréhension de leurs pratiques au cours de cette période.

1. Description des acteurs du théâtre de la concertation

La concertation entre acteurs de jeunesse sur le territoire Ariégeois prend place, selon le cadre de la représentation théâtrale de Goffman (1973), au sein d'un théâtre. Il met en scène des acteurs avec leurs façades, qui vont tenir des rôles. Le théâtre dispose de plusieurs scènes sur lesquelles vont se dérouler les interactions. La particularité du processus de concertation est qu'il se déroule en plusieurs actes. La métaphore théâtrale que j'utilise est un outil conceptuel qui va me permettre de décrire et comprendre les interactions entre les acteurs de jeunesse. Je pourrais donc m'en éloigner à des moments dans cette partie pour questionner les éléments qui me paraissent pertinents.

1.1. Une concertation qui prend place entre acteurs hétérogènes

Le groupe « priorité jeunesse » est composé d'acteurs que je distingue selon plusieurs critères. J'ai pu distinguer différents types d'acteurs et différents rôles au sein du « système local » (Loncle, 2011). Il y a les acteurs principaux, les acteurs secondaires, les figurants et le public (qui se situe à quatre niveaux). Je ne présenterai pas le public ici qui fera l'objet d'une analyse plus approfondie dans la quatrième et dernière partie de ce chapitre.

Les acteurs principaux sont les membres « officiels » du groupe priorité jeunesse. Je fais le choix ici de les classer en trois catégories : il y a les acteurs dits « institutionnels », les acteurs « fédératifs » et les acteurs « territoriaux ». Parmi les acteurs institutionnels, il y a Audrey, qui est travailleuse sociale au sein de la Mutualité sociale agricole ; Aude travaille comme conseillère technique pour la direction de la culture, de l'éducation et du patrimoine au conseil départemental ; Sylvie est conseillère technique enfance jeunesse parentalité à la Caisse d'Allocation familiale ; Cassandra assure la fonction de conseillère jeunesse et éducation populaire au sein du service départemental Jeunesse, Engagement et Sports de la Direction départementale de la Cohésion sociale et de la Protection des Populations. Les acteurs fédératifs sont Jean qui est directeur du Bureau Information Jeunesse du Pays de Foix-Varilhes et de l'Ariège ; Evan travaille comme directeur de la maison des jeunes et de la culture de Tarascon sur Ariège ; Mégane est chargée de développement pour les Francas Occitanie (Ariège et Haute-Garonne). Les acteurs territoriaux sont Édouard qui est coordonnateur du projet éducatif local de Tarascon ; Nathan est adjoint de direction au pôle service à la population de la communauté de communes du Couserans ; Fabrice est directeur du Pôle Agglomération Adolescence Jeunesse Information Prévention de Foix-Varilhes ;

Joseph assure les fonctions de Directeur du Secteur Jeunesse du pays de Mirepoix ; des élus comme Gabriel qui est maire d'une commune du département. Il y a également Nadège qui assure la mission interinstitutionnelle et interfédérative pour l'accompagnement des politiques éducatives au sein de la plateforme partenariale territoires Éducatifs. Tous ces acteurs possèdent un pouvoir de décision sur les actions à entreprendre, peuvent parler librement et disposent d'une réelle influence sur la trajectoire de la concertation. Les acteurs secondaires sont « recrutés » dans l'environnement par les acteurs principaux pour venir les assister dans des missions spécifiques. Ils amènent une « expertise » particulière mais ne disposent pas d'un réel pouvoir de décision. Ils ont une marge de manœuvre limitée dans leur influence sur la concertation. Leur temps de participation aux activités du groupe est déterminé. Il y a par exemple Élodie, qui est coordinatrice de l'unité observation, étude et statistique à la direction régionale jeunesse sport et cohésion sociale ; des chercheurs comme Véronique et moi-même de l'université Toulouse Jean Jaurès ; des services civiques comme Océane et Florian. Enfin, les figurants sont sur scène mais font office « d'accessoires ». Ils n'ont pas la liberté de s'exprimer comme ils le souhaitent et n'ont pas non plus de pouvoir de décision sur les actions entreprises par le groupe. Il y a par exemple Océane et Florian, qui sont services civiques

Chaque acteur, sur scène, dispose d'un appareillage symbolique constitutif de sa façade personnelle (Goffman, 1973). Un certain nombre de nœuds que j'ai codés lors de l'analyse de mes entretiens et de mes observations m'ont donné des indications sur cette façade. D'abord, chaque acteur a sa propre histoire personnelle. L'acteur est avant tout « l'auteur d'une biographie » (Goffman, 1973). Édouard par exemple a fait quasiment toute sa carrière dans la fonction publique. En 1986, il termine un IUT d'animation à Bordeaux. Il a été chargé de mission pendant deux ans et après il a pris des responsabilités de deux centres de l'ADS. Il a ensuite été directeur territorial sur un des quatre pays de l'Ariège. En 2012, le poste de coordonnateur des politiques éducatives sort. Il postule, ils le recrutent . Quant à Fabrice, il a une maîtrise STAPS, éducation, motricité ainsi qu'un Brevet d'État entraîneur de football. Il a ensuite fait une préparation au CAPES puis un master 2 sport et action publique. Il a ensuite travaillé pendant cinq ans comme conseiller technique départemental pour l'association de football en Ariège. Il a par la suite travaillé dans les quartiers, et notamment à Beauvais, où il a toujours utilisé le football comme moyen d'épanouissement. Il a aussi été entraîneur de football de haut niveau dans un centre de formation. Il arrive en 2013 sur son poste de directeur. Aude a, selon elle, un parcours un peu atypique puisque sa formation de départ est

un brevet d'état d'éducateur sportif qui est spécifique à l'équitation. Elle a enseigné quelques années et ensuite elle a eu besoin d'aller voir ailleurs et d'étoffer son parcours. Elle a passé un BPJEPS, brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. Et après elle est rentrée dans l'animation. Elle a débuté sa carrière dans les accueils jeunes de la ville de Toulouse avant d'arriver petit à petit ici. Sylvie est plus âgée. À la base, elle a une formation de travailleur social. Elle est conseillère en économie sociale et familiale et elle a travaillé pendant dix ans au centre social de Lavelanet. Elle est arrivée sur son poste actuel en 1998. L'exposition de ces quelques exemples montre la diversité des parcours des acteurs en présence. Certains ont travaillé dans le milieu associatif d'abord pour se diriger ensuite vers les institutions tandis que d'autres ont fait l'inverse. Leurs diplômes sont aussi très diversifiés. Ces éléments biographiques amènent l'acteur à avoir une certaine connaissance du territoire, de son histoire et de ses acteurs. Mégane, qui travaille aux francas, n'est pas sur le territoire depuis longtemps : « *Pour moi, c'est très rigolo, alors après je suis arrivée il n'y a pas très longtemps sur l'Ariège, j'ai pris mes fonctions en novembre 2017 on a commencé le tuilage avec la personne qui était là avant moi et donc j'ai vraiment pris les fonctions de direction et de pilotage à partir de septembre 2018. Donc ça fait à peine un an* » (Annexe 11, p. 140). Tout comme Audrey, il y a certains éléments qu'elle ne saurait expliquer ou comprendre du fait qu'elle n'est pas sur le territoire depuis longtemps : « *je veux te dire que je vais te donner des informations, mais que je risque de ne pas être très précise puisque vu que je suis arrivée au 1er juin 2018 à la MSA* » (Annexe 2, p. 5). À l'inverse, il y a ceux qui sont nés en Ariège comme Aude et Édouard : « *Moi le territoire je le connais bien, parce que je suis né là, je suis né à 200 mètres parce que l'hôpital était là, il y a longtemps.* » (Annexe 6, p. 54). « *Je suis Ariégeoise pure souche. Quand je travaillais à Toulouse, je faisais la navette Mirepoix-Toulouse.* » (Annexe 4, p. 38). Ces acteurs maîtrisent l'histoire du territoire. Édouard par exemple nous raconte longuement la mise en place de la politique éducative à Tarascon et le rôle qu'il a joué : « *en 86 il y a déjà des embryons de politique enfance avec notamment la naissance des ALAE, enfin des CLAE. Le centre de loisirs existe depuis fort longtemps, j'y ai travaillé depuis que j'ai 15 ans. Il y a une MJC, mais qui en faite est une somme de clubs d'activité quoi. À cette époque-là, c'est ça. Tu as le club de scrabble, tu as aussi le volley-ball, le judo. Il n'y a pas de jeunes, mais des jeunes qui viennent vivre une activité. Il y a quand même à l'époque 700 adhérents, ce qui est quand même conséquent. Mais il n'y a pas une politique en direction de la jeunesse. En 1986, je par le biais de plein de contrats aidés, j'arrive à mettre en place une dynamique notamment par le biais de la MJC, que je commence à avoir des contrats aidés. Et à développer l'information jeunesse, puis l'animation*

jeunesse surtout à partir, au démarrage c'est plutôt sur des séjours, des choses comme ça. » (Annexe 6, p. 54). Fabrice, pour plaisanter, nous affirme être capable de remonter à la 2^e guerre mondiale pour parler de son territoire : *« Alors pourquoi une forte présence de l'éducation populaire à Foix d'où elle vient ? Alors je ne peux pas totalement revenir avant la guerre, je risquerai de dire des bêtises. Mais c'est vrai qu'il y a un front républicain très important sur ce territoire et un front associatif, une force associative bien active. »* (Annexe 7, p. 70)

À côté de ces éléments biographiques, l'acteur est aussi un « personnage spécifique » (Goffman, 1973) au moment où la scène se déroule. Il est un professionnel qui travaille dans une institution, une fédération ou une collectivité et dont il représente les intérêts dans la concertation. La structure à laquelle il est rattaché va étoffer son appareillage d'un territoire sur lequel il intervient. Par exemple, les acteurs territoriaux n'interviennent que sur la communauté de commune à laquelle ils sont rattachés. Fabrice par exemple dit : *« Non c'est pas l'Ariège, c'est que Foix »,* tandis que d'autres vont avoir un champ d'intervention à l'échelle du département. La structure va également leur fournir la définition d'un public auprès duquel il agit ainsi qu'une méthodologie de travail particulière. Par exemple Audrey s'appuie sur *« la méthodologie MSA, alors c'est une méthodologie classique : on part d'un diagnostic, on regarde combien on a de familles MSA sur un grand territoire puis on réduit pour trouver l'endroit où on va intervenir [...] Donc pré diagnostic, rencontre avec les différents partenaires, expliquer la démarche et mettre en place une enquête de besoin pour mettre en place. Nous on a repéré des besoins en tant que professionnel, quels sont réellement les besoins des familles sur ce territoire-là avec la possibilité ensuite de mettre en place des actions qui correspondent à leur besoin. La méthodologie DSL, ce qui est intéressant dans cette méthodologie c'est qu'on est tous ensemble dans le même bateau. C'est une méthodologie qui prend du temps, c'est à la fois des professionnels qui sont autour de la table et on intègre aussi des habitants. Donc là forcément ça prend plus de temps parce qu'il faut mobiliser les gens en amont. Mais voilà. Le résultat du DSL c'est des actions qui sont en réponse à ce que les gens attendent sur le terrain. Et comme il y a des personnes mobilisées, que ce soit des professionnels ou des habitants, du coup tu as plus d'efficience à la sortie, pour faire gros »* (Annexe 2, p. 6). Bien que la méthodologie lui semble classique, Édouard en utilise une tout autre : *« Le principe de base c'était un jeune qui vient demander quelque chose, nous notre arme c'était la démarche de projet qu'on avait appris en BAFA. C'est-à-dire que tu as un objectif, quels moyens tu as, quels moyens tu dois trouver pour atteindre*

l'objectif que ce soit des projets individuels ou collectifs. On a travaillé comme ça pendant des années. » (Annexe 6, p. 55). À la CAF, la méthodologie de travail est encore différente : « *La CNAF va nous attribuer une enveloppe, elles sont attribuées, je crois. Pour mettre en œuvre tout ça, on va avoir cette somme. On fait de l'appel à projets et mardi on fait une lecture commune. Ça, c'est notre méthodologie aussi, qui n'est pas ordinaire. Et ça, on pourrait en parler des heures entières. On va faire une lecture commune des personnes concernées et normalement on lance les appels à projets.* » (Annexe 10, p. 130). Ensuite, l'acteur dispose aussi dans sa façade de ce que je vais nommer des accessoires. Ces derniers peuvent être de différentes sortes et plus ou moins spécifiques en fonction des acteurs : les acteurs institutionnels peuvent avoir des appels à projets, des dispositifs, des agréments comme les espaces de vie sociale ou jeunesse et éducation populaire, des fonds comme le FDLA, les acteurs territoriaux et fédératifs peuvent porter des événements comme Foix're de rue, le Forum job d'été ou encore Place aux jeunes, les chercheurs ont dans leur façade des outils spécifiques à la recherche. Je ne développerai pas plus ici les outils de la façade des acteurs, car ils feront l'objet d'un traitement analytique spécifique lors de la deuxième partie de ce chapitre. Enfin, en interaction à la fois entre son « personnage biographique » et son « personnage spécifique », l'acteur dispose de sa propre définition de la jeunesse. Pour Audrey, « *c'est des jeunes à partir de 13 ans. De 13 à 22* » (Annexe 2, p. 7). Cassandra s'appuie à la fois sur les dispositifs dont sa structure dispose et sur la définition qui est mise en œuvre dans le cadre de la concertation « *Nous, pour la DD on a des dispositifs 12/25, 15/25. On a des accueils de mineurs là on est sur du 3/17. On a ce qu'on met en œuvre dans le cadre du partenariat territoire éducatif on est sur des 0/25. On a les services civiques qui peuvent aller jusqu'à 30.* » (Annexe 3, p. 20). De la même manière, Mégane fait référence aux dispositifs pour définir la jeunesse, mais également au public que sa structure touche : « *Donc voilà donc généralement ado on est sur des 11/15 et du jeune globalement sur du 16/25, mais parce qu'encore une fois on se rattache aux dispositifs qui existe et souvent du jeune c'est du 16/25. Après concrètement sur les missions que je mène moi, mais c'est aussi au regard du public qu'on touche aujourd'hui. Que ce soit nous en interne ou nos adhérents collectifs, on est quand même beaucoup plus sur du collégien, début de lycéens, on a rarement du jeune majeur voire très très peu d'acteurs qui sont sur du jeune majeur. Donc dans la réalité on est quand même plutôt sur du 11/14 en essayant de tirer un peu plus large et notamment quand on est avec les volontaires en service civique, pour le coup on va être sur du 16/25 parce que dispositif oblige* » (Annexe 11, p. 143-144). Dans la structure de Fabrice, on « *promeut l'approche globale de la jeunesse de 11 à 25 et plus si affinité* » (Annexe 7, p. 72). Pour

l'actrice du conseil départemental, c'est « *un éventail très large, de la petite enfance jusqu'à plus de 25 ans* » (Annexe 4, p. 23). Je constate que les définitions de la jeunesse sont très hétérogènes. Mais selon Cassandra, la multiplication des définitions n'est pas un frein. Elle est au contraire favorable « *Puis c'est pas plus mal, effectivement ça complexifie, mais en même temps c'est ce qui fait la richesse aussi. Plutôt que de dire voilà tu es jeune jusqu'à 17 ans ou 18 ans moins un jour et après tu es adulte.* » (Annexe 3, p. 20) et situe donc le travail des acteurs dans une perspective de prise en compte « des jeunesses » (Bordes, 2007; Galland & Oberti, 1996; Marlière, 2005) .

La mise en récit de ces éléments met en évidence la grande hétérogénéité des acteurs qui prennent place dans le processus de concertation. Chaque acteur est à la fois l'auteur d'une biographie qui engage un parcours personnel, une connaissance particulière du territoire, de son histoire et des acteurs qui y prennent part. Ce parcours contribue à forger la culture professionnelle de l'acteur : « *en 2013 du coup bon il y a un poste de directeur à pourvoir. Moi j'arrive en 2013. J'arrive avec une culture* » (Annexe 7, p. 71). Chaque acteur a également un territoire d'intervention spécifique, un public auquel s'adressent les actions de sa structure, des accessoires, une méthodologie de travail et une définition de la jeunesse construite en interaction entre plusieurs éléments. Au regard de ces éléments, je peux affirmer que la concertation (Beuret & Cadoret, 2011) dans le cadre d'une réflexion autour d'une politique locale de jeunesses intégrée se caractérise par le fait qu'elle engage des acteurs qui sont très hétérogènes aussi bien dans leur parcours que dans l'exercice de leurs fonctions. Cela questionne donc sur la manière dont ces acteurs vont parvenir à prendre place (Bordes, 2007) dans la concertation et à conduire une action organisée.

1.2. Les acteurs principaux et leurs rôles : des rôles spécifiques lors de la concertation qui donnent « une charge de travail supplémentaire »

Selon Goffman (1973), un acteur endosse plusieurs rôles en fonction des scènes sociales dans lesquelles il se trouve. Dans le cadre d'une coopération pour la définition d'une politique locale de jeunesses, les acteurs principaux vont être pris entre deux rôles : à la fois le rôle joué au sein de leur structure, dans le cadre de l'exercice de leurs missions professionnelles, et le rôle qu'ils endossent au sein du collectif. Ces deux rôles vont coexister pour l'acteur et ce dernier va devoir « jouer » avec et entre les deux dans le processus de concertation.

1.2.1. Les rôles au sein de leurs structures

Les rôles que les acteurs endossent au sein de leurs structures sont très variés et je les distingue en six catégories. Il y a toutes les missions de financements d'actions sur le territoire. Cette mission est essentiellement assurée par la CAF : *« Les 12/25 ans ce qui est intéressant c'est encourager les initiatives des ados en accompagnant ou soutenant leur projet. On a aussi les promeneurs du net. Ça veut dire qu'on est sur l'accompagnement, car seuls ils ne font pas, mais ils sont accompagnés par les structures qui soutiennent leur projet ou qui vont les accompagner à développer leur projet. Nous derrière, on alimente financièrement. Ça, c'est une grosse partie de l'intervention auprès des jeunes de la CAF. »* (Annexe 10, p. 130). À côté de la CAF, bien que ce soit dans une autre mesure, il y a également le Conseil départemental et la DDCSPP qui financent des actions : *« Non, parce que nous après, je vous ai dit qu'on adapte en fonction des besoins du territoire par les fonds publics. La réponse qu'on amène c'est ça. Il faut reconnaître ce qui est, c'est que la CAF est repérée comme un organisme financeur. On défend le fait d'avoir une intervention, un soutien technique. On est un organisme financeur, mais c'est une réalité. C'est-à-dire que même le conseil départemental et la DDCSPP n'ont pas les moyens qu'on a. On reste quasiment le seul organisme financeur »* (Annexe 10, p. 136). Selon Sylvie, le financement qui est distribué par la CAF est fait de manière *« sûre, équitable et régulière »* (Annexe 10, p. 137). Ce sont donc les acteurs institutionnels qui assurent ce rôle de financeurs sur le territoire.

Cette mission de financement peut se coupler à la mission d'accompagnement des territoires. Le financement est une forme que peut prendre cet accompagnement : *« Et franchement, en Ariège, il y a une vraie bienveillance vis vis des partenaires et des porteurs de projets. On n'a pas établi des relations purement administratives. On est dans l'accompagnement. Même le service de prestation collective, prestation de service collective ou d'aide financière collective faite de l'accompagnement très très personnalisé. »* (Annexe 10, p. 137). Une deuxième manière d'exercer ce rôle d'accompagnement est par un soutien technique, comme le fait Cassandra : *« Ensuite sur le niveau départemental donc là c'est plus lié à mon poste, à la spécificité de mon poste. Donc moi l'intitulé c'est conseillère d'éducation populaire et de jeunesse qui rentre dans la famille des PTP, c'est des personnels techniques et pédagogiques. Donc ça donne, tu vois contrairement aux inspecteurs qui sont dans le corps de l'inspection comme leur nom l'indique, nous on est aussi en accompagnement des territoires, des associations donc on n'est pas seulement là pour décliner les politiques de l'État, mais aussi pour accompagner les territoires ou les associations sur leur structuration, leur*

développement. » (Annexe 3, p. 13). Cet accompagnement passe aussi par une veille qui est assurée : « *Alors moi mes missions plus particulières que j'ai c'est tout ce qui est des politiques éducatives avec les projets éducatifs, avec la mission territoires éducatifs. Politiques de jeunesse qui se croisent aussi avec notamment l'accompagnement du FDLA [...]* Et beaucoup de relations en faite à la demande parce qu'en faite on a, au-delà des missions, je passe un temps fou à répondre à des mails sur quelle est la réglementation pour ça. Est-ce qu'on a le droit de.... Sur des conseils aussi techniques et pédagogiques. Et puis après participation aux réunions de partenariats sur le territoire éducatif, mais pas que.. Sur des territoires, sur des actions, sur des animations, sur tout ça. » (Annexe 3, p. 19). Le rôle d'accompagnement résulte de la spécificité du territoire.

Ensuite, il y a des missions de coordination qui sont exercées par les acteurs territoriaux. Leur rôle est de faire du lien entre les acteurs. Parmi les acteurs territoriaux, les rôles et missions de chacun s'exercent toutefois de manière spécifique. Par exemple, Édouard explique que « *de vrais coordonnateurs comme te diraient mes collègues, il n'y en a pas à part moi. Parce que je ne dirige pas de structure. Je fais que coordonner. Alors que les autres ils sont tous directeurs de CLAE, directeur du service enfance famille. Ah oui, ils ont tous une part de gestion administrative. Moi à part le marché public tous les 3 ans avec LEC, je n'ai pas de gestion administrative, je n'ai pas de fonction de direction. Ce qui me permet à moi sans arrêt de rappeler ça.* » (Annexe 6, p. 59). Le fait de coordonner, c'est faire du lien : « *lors entre eux que des fois je sens monter et j'entends des choses au CLSPD. Il y a toujours un petit Whisky au CLSPD, ils se font un apéro les anciens avec la préf, la PJJ tout ça, les élus. Faut papoter. Y'a des renseignements aussi. Et donc moi après... Vous me dites ça, mais j'ai entendu ça et à un moment donné moi c'est de faire du lien. Le coordinateur, il est là pour ça, pour faire du lien. On est des professionnels du non formel, on doit être des professionnels de l'informel et on doit être les meilleurs amis de l'éducation formelle, les enseignants. Et c'est là le plus difficile. On doit leur faire comprendre qu'on fait ailleurs, différemment, mais que quelque part on suit les mêmes objectifs qu'eux.* » (Annexe 7, p. 86). Les autres coordonnateurs comme Fabrice ont des missions plus variées du fait qu'ils cumulent avec d'autres fonctions comme le management d'équipe: « *Donc j'arrive ici en étant censé manager une nouvelle équipe qui était un petit peu en difficulté avec la volonté d'ouvrir à tous les partenariats possible. Et de coordonner tout ça.* » (Annexe 7, p. 72).

Il y a aussi un rôle de **formation des acteurs du territoire**. Ce rôle est exercé par les acteurs institutionnels à destination des acteurs fédératifs (que ce soit à destination des animateurs ou

coordinateurs) : « *On a aussi un petit regard sur la formation. Ça, c'est pour le niveau national.* » (Annexe 3, p. 13). Mais les acteurs fédératifs peuvent également avoir des missions de formation : « *Une fonction de ressource pédagogique, une fonction de mutualisation de ce qui se fait, sur ces outils-là et pouvoir proposer de la formation aux acteurs des associations départementales en fonction des besoins repérés. Ça fait beaucoup* » (Annexe 11, p. 140).

Il y a également le rôle de **déclinaison des politiques publiques nationales** sur les territoires. Ce sont les acteurs institutionnels qui exercent ce rôle. Pour Cassandra à la DDCSPP, « *donc le rôle c'est d'être, c'est la déclinaison des politiques publiques d'État sur l'échelle départementale* » (Annexe 3, p. 12). Cette déclinaison se manifeste en plusieurs volets : vie associative, contrôle, formation et accompagnement local : « *Aujourd'hui on a simplifié deux missions donc la mission première qui est la déclinaison des politiques publiques de l'État dans les départements de type service civique, mobilité européenne. Alors c'est service jeunesse, sport et vie associative. Donc on a aussi tout ce qui est vie associative dans nos services donc avec les agréments jeunesse et éducation populaire, les postes FONJEP donc des aides au poste. On a des appels à projets thématiques sur le champ jeunesse et éducation populaire. Donc voilà la déclinaison des politiques nationales sur l'échelle départementale et ensuite une autre mission* » (Annexe 3, p. 12).

Et enfin une mission **de contrôle** exercée par la DDCSPP notamment : « *Alors ce qui dépend aussi de la mission nationale ça va être toute la partie contrôle. Aussi donc c'est davantage les inspecteurs, mais pas que parce que moi j'en fais aussi. On contrôle des accueils de mineurs pour le champ jeunesse et ensuite on a pour ce qui descend du national aussi la partie formation. Alors même si c'est davantage au niveau régional, mais moi par exemple je suis vectrice, je participe au jury des VAE BPJEPS.* » (Annexe 3, p. 13).

Parmi les acteurs fédératifs, certains partagent leur temps de travail entre plusieurs territoires/scènes. Comme Mégane qui n'a qu'un quart de son temps de travail sur l'Ariège avec des missions très variées : « *Donc moi je suis chargée de mission, enfin je suis chargée de développement pour les Francas d'Occitanie et à ce titre j'ai plusieurs missions : j'assure la fonction de direction pour les Francas de l'Ariège, dans une relation aux élus, sur un quart de mon temps de travail. J'ai un quart de mon temps de travail sur la Haute-Garonne où là je suis en lien avec le directeur de l'association départemental pour développer certains axes du*

projet. » (Annexe 11, p. 140).

Pour certains acteurs, la participation au collectif fait partie des missions qui sont institutionnalisées, c'est-à-dire qu'ils disposent de temps dédié. C'est le cas par exemple pour Cassandra. De la même manière, Mégane dispose aussi d'une mission qui lui permet de participer au collectif : « *Nous on est plutôt sur ce qu'on fait au sein de la mission Territoire éducatif c'est-à-dire accompagner les acteurs et s'assurer que ce qui se passe sur les territoires ce soit du loisir éducatif. Un petit peu sur le projet départemental.* » (Annexe 11, p. 139). Pour Audrey « *Au niveau de mon profil à moi de travailleur social. L'objectif et mes missions principales: les actions de groupe, les actions collectives partenariales sur des thèmes divers et variés en fonction des rencontres. Et donc les actions partenariales peuvent être sur toutes les thématiques et du développement social local. [...] Et, donc sur ce volet-là, il y a aussi l'implication sur les politiques du territoire* ». (Annexe 2, p. 6) De par leurs missions et rôles au sein de leurs structures, les acteurs ne vont pas avoir tous le même temps à accorder au collectif. Comme pour les façades (Goffman, 1973), je constate que leurs rôles et missions sont d'une grande hétérogénéité et rendent leur champ de possibilité particulièrement illisible bien qu'il soit à la fois particulièrement étendu.

1.2.2. Les rôles des acteurs au sein du collectif

Les acteurs principaux vont avoir des rôles différents lorsqu'ils sont au sein du processus de concertation. Je repère différents rôles : il y a le rôle **d'animation du partenariat**. Comme la trajectoire de la concertation est de nature complexe, Strauss (1992, p. 239) a mis en évidence qu'il est nécessaire dans ces cas là de nommer un agent spécialement chargé de l'articulation et de la coordination. Dans ce terrain d'étude, ce rôle est tenu par Nadège qui est la seule au sein des acteurs à avoir son poste entièrement dédié à cette tâche. Elle décrit alors : « *C'est-à-dire que les groupes de travail qui ont été mis en place depuis plus d'un an maintenant, alors moi je ne les anime pas forcément, mais par contre je les suis tous. J'en assure, la cohésion et la coordination. À un moment donné on a des réunions ou l'ensemble des référents des groupes se réunissent pour faire le point, voir comment chacun avance.* » (Annexe 9, p. 118). Son travail consiste à mettre en lien l'ensemble des acteurs qui se concertent et les accompagner dans la coordination de leurs actions : « *Et ça, c'est mon rôle. Moi j'ai un rôle d'articulation entre l'ensemble des acteurs. J'ai à la fois un rôle d'accompagnement des projets éducatifs sur les territoires et à la fois un rôle d'articulation du partenariat départemental. J'essaie de faire le lien entre l'ensemble des acteurs institutionnels,*

fédératif. » (Annexe 9, p. 117). Ce rôle d'animation du partenariat départemental est assuré par Nadège qui est salariée de la Plateforme partenariale. Cette plateforme est une spécificité du territoire : « *Puis en Ariège c'est un peu particulier avec la plateforme territoires éducatifs. Donc qui est atypique par rapport à ce qui se passe dans d'autres départements. Et qui est mise à mal aussi parce que les rôles de chacun changent. Tout bouge en ce moment donc c'est vrai que ça ne facilite pas la mutualisation.* » (Annexe 3, p. 21). Ce rôle consiste par exemple à envoyer les mails d'invitation pour les réunions, à s'assurer de la cohérence des actions entre les différentes thématiques d'action (jeunesse, parentalité, enfance...), veiller au respect des principes posés par le projet départemental. Dans d'autres territoires (et nous avons pu observer cela dans le Lot par exemple), ce rôle est assuré par la DDCSPP. Le fait qu'il y ait une personne qui soit en charge de l'animation du partenariat retire par rapport à d'autres territoires, un rôle à jouer par les acteurs. Cassandra l'exprime en ces termes : « *Normalement, on a ce rôle d'ensemble lié des acteurs et d'accompagnement ensuite à la mise en œuvre dans la déclinaison de ces politiques. Mais de moins en moins comme ce que je disais. Ça, c'est notre rôle historique et vu que dans les faits on a de moins en moins d'argent et que la décentralisation a mis le chef de file au conseil régional pour les politiques territoriales donc il y a eu un mouvement.* » (Annexe 3, p. 20). Il faut savoir que les services de l'État jouaient dans les années 1970 un rôle important dans les procédures de développement local et en particulier dans le milieu rural (Douillet, 2003). Ils assuraient aussi bien le lancement de la procédure, la sélection des actions à mener que la constitution des groupes de travail. C'est eux qui détenaient le rôle « d'expert du développement local ». Ils sont aujourd'hui nettement moins présents (Douillet, 2003), n'apparaissent plus comme des experts et leur rôle est accordé à des « instances spécialisées » (Douillet, 2003; Strauss, 1992) comme la mission Territoire Éducatifs, créées spécifiquement pour assurer le rôle de coordination des actions. Douillet (2003) étudie la mise en place de ces services « dont le travail consiste à organiser la concertation autour du développement et à rappeler les principes directeurs des procédures proposées, qu'il s'agisse de la transversalité, de l'importance du diagnostic de territoire, présentant ses forces et faiblesses, ou de la nécessité de proposer un projet d'ensemble, articulé autour de quelques objectifs » (Douillet, 2003, p. 601). Ces nouvelles configurations mettent en difficulté les professionnels des services de l'État comme Cassandra, car cela remet en question la légitimité de leur présence au sein du groupe : « *Lors du trajet en retour, Nadège me parle un peu de la DDCSPP et du groupe de territoire Éducatifs. Ce groupe a repris certaines missions qui incombent normalement à une DDCSPP. Avec en plus le risque de disparition de ce service, ils ont grandement besoin*

d'être dans l'agir pour montrer leur utilité sur le territoire. Alors des fois, c'est un peu difficile en termes de légitimité » (journal d'observation 1, mercredi 24 avril 2019, p. 13). Pour Goffman (1973), le rôle d'un acteur est ce qui lui donne une raison d'être sur scène. C'est grâce au rôle que les acteurs peuvent s'engager dans une interaction. Si ce dernier leur est retiré au bénéfice de quelqu'un d'autre, ils perdent leur raison d'être sur scène. Mélanie Gambino parle de « stress territorial » pour désigner le phénomène par lequel un acteur a peur de disparaître.

Ensuite il y a **les référents du groupe priorité jeunesse**. Il s'agit de Mégane, Fabrice et Aude : « *Le groupe jeunesse il n'y a pas de problèmes parce que les co pilotes, surtout une quand même, prennent en charge l'animation du groupe* » (Annexe 9, p. 118). Ils animent les activités du groupe. Ce rôle consiste par exemple à préparer l'ordre du jour des réunions, faire et envoyer les comptes rendus de réunion.

Parmi les acteurs il y a également **les financeurs**. Ce sont les institutions comme la CAF, donc Sylvie : « *Et par rapport à la CAF, tu vois plus leur rôle ? Oui complètement. Ils ont une réelle politique jeunesse, et l'accompagnement des structures. Et en plus le financement ++* » (Annexe 2, p. 8). Ce rôle au sein du groupe est en lien direct avec le rôle que l'acteur occupe dans sa structure de rattachement. Au regard de cet exemple, je peux affirmer que les rôles que les acteurs exercent dans leur structure leur donnent un rôle particulier au sein du groupe : « *Tout ça est fédérateur et donc on est quand même dans une dynamique fédérative ou il n'y a pas une institution qui a le leadership au détriment des autres. Ce n'est pas de la hiérarchie, c'est plus de l'échange même si à un moment donné, s'il y a des arbitrages à mener surtout en termes financiers, bien évidemment ce sont les co financeurs qui auront leur mot à dire, mais on fait en sorte d'être toujours sur un état d'esprit participatif.* » (Annexe 4, p. 28). Enfin, un rôle est exclu, c'est celui du **pilote** « *qui a un moment donné va dire aux autres ce qu'il faut qu'il fasse* » (Annexe 9, p. 110). Personne ne doit endosser ce rôle dans une démarche de concertation. Pourtant, j'identifie le rôle **du donneur d'ordre**. Ce rôle est assuré par l'État : « *Notamment pour l'État qui est encore, même si la décentralisation n'est pas nouvelle en France, on est toujours sur des cultures très centralisatrice et l'État se positionne très souvent comme le donneur d'ordre, le contrôleur.* » (Annexe 9, p. 110). Ce rôle met en difficulté les travaux du groupe : « *Le midi je déjeune avec Nadège et Véronique. Début de la discussion est la difficulté que connaît la plateforme par rapport à la DDCSPP. Nadège dit qu'étant donné qu'elle n'est pas souvent là cette année à cause de sa formation,*

elle sent que la DDCSPP souhaite prendre du pouvoir. Par exemple, la formation des animateurs jeunesse ne devrait pas être portée par la DDCSPP, mais par une fédération d'éducation populaire présente dans le département. Selon Nadège, la DDCSPP ne devrait pas être autant dans le "faire" plutôt que dans l'accompagnement et l'impulsion. Nadège dit que l'État a du mal à ne pas être dans un rôle de "pilotage". » (journal d'observation 1, mardi 14 mai 2019, p. 17).

Les autres acteurs sont les acteurs présents à la scène. Ils ont un rôle de participation au processus de concertation.

Pour la plupart des acteurs, l'exercice de ce rôle se fait dans le cadre de missions supplémentaires qui ne sont pas formalisées dans leurs missions de travail.

1.3. La place des acteurs au sein du groupe

Comment les acteurs ont-ils une place au sein de ce collectif ? Déjà, deux types d'acteurs ont une place d'office au sein du groupe. Il y a d'abord les acteurs qui ont un rôle de financeurs comme la CAF, la DDCSPP et le Conseil départemental ainsi que ce qui est nommé « les acteurs historiques » : « *Mais après vous expliquer dans le détail... On est imprégné de cet héritage-là et le fait est que dans nos politiques éducatives, ce qui n'est pas non plus le cas du droit commun, on inclut dans nos gouvernances les représentants des fédérations d'éducation populaire. C'est dire l'importance qu'ils ont en tant qu'acteur plein et entier dans nos dispositifs. Alors qu'à ma connaissance, les GAD (groupe d'action d'appui départemental) ne sont pas forcément tournés vers ces représentants-là. Donc c'est une spécificité propre à l'Ariège.* » (Annexe 4, p. 27). Mais ces éléments ne sont pas suffisants pour comprendre quels acteurs ont une place dans ce processus. Parmi les nombreux éléments qui sont ressortis, il y en a trois qui nous paraissent particulièrement pertinents à soulever, car ils sont revenus à plusieurs reprises dans les discours des acteurs. J'évoquerai les autres rapidement, car ils pourront toujours être mis en discussion en travail post thèse dans une perspective comparative avec d'autres territoires.

Selon les acteurs, pour avoir une place au sein de ce processus et pouvoir entrer en coopération avec les autres, il faut **avoir du temps**. « *En termes professionnels ici, si tu veux changer les choses, il faut y rester... La question de la temporalité est importante. Ah oui. En mode flash tu ne fais rien. Si tu veux être connu et reconnu, il faut rester un moment, faire ses*

preuves. » (Annexe 2, p. 10-11). Il est pris l'exemple d'Axel, chef de service à la DDCSPP, pour expliquer ce qui arrive à ceux qui n'ont pas de temps : « *Souvent, à ces postes il y a énormément de turn-over. Ce sont soit des personnes en fin de carrière qui veulent venir finir leurs dernières années tranquilles, soit de jeunes diplômés comme Axel qui arrivent de la ville, obtiennent ce poste pour 3 ans et repartent ensuite. Nadège m'explique qu'il est bien, mais parfois un peu "merdeux". Et que sa parole malheureusement n'a que peu de poids, car tout le monde sait qu'il sera parti dans 3 ans. Alors on le laisse faire et on défera ce qui ne nous va pas quand il sera parti.* » (journal d'observation 1, mercredi 24 avril 2019, p. 14).

Le second élément pour avoir une place dans le processus de concertation est le fait de **connaître le territoire et ses acteurs**. Comme nous dit Édouard : « *Ça facilite les choses, mais c'est évident que pour tenir un rôle comme le nôtre, je ne dis pas qu'il faut être du territoire, mais il faut avoir une sacrée volonté de créer du réseau et de connaître des gens [...] Tu connais le public, tu connais le territoire. Si tu arrives d'un autre territoire, c'est compliqué parce que c'est le monde rural. Alors ce n'est pas d'être d'ici, mais c'est de connaître où tu es, de savoir où tu es. Et ça quand tu parles aux élus aujourd'hui, tu parles à un élu il te faut être capable de lui dire, s'il te parle de son lavoir qu'il a rénové il faut que tu sois au courant qu'il a rénové le lavoir, même si ça n'a rien à voir. Parce que ça peut être le projet de toute une vie d'élu d'avoir rénové le lavoir dans un petit village. Et nous on imagine même pas ça. Les élus sont sans arrêt à faire référence à des trucs qu'ils ont faits et si tu veux gagner leur confiance, il faut qu'ils sentent que tu t'intéresses à tout* » (Annexe 6, p. 61). Cet élément semble être lié au caractère rural du territoire.

Le troisième élément est celui de **la compétence technique**. Pour Audrey, en Ariège, « *mais comment beaucoup d'endroit où il y a une identité forte. Il faut se montrer capable.* » (Annexe 2, p. 11). Cette capacité dont parle Audrey, Édouard la précise en d'autres termes : « *je pense que par mon expérience et ma technicité j'arrive à démontrer les choses* » (Annexe 6, p. 57). La technicité va également permettre de créer de la confiance entre les acteurs : « *et que les gens te fassent confiance et la confiance se fait quand même beaucoup sur ta technicité* » (Annexe 6, p. 61). Cet aspect va être d'autant plus vrai pour les acteurs qui ne sont ni les acteurs financeurs ni les acteurs historiques comme les coordonnateurs : « *Bien souvent, moi je n'ai pas d'argent en plus. Bien souvent, c'est pour ça que je te dis que tu as intérêt à être bon techniquement. Moi la plus-value que j'amène c'est juste ma posture, ce que je pense et les orientations du PEL.* » (Annexe 6, p. 65).

À côté de ces trois grands types d'arguments, les acteurs vont avoir une place si leur structure dispose **d'une compétence jeunesse** ou **politique de jeunesse** : « *Et par rapport à la CAF, tu vois plus leur rôle ? Oui complètement. Ils ont une réelle politique jeunesse* » (Annexe 2, p. 8). Si la structure de l'acteur ne dispose pas d'une politique ou de compétence jeunesse, **sa place peut être négociée** comme Édouard le fait par exemple : « *La première chose qu'il me dit c'est : mais quelle est notre compétence là-dedans. Je lui dis : toute. Et aucune. Effectivement on n'a pas la politique jeunesse, on n'a pas la politique sociale, on n'a pas la politique de santé, mais n'empêche que c'est transversal. On a la politique de développement économique. C'est pour ça que je dis qu'il faut qu'on rattache l'enquête, qu'on arrive à sortir des trucs qui soient du niveau.. Parce que les communautés de commune, la seule chose qui les légitime, c'est le développement économique, parce que ça c'est toutes les com com qui l'ont. Parce que quand tu penses jeune du territoire, tu penses aux acteurs économiques de demain. Sur le territoire. Voir d'aujourd'hui avec des idées novatrices. Donc on va pouvoir peut-être rentrer là-dedans par ce biais-là* » (Annexe 6, p. 60).

C'est également le moment de questionner la place des deux jeunes : Océane et Florian, en service civique. Je constate que pour eux, **la place est attribuée** par le groupe : « *Ils souhaitent ouvrir des postes de service civique qui seraient contractualisés par les communautés de communes pour participer au projet. On évoque seulement quelques minutes la participation des jeunes à la démarche tandis que l'on parle un moment de la manière dont ça pourrait être un engagement de la part des élus. Je me pose la question du service civique dans ce cadre-là: est-ce un partenariat avec les jeunes ou sont-ils instrumentalisés ?* » (journal d'observation 1, jeudi 18 octobre 2018, p. 1). Selon Bordes (2015), la place que les adultes laissent aux jeunes est centrale, puisqu'elle va permettre leur construction identitaire. Son travail de terrain auprès des jeunes montre comment ces derniers peinent à trouver une reconnaissance dans les institutions de notre société. La place attribuée correspond à cet exemple dans lequel les jeunes n'ont pas d'espace d'expression.

1.4. Les scènes de la concertation : entre représentativité du territoire et contraintes liées aux déplacements. Les nouveaux espaces de l'intervention publique

La coopération entre les acteurs va prendre lieu dans différentes scènes, et ce, en fonction des objectifs de leurs rencontres. Pour ce qui est des rencontres formelles, au début, la volonté des acteurs était de se déplacer dans l'ensemble du territoire pour le représenter et que ce ne soit

pas toujours les mêmes acteurs qui se déplacent. Par exemple, la première réunion du groupe auquel j'ai participé a eu lieu à la Ferme d'Icart qui est le siège administratif du Parc naturel régional des Pyrénées Ariégeoises. La seconde a eu lieu dans les locaux du PAJIIP à Foix. Mais progressivement, cette volonté est abandonnée, les acteurs se retrouvent toujours à Foix, dans les locaux de la ligue de l'enseignement. Pour les rencontres informelles, elles ont également lieu à Foix. Le Léo est un endroit convivial pour se retrouver. Finalement, les déplacements sur l'ensemble du territoire se feront lorsque les acteurs cherchent à « se donner en spectacle » en équipe face à un public que ce soit pour aller à la rencontre des jeunes ou des élus. Les locaux de la Ligue de l'enseignement apparaissent donc comme un élément de « culture commune » pour le groupe. C'est le site principal dans lequel les rencontres ont lieu et dans lequel les décisions sont prises. Ce lieu se caractérise par sa facilité d'accès pour l'ensemble des acteurs. Dans les territoires ruraux, cette question de la mobilité et de l'accessibilité est prégnante que ce soit pour les jeunes, mais pour les acteurs eux-mêmes. La ville de Foix est la mieux desservie du département, elle constitue donc un lieu de rencontre favorable pour l'ensemble du groupe. De plus, la majorité des acteurs qui ont un territoire d'intervention à l'échelle du département (comme le conseil départemental, la DDCSPP) ont leurs locaux situés à Foix. Pour les acteurs extérieurs (comme les chercheurs), Foix représente aussi une porte d'entrée accessible. Ces différentes scènes sont constitutives de « nouveaux espaces d'intervention publique » (Douillet, 2003, p. 588) qui émergent dans le cadre des dynamiques de développement local. Ces espaces prennent aujourd'hui des formes variées et sont les nouveaux cadres spatiaux de l'intervention publique.

2. Une concertation en plusieurs « phases » avec des configurations d'ingrédients et de moteurs particulières

Le processus de concertation et les activités qui en émanent sont un écosystème en équilibre. Une concertation entre acteurs de jeunesse poursuit une trajectoire (Beuret et al. 2006) qui se déroule en plusieurs phases. Au sens de Strauss (1992), la concertation dans le cadre de la formulation d'une politique locale de jeunesse poursuit une « trajectoire problématique » (Strauss, 1992, p. 148) dans la mesure où la gestion de la situation ne peut pas être connue à l'avance. Elle est donc de nature complexe (Strauss, 1992). J'ai identifié pendant ma période d'observation quatre phases : celle du constat, celle de l'impulsion, puis la conduite de la photographie des jeunesse et enfin la phase des restitutions. Chacune de ces phases regroupe une configuration d'ingrédients et de moteurs particuliers (Oiry et al, 2010, p. 86). Pour avancer, la concertation a besoin de changement, mais ce changement est aussi source de déséquilibre. Dans cette sous partie, je vais identifier les « phases » (Strauss, 1992) du processus de concertations et les changements de configurations dans les ingrédients et les moteurs. Des événements ou turning point (Bessin et al., 2010), vont marquer un changement dans ces configurations et entraîner par là, la fermeture d'une phase et l'ouverture d'une nouvelle.

2.1. La phase du constat

La première phase est celle **du constat**. Pour les acteurs du terrain de recherche, la phase du constat a démarré lors de l'évaluation du projet départemental pour des politiques éducatives concertées en 2017. Au cours de cette évaluation, il est apparu que les actions en direction de l'enfance sur le territoire sont très structurées, mais qu'il y en a très peu sur la jeunesse. Cette phase de constat a eu la particularité en Ariège d'être conduite par un groupe de professionnels qui travaillaient déjà en partenariat au sein de la plateforme partenariale « Territoires Éducatifs ». Cette phase se caractérise par le fait que chaque acteur projette encore de manière individuelle sa propre idéalisation du projet commun, à savoir ce que doit être une politique de jeunesse. Ils façonnent de manière individuelle leur propre « schéma de trajectoire » (Strauss, 1992). Cette représentation imaginaire est basée à la fois sur leur propre expérience personnelle et sur leur propre rapport à la jeunesse.

Histoire de terrain :

Je me suis posée la question de savoir comment l'idée de travailler autour de la jeunesse au

sein du groupe « priorité jeunesse » est née ?

Quand j'ai questionné les acteurs sur la politique jeunesse du département, tous, que ce soit Nadège, Édouard ou Fabrice, ont d'abord mobilisé l'histoire. En 1984, les acteurs du département font le constat que ce qui existe au niveau de l'État par rapport à la jeunesse disparaît du fait de la décentralisation. Les acteurs institutionnels du territoire, c'est-à-dire le conseil départemental, la CAF et la DDCSPP, s'associent autour du cofinancement d'un fonds destiné à soutenir les projets de jeunes. Le fonds départemental pour des loisirs éducatifs nés et représente la première pierre du partenariat départemental autour de la jeunesse en Ariège. Par la suite il a été ajouté le volet formation des animateurs. Au départ, la discussion se fait entre institutions, mais rapidement, du fait de la place historique que tiennent les fédérations d'éducation populaire sur le territoire, elles sont associées. Parallèlement, les fédérations tentaient de se constituer en inter fédération. Par la suite, ces mêmes acteurs observent que le FDLA ne peut pas être pensé comme un projet politique pour la jeunesse. Ils font également le constat que lorsqu'ils parlent de politiques éducatives, ils ne parlent pas tous de la même chose et parlent essentiellement de dispositifs. Ils se sont alors collectivement interrogés sur la manière de sortir de cette logique. Ce fut l'objet de départ et leurs questionnements étaient : « finalement quand on parle de politiques éducatives, de quoi on parle ? Est-ce qu'on parle tous de la même chose ? Qu'est-ce qu'on partage et qu'est-ce qu'on peut partager entre nous ? Et de fait, qu'est-ce qu'on ne peut pas partager ? ». Ce fut aussi l'occasion de se dire, mais en faite « qu'est-ce qu'on veut pour nos enfants et nos jeunes ? ». Ces questions ont provoqué l'écriture de ce qui, à l'époque, ne s'appelait pas le projet départemental, mais le schéma départemental pour des politiques éducatives concertées. En 2008, ils démarrent l'écriture du schéma départemental, mais la première partie ne sera signée qu'en 2010. Il s'agit d'un socle commun autour de principes. Ils ont construit ce projet départemental en essayant d'être le plus proches du terrain et d'associer l'ensemble des acteurs. Ils ont proposé aux territoires Ariégeois d'être signataires du projet départemental à travers des conventions territoriales qui étaient des conventions de partenariat. Il s'agissait de formaliser l'engagement réciproque entre la collectivité et la plateforme. Cet engagement fixait des orientations spécifiques en matière d'enfance et de jeunesse et les institutions ainsi que les fédérations d'éducation populaire s'engageaient à accompagner les territoires dans le développement de leurs projets. L'accompagnement était à la fois financier et technique. Entre-temps, en 2015, les acteurs entreprennent le bilan du projet départemental qui arrivait à échéance. Pour le faire, ils s'appuient sur l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative

(POLOC) qui effectuait au même moment une étude sur les PEdT dans plusieurs départements, dont l'Ariège. Ce travail allait dégager les orientations constitutives du deuxième schéma départemental qui prend la forme d'un Projet éducatif départemental. A cette occasion, ils posent le constat que le projet éducatif est une politique enfance jeunesse, mais que le volet jeunesse n'a pas été développé. Il y a bien des actions pour la jeunesse, mais il ne s'agit pas d'une politique de jeunesse. Ils signent alors la deuxième partie en 2018 qui est plus une déclinaison en termes d'actions et dont l'un des objectifs est d'aller vers une définition d'une politique de jeunesse, vers une appropriation de ce besoin d'avoir un réel projet en direction des jeunes. Des groupes de travail sont mis en place.

Si ce constat prend place, c'est le résultat d'une configuration d'ingrédients bien particulière. Déjà, il s'agit de la résultante d'**une histoire** : *« Je le dis souvent et même des fois j'en ai discuté avec l'inspecteur de l'éducation nationale que j'ai interviewée pour mon mémoire et qui n'a pas voulu que je l'enregistre, il me disait, mais moi ça me soul d'entendre systématiquement en Ariège, oui, mais il y a l'histoire. Parce que les gens font automatiquement référence à l'histoire. Il dit faire partie des gens qui disent il y a d'autres choses intéressantes qui se passent ailleurs, on pourrait peut-être aller regarder ça. Il est plus tourné vers ce qui se passe ailleurs que vers l'histoire ariégeoise qui pour lui est vécue comme un poids. Et c'est une façon de voir les choses. Moi je pense que d'abord l'histoire elle fait qu'on est là aujourd'hui. Il n'y aurait pas eu l'histoire on ne serait peut être pas là aujourd'hui et après c'est ce qui constitue, les gens c'est ce qui leur donne leur identité. »* (Annexe 9, p. 111). En Ariège, le poids de cette histoire est particulièrement forte. En Ariège, les acteurs s'accrochent à leur histoire qui a créé des habitudes de travail que les acteurs réutilisent pour conduire le projet actuel : *« Et à chaque fois, que ce soit au moment du bilan ou au moment de la signature, de l'écriture, on a essayé de le faire de manière collaborative et de s'appuyer à la fois sur ce qu'était chaque institution, chaque fédération, et aussi de s'appuyer sur ce qu'est chaque territoire »* (Annexe 9, p. 113). L'histoire du territoire a permis de développer une manière de travailler ensemble qui est installée depuis longtemps, et des entités qui soutiennent et pérennisent ces démarches : *« Si cette histoire-là n'avait pas existé, territoires Éducatifs n'existerait pas aujourd'hui. Ou ça existerait différemment, parce que ça construit l'histoire, ça a posé des pierres et ça posé une habitude de travail. Ça a posé un regard aussi, parce que bon je dis que les institutions, mais ce n'est pas vrai parce qu'il y a aussi les coordonnateurs et les animateurs jeunesse qui sont associés au FDLA, il y a des collègues. Il y a une façon de se regarder et de collaborer qui du coup s'est construite au travers de cette expérience. »* (Annexe 9, p. 112). Le fait même de s'intéresser à la jeunesse

résulte de cette histoire « *c'est que de toute façon en Ariège il y a une tradition très forte d'implantation des fédérations d'éducation populaire. C'est un département qui est aussi socialiste depuis plus de 80 ans, c'est une vieille dame socialiste même si ça évolue et donc tout ça s'est ancré profondément dans les valeurs socialistes, l'éducation populaire, la jeunesse. Et donc de fait on hérite certainement de ça. Si on en est là aujourd'hui c'est qu'il y a cet héritage-là.* » (Annexe 4, p. 27). Cet ingrédient a été mis en avant dans les travaux de Patricia Loncle (2011). Pour comprendre les variétés de mises en œuvre des politiques locales de jeunesse, elle met en évidence qu'il s'agit d'une interaction entre différents éléments qui les composent dont le premier est l'influence de l'histoire des territoires. Selon elle, l'analyse des contenus, mais surtout « des acteurs et des relations entre acteurs dans les politiques de jeunesse ou les politiques sociales au sens large sont indéniablement marqués par la continuité de certains modèles locaux d'intervention » (Loncle, 2011) Deux tendances semblent se mêler dans le rapport des acteurs locaux au passé : d'une part, l'existence d'éléments qui plaident en faveur d'une certaine continuité et donnent l'occasion d'évoquer des traditions locales comme c'est le cas lorsque les acteurs parlent de l'influence socialiste et de la création de la plateforme partenariale territoire éducatifs. Dans cette dynamique aussi, les acteurs n'ont pas discuté le périmètre de mise en œuvre de la politique qu'ils souhaitent voir émerger dans la mesure où ils « héritent » de celle décidée dans le cadre de la mise en œuvre des politiques éducatives par la plateforme, à savoir l'échelle intercommunale. Ils s'ancrent par là dans une continuité et donc dans une histoire. D'autre part, un auto-référencement des acteurs locaux à ces traditions locales contribue à légitimer certaines valeurs d'intervention. Dans ce terrain d'étude, il semble que cette deuxième dynamique soit la plus à l'œuvre. Les acteurs font référence à l'histoire pour légitimer leur action et surtout leur présence au sein du groupe dans ce domaine. Cet élément ressort dans l'analyse comme un ingrédient majeur dans la phase de constat.

Le deuxième ingrédient qui participe de la phase de constat est le fait que les acteurs repèrent un **besoin de terrain** : « *Et du coup les ados les jeunes, les moments où certains territoires se sont posé des questions c'est quand il y avait des problèmes : de délinquance, d'addiction, de ceci, de cela* » (Annexe 11, p. 146). De la même manière, Sylvie explique : « *Après comment on en est arrivé là ? Sûrement qu'à un moment donné, la DDCSPP sûrement était sollicitée par des jeunes et constatés que régulièrement il y avait des jeunes qui avaient besoin d'aide pour des projets personnels.* » (Annexe 10, p. 132). Il faut également que ce besoin ne soit pas déjà pris en charge : « *Le projet départemental laisse à croire qu'il y a un vrai axe jeunesse et*

une vraie envie de travailler. C'est très compliqué. À la fois je pense que s'ils l'ont mis là il y a un an du coup parce que ça a été signé en février 2018, il y a un an et demi maintenant. Ils l'ont mis à ce moment-là parce qu'ils ont bien repéré que sur le territoire c'était des choses qui n'étaient pas du tout développées les politiques jeunesse » (Annexe 11, p. 144).

Un troisième ingrédient est l'existence d'un **contexte favorable** à ce type de démarches. Par exemple le fait qu'il y ait une volonté générale, c'est-à-dire partagée par les différents niveaux d'environnement, d'évaluer les politiques publiques *« Je pense, mais moi c'est mon avis, Daniel aura son opinion là-dessus qu'à l'heure actuelle, on est garant de l'argent public, des politiques qui sont mises en place sur nos territoires et il y a quand même une vaste évaluation des politiques publiques. Donc la jeunesse qui concerne, comme le disait Daniel, vraiment beaucoup de monde puisqu'il y a beaucoup de jeunes, et il est légitime que les uns et les autres se disent : on l'évalue. En parallèle on avait fait un état des lieux, une réunion où on s'était dit : on fait tous des états des lieux. Donc est-ce que ça a impulsé ça » (Annexe 5, p. 52).*

Enfin, le dernier ingrédient est qu'il y ait **des financements et un accompagnement technique, c'est-à-dire des compétences**. Le financement révèle une valorisation et un soutien de ces démarches de la part des structures locales : *« Sauf qu'aujourd'hui on n'a pas du tout de financement pour faire ça sur le territoire. Ou très peu. C'est valorisé un peu dans le cadre de la convention de fonctionnement qu'on a avec le conseil départemental. » (Annexe 11, p. 141).*

« Tu dis ok mais avec les déplacements sur un territoire rural, la facture elle se monte à ça. Tu as de gros yeux qui apparaissent et ils disent à ça c'est pas possible. Ah bhen ouais, mais si tu veux qu'il y ait des choses qui se vivent, il faut bien effectivement des sous en face. Et le conseil départemental ne les a pas non plus. Donc du coup il a une envie, une idée de projet, mais il va falloir que les autres cofinancent derrière. » (Annexe 11, p. 149).

Lors de la phase de constat, la vision de l'arc de travail reste de l'ordre de l'individuel. Chaque acteur dispose de sa propre vision de la démarche. La mise en place des groupes de travail représente le « turning point » (Bessin et al., 2010) de cette phase qui fait basculer la trajectoire dans la seconde qui est la phase de l'impulsion.

2.2. La phase de l'impulsion

Ensuite il va y avoir la phase **de l'initiative/l'impulsion**. C'est à partir de là que le travail en collectif commence réellement. Les acteurs entrent dans « le travail de gestion » (Strauss, 1992) puisqu'ils vont négocier collectivement le schéma de trajectoire de la concertation et donc, les objectifs qui les animent. Le groupe « priorité jeunesse » se forme et les premières réunions ont lieu. Cette phase débouche sur la première décision prise par le groupe qui est de réaliser un diagnostic jeunesse du territoire afin de créer « une connaissance commune ». Strauss (1992, p. 162) avait identifié que le diagnostic constitue souvent la première phase d'un travail de trajectoire. Ils contactent alors l'université de Toulouse et particulièrement Véronique à qui ils demandent de les accompagner pour conduire ce travail. Comme la trajectoire de la concertation est hautement problématique, les décisions du groupe vont se prendre au fur et à mesure que les premières étapes auront été franchies. L'arc de travail n'est pas visualisé dans sa globalité en amont.

Histoire de terrain :

Le projet signé en 2018 fixe un état des lieux des actions menées jusque là et engage les acteurs pour la période suivante allant jusqu'à 2021. De cet état des lieux, quatre groupes de travail sont mis en place à partir de janvier 2018 : réseau d'élus, parentalité, formation, et jeunesse. Ce dernier a pour mission de veiller à privilégier « l'accompagnement des 12-25 dans le cadre de leur éducation citoyenne, de leur insertion sociale et professionnelle, de leur épanouissement culturel » et à conduire pour ce faire « une étude sur les jeunes en Ariège ». En septembre 2018, le groupe jeunesse de la plateforme Territoires Éducatifs s'est associé à l'unité mixte de recherche éducation, formation, travail, savoirs de l'université Toulouse Jean Jaurès et plus particulièrement à Véronique, professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation et Sarah, doctorante en deuxième année pour réaliser cette étude.

L'impulsion est essentiellement une phase d'action que nous assimilons à une phase de « pilotage » (Beuret, 2006). On y découvre un moteur essentiel pour que la phase puisse se dérouler : il s'agit de **la volonté des acteurs** : « *Après au niveau départemental, je pense que c'est plus des impulsions d'acteurs selon... La DD dans le Lot qui a une volonté, enfin le préfet d'ailleurs qui a impulsé cette volonté et qui fait qu'il y a quelque chose qui se crée comme en Ariège.* » (Annexe 8, p. 96). « *Il y a une dynamique, il y a une vraie envie des acteurs* » (Annexe 11, p. 144). C'est un moteur de type « téléologique » (Oiry et al., 2010, p. 88). Puisque c'est l'existence d'un objectif commun qui est le principe génératif du

mouvement. Cette volonté des acteurs comme moteur de la scène questionne cependant sur la pérennité des partenariats qui reposent aujourd'hui sur des personnes plus que sur des structures. Surtout quand la démarche de concertation n'est pas institutionnalisée et qu'elle résulte bien d'une auto mobilisation, car nous sommes face à une logique de développement endogène, c'est à dire que : « *Donc voilà, en introduction pour dire qu'effectivement c'est quelque chose qui n'existe pas en tant que structure juridique et qui n'est basé que sur la bonne volonté des personnes et c'est important, car ce qui existe aujourd'hui ça peut très bien disparaître.* » (Annexe 9, p. 110). Mais la dynamique, comme elle ne repose pas sur quelque chose de formel, elle peut très bien disparaître. Et ça questionne donc sur la stabilité et la pérennité de la démarche. « *Mais elle peut très bien demain ne pas exister parce que les gens n'ont plus envie. Parce qu'ils se disent que ce n'est pas du tout dans ce qu'ils voient, dans ce qu'ils projettent.* » (Annexe 9, p. 110) ou encore Sylvie explique : « *Après bien sûr qu'il y a une question de personnes et c'est bien le problème. Est-ce que si demain, plus personne de ces trois institutions, qui tiennent ça, n'était plus là, qu'est-ce que ça ferait ? Sauf que, je ne sais pas, mais moi bientôt je vais partir, je suppose que la personne par qui je serai remplacé va prendre ça en héritage, enfin je l'espère. Parce que ça serait dommage. Est-ce qu'on nous laissera le bonheur de la transmission ? Je ne sais pas.* » (Annexe 10, p. 133). Il apparaît que les relations sont basées sur des interactions interpersonnelles très fortes : « *Et là à partir de là ça match, mais c'est aussi en fonction des personnes. Dans le monde rural c'est ça aussi, il faut à un moment donné que ça match avec les personnes. Ce qui a facilité le fait que je puisse mettre le nez dans la jeunesse c'est la présence de Jean à la MJC aussi. Il est parti au BIJ il n'y a pas très longtemps.* » (Annexe 6, p. 61). La façade personnelle des individus va jouer un rôle. En fonction des individus et notamment de leur parcours personnel, ils ne vont pas avoir la même manière de s'engager dans ce processus, ni de le conduire : « *Enfin voilà, tout un tas de trucs qui ont fait que, ouais cette année je me suis beaucoup investie dans le cadre de territoire Éducatif et que du coup je ne vois pas du tout les choses de la même manière que mon collègue. À la fois on n'est pas non plus les mêmes individus et notre manière de porter le projet n'est pas non plus la même. Il y a des choses où il est capable de partir bec et ongle sur des ongles, moi je suis beaucoup plus timide et je n'y vais pas du tout de la même manière. C'est lié aussi à nos personnalités et nos compétences. On ne met pas du tout en place les choses de la même manière.* » (Annexe 11, p. 152). Mégane partage le même constat et se questionne sur le fait que ce soit propre au caractère rural de la scène : « *Est-ce que c'est possible de mettre des choses en place au niveau du département, je pense que ça dépend beaucoup des individus. Après quelques années de pratiques, je le retrouve partout et*

dans tous les collectifs dans lesquels on intervient. On a beau mettre des choses par écrit, faire en sorte que ça soit validé par nos structures respectives pour que ce soit pérenne en disant que ce n'est pas moi qui m'engage, j'ai bien vu avec mes élus, c'est mes élus qui s'engagent. On a bien vu, on signe un truc en commun et ce sont les élus qui s'engagent, le jour où moi je pars il y a des choses qui ne seront pas maintenues peut-être parce qu'il n'y aura plus la compétence, peut-être parce qu'il n'y aura plus l'envie, je n'en sais rien, mais souvent ça tient sur des personnes. Bon là quand on travaille en lien avec l'éducation nationale. Et du coup sur ce, j'ai envie d'y croire, j'espère et c'est encore pour ça que je suis encore là parce que sinon à un moment tu lâches, mais tu te dis c'est super compliqué quand même. Après du coup sur un territoire comme l'Ariège avec la dynamique qu'il y a et avec le petit nombre d'acteurs parce que c'est ça aussi, je me dis qu'effectivement c'est possible. » (Annexe 11, p. 148).

Mais d'où vient cette volonté des acteurs ? Qu'est-ce qui génère cette volonté ? Qu'est-ce qui va les pousser à monter sur scène et s'engager dans un processus de concertation ? J'identifie plusieurs raisons :

- un besoin de **réduire leur isolement professionnel**, de ne pas être seul. Ça concerne surtout les coordonnateurs : *« C'est à dire tout l'intérêt de pouvoir à un moment donné, réunir le réseau, réfléchir ensemble, se former ensemble, y compris travailler des projets comme le projet ERASMUS ou des choses comme ça. Donc ça pour moi c'est essentiel parce que finalement on travaille avec plein de monde et on est très seul. Ce que tu as dû percevoir dans ce que je dis. On travaille avec un réseau énorme, mais finalement on est seul. Sur le territoire il n'y a qu'un coordinateur. Sur le Couserans ils sont plusieurs parce qu'ils ont plusieurs bassins de vie. D'ailleurs on les voit moins parce qu'ils se réunissent entre coordinateurs du Couserans. Mais ailleurs quand tu es seul tu as besoin de te retrouver entre paires même si tu as compris qu'on avait des statuts différents. Ça fait du bien. » (Annexe 6, p. 67)*

« un besoin des territoires et notamment de la part des professionnels, parce que quand tu es coordinateur au fin fond de la vallée de Massat, tu es un peu plus isolé. Donc être dans un réseau de professionnel plus large avec lesquels tu peux échanger c'est aussi une garantie d'évolution de ton propre projet à ta propre échelle parce que ça crée de la ressource, de l'envie, de la motivation. » (Annexe 9, p. 117). Je pose ici la question, à l'instar de Sylvie, de savoir si c'est une spécificité du territoire parce qu'il est rural : *« Si on ne se soutient pas les uns les autres, on ne fait rien. Je pourrais me contenter de rester au bureau et de gérer les*

dispositifs et les structures. Ce n'est pas le choix de la CAF de l'Ariège. Sûrement que ce n'est pas le choix du conseil départemental de l'Ariège non plus. Est-ce que c'est une spécificité aux Ariégeois ? Je n'en sais rien. Est-ce que c'est parce qu'on est Ariégeois, je n'en sais rien. C'est plutôt parce qu'on est dans le rural, qu'on a des faibles moyens finalement, mais qu'on a des idées. » (Annexe 10, p. 132).

- une volonté de **porter une action plus globale** : *« parce que la CAF de l'Ariège a pensé qu'à un moment donné notre intervention sous les politiques éducatives locales, mais sous la politique éducative, sous la question de l'éducation au sens large du terme, de l'enfant et du jeune, avait un fort intérêt et qu'elle n'avait pas les moyens non plus toute seule d'exercer une intervention, un soutien, un accompagnement, une aide au développement. Le CD pareil et la DDCSPP pareille. On s'est dit, qu'est-ce qu'on fait ? On crée une mission à part entière pour faire ça. C'est ce que fais la mission Territoires Éducatifs. » (Annexe 10, p. 131).*

- un **intérêt porté aux jeunes** par les professionnels : *« Ce qui fait que petit à petit on arrive à ça, aussi parce qu'à un moment donné qui vont comme Cassandra qui est très, c'est son dada un peu la jeunesse. » (Annexe 9, p. 120).* Cet intérêt peut découler de leur formation comme Aude *« Aude est quand même spécialisée de par sa formation sur les questions et les problématiques jeunesse et sport aussi » (Annexe 4, p. 24)* ou de leurs expériences professionnelles passées qui les ont sensibiliser à ces questions comme Audrey de la MSA : *« Donc les politiques jeunesse ça me parle, les actions jeunesse ça me parle puisque sur le centre social sur lequel j'étais, j'étais pas mal là-dessus » (Annexe 2, p. 5).* C'est de par eux même qu'ils ont marqué leur intérêt pour ces questions : *« Moi j'ai passé 10 ans en centre social. J'ai une formation de travailleur social à la base. Je suis conseillère en économie sociale et familiale et j'ai travaillé pendant 10 ans au centre social de Lavelanet. À la suite de ça je me suis plus intéressée aux questions de la jeunesse. Et donc j'ai marqué mon intérêt et j'ai... Ça arrive comme ça quand on travaille et qu'on marque un intérêt pour quelque chose, on glisse tout naturellement vers cette chose-là. » (Annexe 10, p. 124)*

un attachement particulier à leur territoire, qu'ils ne veulent pas voir mourir, comme Édouard : *« Ce n'est pas simple tous les jours. Comme je dis souvent, si je voulais fermer la porte, être peinarde et regarder ce qui se passe à l'ALSH, personne ne m'emmerderait. C'est sûrement le fait que je sois très attaché à la population jeunesse, parce que j'ai un peu voué ma vie à ça, et à mon territoire parce que je n'ai pas envie de le voir mourir, que je donne un peu plus que ce qui était prévu au départ. » (Annexe 6, p. 60).* Cet attachement est partagé par

Fabrice : « *Mais ce n'est pas ça qui me fait avancer. Moi ce qui me fait avancer c'est l'écologie de mon territoire, les équilibres et à quelle place je dois être, au bon moment. Au bon moment au bon endroit. Penser à la bonne solution à la fois aux institutions, aux familles, aux jeunes* » (Annexe 7, p. 89). Cette raison concerne des acteurs qui sont sur le territoire depuis longtemps, en l'occurrence ici, qui en sont des natifs. Cette raison que l'on retrouve de manière très prégnante dans les discours des acteurs n'est pas étonnante, car l'attachement au territoire est l'intérêt même qui rassemble les acteurs des politiques de développement territorial (Douillet, 2003) au-delà d'un problème particulier.

- **le besoin d'être repéré, ou de repérer les acteurs du territoire.** C'est le cas pour les « nouveaux acteurs » qui ne sont pas sur le département depuis longtemps. Par exemple Mégane nous explique que quand elle est arrivée à son poste : « *L'un dans l'autre ça me permettait de repérer les acteurs, de mieux comprendre territoires Éducatif, d'être repérée, de montrer que les Francas étaient intéressés d'agir avec les autres et que ce n'était pas parce qu'on était sorti de l'inter fédé que...* » (Annexe 11, p. 152). De la même manière pour Audrey : « *Et ta participation au groupe jeunesse, on te l'a imposé ? Normalement ce n'était pas moi, c'est Mme I, elle part à la retraite dans 3 ans et je suis en train de prendre une partie de ses missions. Mais sans encore bien comprendre à quoi ça sert si ce n'est d'être visible. [...] Moi je trouve ça très intéressant, parce que comme j'arrive sur le territoire, ça me permet de rencontrer des structures et d'échanger [...] Après moi sur le terrain, effectivement ça me sert à prendre des contacts. Même pour les APJ, l'an dernier j'ai suivi 3 dossiers APJ et si je n'avais pas participé à ces groupes-là je n'aurais pas su comment prendre contact avec les structures. Je trouve que c'est intéressant pour moi professionnellement.* » (Annexe 2, p. 8).

- **le besoin de légitimer sa structure :** « *Il y aurait un effet caché c'est-à-dire que en faisant ce type de démarche les conseils départementaux vont prouver qu'elles ont toute leur légitimité à intervenir sur les politiques jeunesse. Mais non, la région a toute légitimité aussi. Donc finalement voilà que chacun est bien placé pour intervenir sur les politiques jeunesse et ça permet à chacun de renforcer son positionnement.* » (Annexe 5, p. 52-53). Ce type de raison touche dans le cas de cette étude particulièrement la DDCSPP qui se trouve dans une situation de stress quant à son avenir. Le projet de fusion avec l'éducation nationale est au moment de l'étude en train de se faire. Cassandra cherche donc à renforcer son positionnement en se montrant indispensable aux activités du groupe. Elle initie beaucoup de projets.

Ce qui pousse les acteurs à s'engager dans un processus de concertation relève la plupart du temps de raisons personnelles. C'est un fait intéressant à soulever, car pour l'heure, ce travail se fait en plus des missions qui leur incombent. Que ce soit Sylvie, Édouard ou Fabrice, ils expriment tous le fait qu'à un moment ils pourraient s'en tenir à leurs missions, mais que s'ils s'engagent dans une concertation, c'est pour toutes les raisons qui ont été évoquées. La trajectoire de la concertation est de nature complexe et les décisions prises par le groupe se négocient au fur et à mesure. Il n'y a pas de vision d'ensemble a priori de la trajectoire.

Dès la phase d'impulsion, un ingrédient qui apparaît essentiel manque à la démarche, il s'agit du **portage politique** par les élus municipaux: « *C'est celui qui est garant si tu veux, qui est censé être garant des orientations politiques. Je dis censé être garant parce qu'on a créé les choses à l'envers en Ariège. C'est-à-dire que le conseil départemental n'existait pas au départ. On a commencé par créer un comité technique et encore aujourd'hui on se rend compte que la difficulté c'est que cette démarche-là elle est davantage portée par des techniciens que par des politiques. Il n'y a pas un portage politique dans cette démarche-là au niveau départemental. Il y a quelques élus qui savent, qui en ont conscience, qui sont relativement fiers que ça existe. Mais on n'a pas un réel portage politique de cette démarche.* » (Annexe 9, p. 119). À partir de cette phase, ce portage sera recherché jusqu'à devenir une préoccupation principale pour les acteurs. La recherche de cet ingrédient va guider une partie des choix entrepris par le groupe par la suite. Dans le cadre des politiques de développement locales qui se développent suite au mouvement de territorialisation des politiques publiques, les élus apparaissent comme des acteurs influents (Douillet, 2003) dont les systèmes locaux d'action publique ne peuvent se passer. En tant que représentants des entités auxquelles s'adressent les politiques de développement territorial actuelles, les élus municipaux sont amenés à jouer un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de ces politiques ; ils se retrouvent en effet dans une position privilégiée d'instigateurs des démarches de développement (Douillet, 2003). Pourtant, ces derniers sont rarement les véritables concepteurs des projets de développement local dans leur dimension transversale et intercommunale. Ce sont d'autres acteurs, comme ceux du groupe « priorité jeunesse » qui mettent en forme le projet. Ces derniers acceptent également que le projet politique en direction des jeunes qu'ils tentent de faire émerger soit une « opportunité » (Douillet, 2003) pour les élus. Ils souhaitent que la photographie des jeunes soit utilisée par les élus comme un « accessoire » en vue des élections municipales qui doivent avoir lieu quelques mois après. Cet opportunisme est accepté et utilisé par le groupe comme un mal nécessaire parce que les

élus locaux ont une place centrale dans le choix des fonds alloués (Douillet, 2003). Le financement restant un ingrédient essentiel à la mise en place d'une politique de jeunesse.

2.3. La phase de conduite de la photographie des jeunes

Puis, démarre la phase de **la conduite de la photographie des jeunes**. Il s'agit d'une phase de « mise en œuvre » (Beuret, 2006). Le 18 octobre 2018, lors d'une réunion qui a lieu à la Ferme d'Iscart, le groupe entame cette phase de conduite de la photographie des jeunes. Accompagnée désormais par deux chercheuses, cette phase commence par une première série de réunions qui se tiennent entre octobre 2018 et Mars 2019.

Histoire de terrain :

La première réunion entre les chercheurs et le groupe a lieu le 18 novembre 2018 à la Ferme d'Iscart. Le groupe fait part aux chercheuses de leur volonté de réaliser une étude sur les jeunes Ariégeois dans le cadre du projet départemental pour des politiques éducatives concertées. Pendant la période suivante (jusqu'à mars 2019), les rencontres se font à raison d'une fois par mois. L'objectif de ces réunions est de créer les outils de recueils de données : le questionnaire (Annexe 14) et les animations de territoire (Annexe 15). Un planning de travail est proposé (Annexe 16) pour suivre l'avancée. Il y aura plusieurs réunions pour créer ces outils : le vendredi 21 décembre 2018, le jeudi 24 janvier 2019. Il y aura ensuite plusieurs échanges de mails jusqu'à la prochaine réunion qui a lieu le mardi 26 février.

Lors de la réunion du 16 novembre 2018 qui a lieu au PAAJIP à Foix, les chercheurs présentent d'abord l'outil questionnaire: grâce à l'utilisation d'une carte mentale (Annexe 12), il s'agit de savoir quelles facettes des jeunes intéressent le groupe. En faisant le tour, on s'aperçoit que le groupe n'arrive pas à faire de choix. Ils ajoutent même d'autres thématiques qui n'étaient pas proposées comme le rapport au territoire. Le deuxième outil proposé pour l'animation de territoire est un « outil agenda ». Le groupe insiste pour que le travail porte sur la dimension des rêves des jeunes et de leur rapport au territoire. La réunion de décembre se tient dans les locaux de la Ligue de l'enseignement à Foix, celle de janvier 2019 également. Entre chaque temps de rencontre, les chercheurs travaillent sur l'outil en intégrant les retours du groupe. Lors de la réunion de janvier 2019, le groupe relit une dernière fois toutes les questions du questionnaire et fini d'apporter quelques modifications. Cette réunion est aussi l'occasion pour les acteurs de définir la stratégie de diffusion du questionnaire. La date de lancement du questionnaire est posée au 5 février. La date de fin de la première vague de diffusion doit s'effectuer le 15 avril pour que nous puissions traiter une

première fois les données recueillies. Le groupe fait ensuite la liste des partenaires et institutions à qui ils veulent diffuser le questionnaire. Ils se sont réparti les envois. Il a été choisi que ce sera diffusé au maximum sur internet avec un accompagnement systématique des jeunes. Ils doivent écrire une lettre qui présente le projet et qui accompagnera l'envoi du questionnaire aux partenaires. La date de la prochaine rencontre est fixée au mardi 26 février de 9h30 à 11h30 avec comme ordre du jour le point sur la diffusion du questionnaire, la régulation et la présentation de l'outil de rencontre de terrain. Les échanges se font ensuite par mails au cours du mois de février. Cassandra et Aude font tester le questionnaire. Le 26 janvier, Nadège envoie une proposition de lettre d'accompagnement du questionnaire. Le 12 février, soit deux semaines plus tard, personne n'ayant répondu à cette proposition de lettre et le lien du questionnaire ayant été envoyé sur la mauvaise liste de diffusion, Nadège renvoie un mail en indiquant "qu'elle s'interroge". Suite à cette relance, Mégane propose que le lancement du questionnaire soit reporté d'un mois. Je reçois donc un nouveau mail avec l'ordre du jour de la prochaine réunion qui ressemble à la réunion d'avant: il s'agit à nouveau de valider le questionnaire et traiter les modalités de sa diffusion. Le 26 février 2019, la réunion a lieu dans les locaux de la Ligue de l'enseignement. Mégane expose l'ordre du jour et indique que les travaux du groupe prennent du retard puisque le questionnaire devait être lancé après la réunion du 4 février. Le plus important aujourd'hui est de valider le courrier d'accompagnement du questionnaire et valider la stratégie de son mode de diffusion. Après cette réunion, entre le 26 février et le 27 mars 2019, le questionnaire commence à être diffusé. Les chercheurs construisent en parallèle les outils d'animation de terrain. Le 27 mars, avec Océane et Nadège nous réfléchissons ensemble au cours d'une rencontre informelle au format final de la photographie. L'idée serait de créer des "calques" qui nous permettent de lire le territoire de l'Ariège en identifiant des problématiques. Au cours de la réunion du 8 avril qui a lieu dans les locaux de la ligue de l'enseignement, le groupe étudie les premiers retours du terrain en termes de diffusion du questionnaire afin de pouvoir adapter sa stratégie pour toucher tout le territoire. Finalement, l'outil agenda évolue et est remplacé par deux outils : des porteurs de parole et des « animations de groupe restreint ». Il est programmé que les porteurs de parole se tiendront lors de différents évènements sur le territoire : le Forum job d'été, le festival Foix're de rue ; la fête des couleurs, le festival Résistance ; le Festival Terre de couleurs, l'avènement Place aux jeunes et le festival Sourire de printemps. Au cours du mois d'avril, il y a également des mails de certains acteurs du territoire qui évaluent par exemple la longueur du questionnaire.

Le 10 avril commence l'animation de territoire avec la tenue du premier porteur de parole pendant le forum Job d'été. C'est Océane et moi qui l'animons. Le 24 avril nous animons avec Océane, Louis, Nathan et moi le deuxième porteur de parole. Je profite de cet évènement pour rencontrer Cassandra de la Mission Locale et lui proposer de venir animer « un atelier en groupe restreint » au sein de sa structure. Le compte rendu de l'évènement est envoyé le 25 avril. L'ensemble du groupe est appelé à se mobiliser par le biais d'un Doodle pour les prochains évènements. Le 3e porteur de parole devait avoir lieu à l'occasion de l'évènement « Un sourire de printemps ». Océane et moi nous sommes rendus sur le lieu de festival, mais finalement, le porteur de parole ne s'est pas tenu, et ce pour plusieurs raisons (entre autres le mauvais temps, ce qui a engendré peu de personnes sur le festival et peu de mouvement), mais dont la raison principale était la présence de seulement deux animateurs. Le compte rendu fait état d'une difficulté à lancer une dynamique de porteur de parole avec seulement deux personnes. Le 4e porteur de parole est animé par Véronique, Océane, Nadège, Edouard et moi lors de la Fête des couleurs le 6 juillet.

À partir du 8 mai, une réunion ouverte à de nouveaux acteurs est en préparation pour le 14. Seulement, j'ai oublié d'être mise dans la boucle des mails pour la préparation de la journée. De plus, le mail d'invitation n'a toujours pas été envoyé, il est donc proposé de reporter la réunion « au public élargi » au 18 juin. Une réunion de préparation sera organisée le 6 juin au Pajiip.

Le 14 mai, réunion dans les locaux de la Ligue de l'enseignement. Une de mes missions est de contacter Marianne pour organiser le porteur de parole dans le cadre du festival Résistance. On me demande également de venir le 16 mai pour la journée de formation des animateurs jeunesse pour leur restituer les premiers éléments de la photographie. Le lendemain reçut un coup de téléphone de la part de Florence, qui est responsable pédagogique au centre de formation de la chambre des commerces (L'IFCAP) qui a fait remplir à l'ensemble de ses jeunes (environs 150) le questionnaire. De plus, elle est disponible pour me rencontrer le lendemain pour que j'aie récupéré les documents papier. Nadège pense que ça pourrait être intéressant qu'on organise des ateliers là-bas de groupe restreint. Après cela, tout au long du mois de mai, Nadège se charge de relancer certains acteurs pour leur demander de faire passer le questionnaire. Dans ces mêmes échanges, elle propose que je puisse venir faire des ateliers avec les jeunes de leurs établissements (CMA de l'Ariège, chambre des métiers et chambre de l'industrie). Le 27 mai, au cours d'un

échange de mail, nous constatons que personne n'a répondu être présent pour l'animation des prochains porteurs de parole. Le 28 mai, Cassandra envoi en mail pour dire qu'elle a sollicité Élodie de la DRJSCS pour réaliser une étude statistique dans le cadre de la photographie et que ce serait intéressant que cette dernière soit conviée à la réunion du 18 juin pour rencontrer les partenaires ariégeois et intégrer dans son étude les données de partenaires comme ceux de la CAF, de la Mission locale. Le 7 juin, un mail est envoyé par Aude pour savoir si nous devons annuler la réunion du 18 juin du fait que 10 jours avant, aucun mail d'invitation n'a été envoyé aux partenaires. Il est finalement décidé que la réunion est maintenue.

Le 12 juin j'anime seule trois ateliers en groupe restreint au sein de l'IFCAP avec trois groupes de jeunes différents. Le 13 juin, Cassandra souhaite que je fasse des ateliers au sein du collège de Lavelanet. Le 20 juin j'annule l'atelier à la mission locale à cause des intempéries. Le 27 juin, j'annule le porteur de parole à Foix're de rue, car avec Fabrice nous ne nous sommes pas compris. Le 4 juillet, Nadège doit rencontrer l'AMA afin de convenir avec eux de trois dates de restitution de la photographie des jeunes aux maires. Le 9 juillet, j'annule également le porteur de parole au festival Résistance, car nous sommes seulement deux avec Océane à l'animer. Entre le 23 juillet et le 2 septembre, il n'y a plus d'échanges. Nadège envoie ensuite au groupe le mail de l'AMA qui programme en décembre 3 soirées de formations autour de la jeunesse. Ce sont les restitutions.

Un des ingrédients qui était présent pour la phase de constat revient au moment de la conduite de la photographie sous forme de moteur, il s'agit du **besoin de terrain**. Pour la conduite de la photographie, le besoin de terrain concerne les besoins des territoires. Les acteurs tentent de prendre en compte ces besoins pour la réalisation des objectifs de la photographie : « *Fin de journée, j'ai Mégane des Francas au téléphone. Elle m'appelle pour me dire qu'un des animateurs des Francas, Louis, est disponible pour venir animer le second porteur de parole lors de l'évènement Place aux Jeunes de Saint-Girons. Elle a également récupéré pas mal de questionnaires papier. Lors de la conversation, elle me parle de la compétence jeunesse de Saint-Girons. Je ne comprends pas tout ce qu'elle me dit. En tout cas, dans le cadre de la politique de la ville de Saint-Girons, ils souhaitent réaliser un diagnostic sur les jeunes du quartier prioritaire qui se situe en cœur de ville. Pour recueillir certaines données, ils souhaitent organiser des porteurs de parole. Elle me demande si je peux organiser certains de ces porteurs de parole dans la mesure où ça se "couple" avec la démarche de photographie. Je lui explique que malheureusement, le travail de la photographie porte sur*

l'ensemble du territoire. Je ne peux donc pas me focaliser sur un seul quartier, sinon ça fausserait les résultats. Cependant, nous discutons de l'intérêt pour les acteurs de terrain d'avoir accès à des données plus par communes ou communautés de communes. » (journal d'observation, mercredi 24 avril 2019, p. 14). *« Deux animateurs de Saint-Girons que Fabrice me présente. Ils me demandent immédiatement si la photographie va faire des zooms sur des territoires. Que ce serait plus intéressant pour eux. Avec Fabrice nous convenons que c'est une question qu'il faudra mettre en débat avec le groupe lors de la prochaine réunion. »* (journal d'observation 1, mercredi 24 avril 2019, p. 14). Ce besoin prend aussi la forme d'un retour des acteurs de l'environnement local sur ce qui serait bien, ça demande aux membres du groupe de s'adapter : *« Mardi 9 avril 2019 Marie, 2è adjointe à la mairie de Serres-sur-Arget envoi un mail à Cassandra pour lui faire part de quelques constats concernant le questionnaire. D'abord, ils ont diffusé le questionnaire à la fois sur leur site internet et sur leur page Facebook deux fois. Elle constate que ces actions sont à faire régulièrement. Ensuite, ils ont un conseil municipal des jeunes de la commune. Ils ont également envoyé de manière plus spécifique le questionnaire aux familles de ces "jeunes engagés". Selon elle : "Il est certain que tout cela trouve assez peu d'écho, même auprès des jeunes les plus engagés localement dans des "projets de jeunes". Nous avons déjà proposé un questionnaire destiné aux jeunes de la commune. On nous avait répondu que 5 pages c'est trop long... Celui-ci en fait 6."* (journal d'observation 1, mardi 9 avril 2019, p. 11). La prise en compte des besoins du terrain conduit à des réajustements de la part des acteurs de la trajectoire. Ce moteur est de type « évolutionniste » (Oiry, 2010) puisqu'il va engendrer des variations au sein de la trajectoire. En réunion, plusieurs alternatives pour la suite du projet sont formulées comme par exemple : *« devons-nous pour l'analyse réaliser une focale par territoire ou rester sur une approche globale comme initialement prévue ? »*. Les acteurs vont conserver ou rejeter ces variations par un mécanisme de sélection. Le groupe décide collectivement de réaliser une focale par territoire. Cette décision constitue un point de séquence de trajectoire (Strauss, 1992, p. 176).

Un ingrédient va être la possibilité de **puiser au sein de l'environnement certaines ressources** comme des données : par exemple quand les acteurs vont demander les données à la DRJSCS : *« Y'a eu la demande de l'Ariège qui est arrivée après et qui est différente puisque pour le coup y'a une dynamique déjà territoriale et partenariale qui s'était créée. Donc là l'appui c'était plus sur l'apport de données spécifiques pour le diagnostic. »* (Annexe 8, p. 99) ou s'inspirent de choses construites par la DRAC : *« Nous reprenons le travail sur les coups de 13h30. Océane me montre un rapport qui a été créé par la DRAC dans lequel ils*

utilisent eux aussi des “calques” pour lire le territoire. C’est exactement le format que nous souhaitons faire pour notre propre rapport. Ce document peut donc nous servir d’appui. » (journal d’observation 1, lundi 8 avril 2019, p. 11).

Un moteur qui va intervenir à partir de ce moment-là c’est **le financement**. Pour pouvoir aller chercher des ressources, il faut que les acteurs puissent en payer quelques-unes. Par exemple, l’accompagnement de l’université pour réaliser la photographie a coûté 8500 euros.

À la fin de cette phase, j’ai identifié un nouveau moteur, ça va être que **la démarche soit repérée, visible au sein de l’environnement** : les acteurs commencent à penser à des visuels pour que les jeunes et les acteurs du territoire se mobilisent. Il faut que « ça prenne » pour que la scène puisse continuer. Il faut que la démarche bénéficie d’un « public » (Goffman, 1973). Par exemple, concernant la diffusion du questionnaire :

Histoire de terrain :

Pour la diffusion, pour ce qui est du document papier, c’est Mégane qui centralise la réception des questionnaires aux Francas et nous les refera passer. Pour ce qui est du lien internet : les gens autour de la table se demandent si c’est possible de “réduire” le lien internet pour le diffuser. Le lien actuel est celui généré par Google Form qui est très long. Pour relayer le questionnaire sur les réseaux sociaux, ils souhaitent modifier le lien en “flash code”. Il faut aussi penser à un “visuel” si on veut mettre l’information dans les collèges, lycée pour demander aux jeunes d’aller sur le site internet des territoires éducatifs concertés et répondre au questionnaire. Qui est en mesure de faire cela ? Fabrice répond que oui, mais qu’il faut être claire sur la commande. Est-ce une réelle affiche ? Un flyer ? Véronique dit qu’il faut que ce soit un visuel repérable avec un nom qui percute. Par exemple : “photographie de la jeunesse ariégeoise”. Directeur MJC, Evan, dit qu’il vaut mieux mettre “questionnaire” en gros et “photographie de la jeunesse” en sous-titre. Il faut que le jeune sente que c’est important qu’il réponde pour son département. Dans la communication, on ne met pas de dates limites pour répondre au questionnaire. Début juillet il faut que ça tourne parce qu’il y a beaucoup d’évènements auxquels participent les jeunes : - 24 avril un évènement à Saint-Girons - 6 juillet fête des couleurs à Tarascon - 28/29/30 juin Foix’re de rue - 1re quinzaine de juillet. Résistance - 13 avril : brasserie le grand bison - samedi 23 Mars : évènement électronique. Ax on Dub - 10 avril : Forum job d’été à Foix l’après-midi. Ces évènements sont dans la “bougeotte” qui est un petit guide. Edouard dit qu’il faut avoir

des formats papier du questionnaire pour tous ces événements. Les jeunes ont envie d'aller vite dans ces moments-là donc c'est plus pertinent que de les faire s'installer sur un PC ou charger le questionnaire sur leur téléphone.

Pour la phase d'animation de territoire, un moteur spécifique à cette phase va être **la mobilisation des acteurs du groupe et leur présence aux animations** : « *Je rédige le compte rendu de la réunion du 24 et j'ajoute un Doodle pour inciter les membres du groupe priorité jeunesse à se mobiliser pour venir animer les futurs porteurs de parole. Il faut être nombreux pour le faire. Je les sollicite également pour venir à la journée du 27. Personne ne répond sauf Sylvie (CAF) qui me dit que c'est "une belle initiative", mais qu'elle n'est pas disponible. Samedi 27 avril 2019 c'est la journée du 3e porteur de parole. Je pars le matin en voiture, et je récupère Océane à Pamiers. Nous arrivons après une heure de route sur le festival. Sur la route, on croise quelques jeunes qui font du stop pour y aller. C'est dans le village de Saurat. Quand on arrive sur place, il pleut un peu. Le festival se tient dans tout le village. L'après-midi il y a un programme d'animation (essentiellement des spectacles de théâtre, danse, cirque). L'accès à la journée est gratuit. Le soir il y a des concerts payants. Océane est de mauvaise humeur parce que le temps n'est pas au rendez-vous et qu'il y a peu de monde avec très peu de circulation. Il ne se passe pas grand-chose. Elle me dit aussi qu'elle trouve ça injuste que nous devons bloquer nos week-ends pour eux et qu'ils pourraient venir nous aider. Il y a quelques tentes d'installer, des jeux en bois, mais il fait froid. Beaucoup de monde fume, ce qui rend l'ambiance très tranquille, mais aussi peu propice à la discussion. Océane ne veut pas faire grand-chose, elle ne veut pas aller voir les jeunes pour les questionner. Je lui propose de rentrer chez elle.* » (journal d'observation, samedi 27 avril 2019, p. 15).

La trajectoire d'un projet est donc faite d'articulation entre des phases. Au cours de la phase de conduite de la photographie, le groupe s'ouvre davantage sur son environnement. Les décisions se prennent toujours au fur et à mesure, dans un ajustement constant aux besoins du territoire. Ils sont amenés à redéfinir la trajectoire en dépit de l'évaluation initiale qui en avait été faite (Glaser & Strauss, 1968). La trajectoire est donc fortement soumise à des bifurcations (Oiry et al., 2010) pendant cette phase ce qui signifie que les besoins du terrain ont un réel sens (Abbott, 2001; Grossetti, 2004) pour les acteurs qui vivent la situation. La trajectoire de la concertation qui est étudiée ici se caractérise par sa souplesse. Chaque nouvelle décision constitue un point de séquence de trajectoire (Strauss, 1992, p. 176). Je constate qu'il y a plusieurs enchevêtrements : au cours d'une phase, il y a systématiquement une préparation de

la prochaine. Les acteurs profitent de celle-ci pour préparer les restitutions. Il y a également une alternance entre des phases de réflexion et d'actions.

2.4. La phase de restitution du travail de photographie

Ensuite vient la phase **des restitutions de ce travail de photographie**. Ce travail de restitution se déroule en 7 temps et la préparation de ces restitutions se fait pendant le déroulement de la phase précédente : il y a d'abord une première restitution qui est organisée devant le « groupe élargi », une seconde devant les animateurs du département, une troisième face aux étudiants de l'université de Foix. Ensuite, il y a 3 soirées de formation organisées par l'AMA en décembre 2019. Puis, une restitution finale est organisée en octobre 2020, soit presque un an après

Histoire de terrain :

Dès la première réunion du 18 octobre 2018 entre le groupe et les chercheurs, l'objectif de réaliser une photographie en vue de fournir aux élus locaux (les maires) des outils pour penser une politique en direction de la jeunesse du département à l'aune des élections municipales qui doivent se tenir en mai 2019 est évoquée. À ce moment-là, seule une restitution face aux élus est envisagée.

Lors de la réunion du 18 juin 2018 en « public, le format de la restitution est « testé » une première fois lors de la réunion en groupe élargi du 18 juin 2018. Nadège se charge de présenter le contexte ainsi que la plateforme et pour ma part j'anime une partie des résultats. Le reste du groupe est assis et découvre également les premiers résultats de la photographie. Après ce temps de présentation, chacun prend la parole pour faire part de la démarche et de ses objectifs. Edouard insiste particulièrement sur l'importance de connecter cette démarche avec les élus de l'association des maires ariégeois. Cette photographie est l'occasion d'organiser un temps de formation pour les maires. Véronique évoque également l'idée qu'il faut organiser des restitutions pour les jeunes, pour leur rendre la photographie qu'ils ont contribué à produire. De cette idée, le groupe se met d'accord pour recontacter dans un premier temps les jeunes qui ont rempli le questionnaire en ligne et qui ont laissé leurs coordonnées. Je m'occupe de leur envoyer un mail ou un SMS pour leur proposer des dates de rencontre afin de leur restituer les chiffres. Mais je n'obtiens que trois réponses. Le groupe propose qu'il y ait plusieurs restitutions qui se fassent devant les jeunes des établissements scolaires et devant les étudiants du centre universitaire. J'explique qu'en

termes de temps ça va être très compliqué d'effectuer tous ces déplacements. Malgré tout, le 1^{er} octobre, Cassandra indique qu'une restitution est possible au collège de Lavelanet et que le principal de l'établissement est d'accord pour une rencontre. Le 8 octobre, Lara (du conseil départemental) m'envoie un mail, car elle a contacté le principal du centre universitaire. Nous nous mettons d'accord pour que cette restitution puisse avoir lieu le 13 novembre 2019 à 19h30.

Le 4 juillet, Nadège doit rencontrer l'AMA afin de convenir avec eux de trois dates de restitution de la photographie de la jeunesse aux maires. Le 2 septembre, Nadège nous envoie le mail de l'AMA qui programme en décembre 3 soirées de formations autour de la jeunesse. Véronique Bordes et moi-même sommes nommées comme « intervenantes pour cette formation ».

Le jeudi 10 octobre a lieu une journée d'échange de pratiques autour du partenariat animation/secteur jeunesse et les établissements scolaires du secondaire (collège/lycée). La matinée débute à 9h. On m'a demandé de faire une restitution de la photographie. Les attentes qui m'ont été formulées sont de : créer de l'étonnement et tester le support de présentation. Nadège insiste énormément sur l'idée qu'elle "espère que je vais les étonner". La journée se déroule dans une salle à la mairie de Foix (la même que celle où j'ai fait le porteur de parole au forum job d'été). Cassandra anime la journée et présente le programme. Je leur fais ensuite la présentation de la photographie. Je les mets par équipe. Les acteurs du groupe présents (Cassandra, Nadège, Edouard) jouent également avec les animateurs. Comme le format a été satisfaisant, le groupe convient lors d'une réunion ultérieure que nous garderons ce format pour les restitutions devant les élus. Nous y ajoutons l'idée de Nadège de créer des « rapports d'étonnements » des élus auxquels les membres du groupe devront répondre en se positionnant comme « les experts en matière de jeunesse ».

La première restitution a lieu le 13 novembre au centre universitaire de Foix. Je me rends seule pour assurer la restitution de la photographie devant les étudiants. J'ai construit cette restitution de manière un peu différente de la restitution initiale pour m'adapter au public dont il est question. Il s'agit de restituer des résultats au "groupe" dont il est question. Afin de "capoter" un public pour cette soirée, le directeur a contacté un groupe d'étudiants qui se nomme l'OEUF : L'Organisation des Étudiants de l'Université de Foix (OEUF). Cette organisation est composée de jeunes engagés au sein du centre universitaire qui animent la

vie étudiante, organisent des évènements étudiants, sont engagés dans le développement durable, et s'impliquent sur le territoire ariégeois. Mais lorsque j'arrive, il n'y a aucun de ces étudiants. J'avais exigé que je ne me déplace que s'il y avait au moins 20 jeunes, mais ce n'est pas le cas. Il y a quelques jeunes, le directeur et des enseignants. Nous sommes au centre universitaire, dans une salle de réception. Je conduis l'animation qui se déroule bien malgré tout. Aucune personne présente ne connaît la plateforme partenariale territoires éducatifs.

En décembre viennent ensuite les restitutions devant les élus des communautés de communes. Elles ont lieu respectivement les 2, 9 et 16 décembre 2019 à Verniolle, Lasserre et Saint-Quentin-Latour. Les restitutions sont animées par Véronique et moi-même. C'était une demande du groupe que les données soient présentées par des chercheurs. Il s'agissait selon eux de légitimité. À chaque fois nous sommes accompagnés par certains membres de la plateforme en fonction du territoire sur lequel nous allons. Pour la première restitution, il y a Fabrice et Edouard, car il y a les élus avec lesquels ils travaillent. Il y a toujours Mégane, Nadège et Cassandra. Nous nous rendons en covoiturage depuis Toulouse avec Mégane jusqu'au lieu de la restitution à Verniolle. C'est la première restitution devant des élus. Nous sommes un peu stressés. La soirée et le format se passent comme voulu. Mais il y a moins de monde que prévu, car ce soir c'est également une soirée de conseil municipal de Foix. Il n'y a donc pas les élus que nous souhaitons toucher prioritairement. Avec Véronique nous sommes sur "la scène" et il y a Mégane, Fabrice, Édouard et Nadège qui sont au fond de la salle, derrière le public. À la fin de la présentation, il y a "les rapports d'étonnement". Les membres du groupe sont supposés se placer comme les "experts jeunesse". Pour la restitution à Lasserre, nous sommes dans une école et la posture « d'expert » est abandonnée par le groupe, car ils sont peu nombreux. Pour la dernière restitution à Saint Quentin Latour, nous faisons aussi du covoiturage avec Mégane depuis Toulouse. Il y a également Cassandra et Nadège. Pour toutes les restitutions, il y a également Florian, service civique de la plateforme qui a créé la vidéo "Paroles de jeunes" et qui est chargé de la diffuser. Cette vidéo est une compilation de témoignages de certains jeunes sur les thématiques que nous avons traitées dans la photographie. À la fin des restitutions, il y a un pot, un moment convivial au cours desquels nous pouvons échanger avec les élus de manière plus informelle. À la dernière restitution, il y a un élu d'une commune qui nous tient la jambe avec Véronique. Il remet en cause la pertinence du travail qui a été fait.

Demande du groupe qui intervient a posteriori de venir animer une restitution le 15 octobre 2020

L'évènement a lieu dans les locaux des forges de pyrène. Il s'agit d'élus. Il s'agit d'une quatrième restitution que les acteurs du groupe priorité jeunesse ont négociée avec nous après les trois restitutions devant les élus. Elle était initialement prévue en janvier 2020, mais à cause de la situation sanitaire, elle a dû être reportée. Nous avons prévu de faire le même format que les trois autres restitutions que nous avons faites devant les élus des communautés de communes. Il y a entre autres la préfète, les députés, la représentante de l'association des maires, le directeur de la caisse d'allocation familiale, le directeur de la mission locale, la présidente du conseil départemental, le directeur adjoint de la mutualité sociale agricole, le directeur d'académie et les représentants des organisations signataires ou nouvellement partenaires de la plateforme Territoire éducatif. Cette soirée pouvait être suivie en présentiel ou en distanciel grâce à un relai en direct sur la chaîne YouTube de territoire éducatif. Certains professionnels sont seuls chez eux, mais sur certains territoires ils ont organisé des projections collectives. C'est le vice-président de l'agglomération du pays de Foix Varilhes en charge de la petite enfance, de l'enfance et de la jeunesse qui prend la parole pour lancer la restitution. Il explique que les organisateurs ne voulaient pas organiser une présentation classique et ont demandé s'il pouvait la faire à leur place, ce qu'il a accepté. C'est donc la représentation de la plateforme par un élu qu'il livre. Nadège prend ensuite la parole. Elle rappelle les consignes sanitaires et notamment l'absence de buffet ou moment convivial après la soirée du fait des restrictions. Ensuite, elle donne la parole à la préfète. Selon cette dernière, cette soirée se caractérise comme étant dans la modernité du fait qu'elle est suivie en live « par la planète ». Elle remercie d'être présent pour présenter « l'initiative entreprise avec les jeunes » et la présentation de « la cartographie ou disons du diagnostic de la jeunesse ariégeoise ». Pour elle, l'action qui est conduite en direction des jeunes est très partenariale et c'est une spécificité de l'Ariège. C'est une originalité historique. Elle fait également l'historique des actions au niveau de la jeunesse portée par le département. Nadège reprend la parole et anime. Elle dit que la photographie va être restituée par les deux universitaires qui ont travaillé avec le groupe aux côtés de l'AMA. Présentation du déroulé de la soirée :

- temps de restitution
- temps de présentation faite par les jeunes de l'assemblée libre des jeunes qui s'est créée en 2019. Présentation particulière au travers d'un support de film.
- Réaction à ce travail des jeunes par Véronique

- Présentation du projet préparé par la plateforme dans le cadre du fonds d'expérimentation de la jeunesse.
- Clôture de la soirée par la présidente du conseil départemental et la directrice de la DDCSPP.

Également, il a été prévu pour la fin de soirée des documents avec lesquels ils pourront repartir : synthèse de la photographie « très accessible, très colorée, simple » et un document plus complet qui est le résultat de l'étude conduite par la DRJSCS et la DDCSPP de l'Ariège. Cassandra les montre. Véronique et moi enchaînons sur la restitution. Ensuite viennent les rapports d'étonnements et plusieurs acteurs demandent que soient présentés « les chiffres » du rapport de la DRJSCS. Nadège anime et dit qu'il faut enchaîner, car on est en retard sur l'horaire. Elle précise que le rapport sera en ligne sur le site de territoires éducatifs d'ici quelques jours au même titre que le rapport piloté par la DDCSPP. Maintenant la place est donnée à 4 jeunes de l'assemblée libre de jeunes qui ont été accompagnés par le BIJ. 4 jeunes viennent face au public. Le garçon présente la démarche : ils sont un collectif qui s'est rencontré et créé grâce au projet « place des jeunes pouvoirs d'agir », un projet fait par le BIJ à Foix. Aujourd'hui le collectif qu'ils ont créé ensemble s'appelle « pourquoi pas nous jeunes 09 ? ». Ils représentent le collectif et pas la jeunesse ariégeoise. Ils sont là en tant que collectif. Lors d'une réunion qu'ils ont faite entre eux, ils ont réussi à créer l'ALJ (assemblée libre des jeunes) qui s'est tenu le 26 octobre 2019 à Pamiers, à la MJC de Pamiers. Il y a beaucoup de choses qui sont ressorties sur la mobilité, la santé. Il y a eu beaucoup de jeunes présents et on va pouvoir les voir sur deux films : un créé par caméra au point et l'autre par Florian qui est là. Ils laissent la place au film. Le premier film concerne l'assemblée libre des jeunes qui ont eu lieu le samedi 26 octobre : on y voit les jeunes, en cercle assis sur des chaises avec des feuilles au centre. Il y a ensuite des portraits : d'abord, Jennifer, Alexia... La seconde vidéo ce sont des jeunes qui parlent les uns après les autres. Fin de la vidéo. Les acteurs (public) de la salle applaudissent. Les jeunes répètent que si le public a des questions. Véronique Bordes reprend la parole pour parler au public et pose la question de quelles orientations en matière de politique jeunesse en Ariège. Elle prend la parole et parle directement aux élus. Les jeunes sont à côté. La chercheuse questionne, revient sur ce qui s'est trop souvent passé dans les territoires ; proposer des espaces institutionnalisés, qui ressemblent aux espaces des adultes et dans lesquels on espère que les jeunes vont aller. S'ensuit un échange de cinq minutes entre jeunes, chercheurs et élus. Le public applaudit. Johan doit maintenant présenter une des actions qui suit la photographie des jeunes. Le groupe a répondu à un appel à projets national du FEJ. Ils ont été retenus et ils ont recruté

une personne, un jeune qui s'appelle Johan qui va lui-même ce soir (même s'il n'a pas encore démarré puisqu'il va démarrer le 28 avec la plateforme) qui va présenter le FEJ.

Les mots de conclusion vont à Christine et Isabelle qui reviennent sur la soirée et viennent nuancer des propos : « et nous on est bien content d'avoir quelques dispositifs pour nos jeunes, je ne sais pas si c'est comme ça que ça doit être fait, mais en tout cas il vaut mieux qu'il y ait un petit peu que rien du tout » ; que « peut être qu'on n'a pas eu de grandes révélations ce soir, mais au moins celle qu'on a c'est qu'il faut être attentif dans certains domaines » et qu'elle « reste dubitative » sur certaines interprétations données par les chercheurs. Fin de la soirée. Tout le monde se lève et quitte la salle.

Toutes les restitutions n'ont pas le même statut dans le déroulement de la concertation. Celle devant les jeunes ne mobilise personne du groupe, le chercheur est envoyé seul pour « tester » le support. Il s'agit plus finalement d'une répétition (Goffman, 1973) pour les restitutions qui se feront devant les élus. C'est à partir des restitutions faites aux élus que se joue vraiment la représentation (Goffman, 1973) : on le repère, car « la mise en scène » est présente : buffet, salle louée exprès, présence de nombreux acteurs... D'une manière générale, un ingrédient vivement recherché lors de la phase de la restitution est **la reconnaissance** du travail entrepris. Cette reconnaissance se recherche à tous les niveaux, que ce soit sur la scène locale ou sur la scène nationale : « *Au niveau national, quand je me balade un peu on entend souvent : c'est extraordinaire ce que vous faites, ça n'existe pas ailleurs.* » (Annexe 9, p. 109). Il apparaît également que lors de la dernière restitution, cette reconnaissance doit passer par une appropriation de la démarche par les acteurs de l'environnement local. Le groupe a laissé la parole. Mon temps de présence sur le terrain ne m'a pas permis d'aller au-delà de cette période de restitution. j'ai conscience que cela est limitant dans mon analyse, cependant, il permet d'avoir une vision de ce que recouvre un tel concept et la manière dont ce dernier évolue sur une période de presque deux ans.

Un des ingrédients pour pouvoir passer à la phase après la photographie c'est de **recruter de nouveaux acteurs**, il faut que le groupe s'étoffe : « *Fabrice dit : quelles sont les suites de ce groupe ? La photographie est un premier temps. Le second c'est de mettre les acteurs (santé, insertion...) autour de la table et faire des collaborations. En les rencontrant dans le cadre de ce questionnaire, il faut préparer cette association future. Édouard rappelle que les clubs sportifs par exemple, ça ne va pas les intéressés d'être dans cette dynamique départementale. C'est un secteur trop bénévole. Il faut vraiment adapter le discours par rapport au secteur.*

Le foot et le rugby fonctionnent de manière indépendante. Les mairies pour eux sont le bon interlocuteur parce qu'ils sont leurs principaux financeurs. Mais Fabrice rappelle qu'en fonction du territoire ça peut être différent. Jean dit : si l'éducation nationale nous suit, on n'a pas besoin d'avoir les clubs et autre. Tous les jeunes en dessous de 18 ans sont dans l'éducation nationale. On peut mobiliser le réseau CPE. Fabrice dit: oui, mais dans ce groupe de travail, souhaite-t-on y impliquer les membres de l'éducation nationale ? La question est de savoir qui on intègre ? Si on est d'accord sur cette question, ça sera plus simple de créer la liste de diffusion. Mégane demande: y a-t-il des territoires sur lesquels ça va être compliqué ? Pas vraiment de réponse mise à part Nadège: il nous faut l'accord des établissements scolaires. » (journal d'observation, mardi 26 février 2019, p. 9-10).

- Ensuite, comme deuxième ingrédient que nous retrouvons dans toutes les phases c'est **le sentiment de fierté**: « *si tout le monde est fier de cette organisation, c'est très bien, parce que je reste persuadée que le sentiment de fierté que tu rencontres sur ce que tu mets en place c'est un sentiment qui ne peut être que constructif pour ce que tu fais* » (Annexe 9, p. 111).

- Enfin, le 3e ingrédient est **le financement**. Pour que les acteurs associatifs puissent s'investir dans le collectif, il faut qu'ils puissent avoir la certitude d'être financés : « *Mais donc du coup nous si tu veux on fait valoir notre participation à territoire Éducatif dans le cadre de cette subvention-là. Mais le jour où cette subvention n'est plus et que du coup on doit trouver des fonds via d'autres actions qui sont elles financées, ce n'est pas dit qu'on puisse continuer notre investissement dans le cadre de la plateforme.* » (Annexe 11, p. 142).

2.5. Questionner le recrutement de nouveaux acteurs dans le processus

Au fur et à mesure que la démarche progresse, le groupe va recruter de nouveaux acteurs. Il s'agit selon Beuret (2006) d'une caractéristique du processus de concertation. Un monde social se caractérise par une régulation de son accessibilité pour les « outsiders » (Cefaï, 2015) par les « insiders ». Quid de la présence ou de l'absence de certains acteurs dans le système ? Par exemple je constate qu'en Ariège les acteurs du sanitaire et social sont absents des réflexions alors que la photographie des jeunes a mis en évidence que pour les jeunes les questions liées à leur santé apparaissent comme vraiment prégnantes (cela révèle d'un besoin du terrain). Les jeunes s'inquiètent de leur santé, et constatent qu'il n'y a pas ou peu de professionnels de santé sur le territoire et qu'en plus ils ressentent une certaine défiance à l'encontre de ces professionnels (Tellier & Bordes, 2020). Les jeunes préfèrent aller se faire

soigner à Toulouse par défiance vis-à-vis du personnel médical de l'Ariège. Mais dans le groupe, les professionnels de ces secteurs sont absents pour participer aux réflexions, en ce sens, je peux les qualifier « d'outsiders » (Becker, 1985). Un outsider, dans le cadre de ce travail, est défini comme un étranger par rapport à un groupe quelconque. Comme nous l'avons vu, le recrutement de nouveaux acteurs est un enjeu essentiel à plusieurs reprises pendant la trajectoire de la concertation pour que le groupe puisse être capable de répondre aux besoins qui émergent du terrain. Je distingue deux types de recrutements :

→ **le recrutement d'acteurs secondaire**: il s'agit de recruter des acteurs lorsqu'il manque une compétence, pour venir compléter et accompagner sur un aspect bien précis. Ces acteurs vont être choisis par les « insiders » (Cefaï, 2015) et ne vont partager la vie du collectif que pour une période donnée qui est fixée en avance. Les termes de leur participation aux activités du monde social sont définis. C'est une commande qui est faite par le groupe. Par exemple, concernant les chercheurs de l'université de Toulouse, « *Ils lui ont fait une commande, celle de les accompagner sur un diagnostic jeunesse sur le territoire.* » (journal d'observation 1, p. 1). De la même manière, les insiders ont également pris contact avec Mélanie Gambino, qui est maîtresse de conférences en géographie et qui a particulièrement travaillé sur la jeunesse en milieu rural pour qu'elle intervienne au cours d'une journée de formation fin mars. Ils ont recruté aussi Élodie, de la DRJSCS, pour lui demander de travailler sur des données statistiques qui viennent compléter le travail de photographie. Comme ces acteurs sont recrutés temporairement pour leurs compétences, ils viennent en appui à certaines représentations et servent à renforcer la « légitimité » des actions entreprises par le groupe. Ces acteurs finissent par « sortir de scène ». Le recrutement de tels acteurs doit cependant appeler à la vigilance, car ils peuvent être aussi les vecteurs d'une normalisation de l'action publique en direction des jeunes qui s'oppose à l'idée d'une définition localisée du problème public que représente la jeunesse et des moyens de sa prise en charge (Douillet, 2003).

→ **recruter des acteurs principaux** : lors de la « phase de conduite de la photographie », les « insiders » préparent un prochain temps qui est celui de mettre de nouveaux acteurs autour de la table. Ils veulent « élargir » le groupe. C'est un enjeu fort quand on parle de transversalité dans les politiques de jeunesse puisque cette action participe à décroquer l'action publique en direction des jeunes. Finalement, le groupe est encore fortement structuré autour des acteurs historiques du secteur de l'éducation populaire. Il a du mal à s'ouvrir.

Histoire de terrain :

Lors d'une réunion du mardi 26 février 2019 dans les locaux de la Ligue de l'enseignement à Foix, Fabrice demande : quelles sont les suites de ce groupe ? La photographie est un premier temps. Le second c'est de mettre les acteurs (santé, insertion...) autour de la table et faire des collaborations. En les rencontrant dans le cadre de ce questionnaire, il faut préparer cette association future. Edouard rappelle que les clubs sportifs par exemple, ça ne va pas les intéressés d'être dans cette dynamique départementale. C'est un secteur trop bénévole. Il faut vraiment adapter le discours par rapport au secteur. Le foot et le rugby fonctionnent de manière indépendante. Les mairies pour eux sont le bon interlocuteur parce qu'ils sont leurs principaux financeurs. Mais Fabrice rappelle qu'en fonction du territoire ça peut être différent. Jean dit : si l'éducation nationale nous suit, on n'a pas besoin d'avoir les clubs et autre. Tous les jeunes en dessous de 18 ans sont dans l'éducation nationale. On peut mobiliser le réseau CPE. Fabrice dit: oui, mais dans ce groupe de travail, souhaite-t-on y impliquer les membres de l'éducation nationale ? La question est de savoir qui on intègre ? Si on est d'accord sur cette question, ça sera plus simple de créer la liste de diffusion. Mégane demande: y a-t-il des territoires sur lesquels ça va être compliqué ? Pas vraiment de réponse mise à part Nadège: il nous faut l'accord des établissements scolaires. »

Les « insiders » programment une réunion pour ouvrir cette organisation départementale à de nouveaux acteurs, des « outsiders ». Seulement, cette réunion intervient en plein milieu de la démarche de photographie qui représente pourtant le moment où tous les acteurs peuvent mettre en confrontation leur vision de la jeunesse, négocient et intègrent les intérêts de chacun. Ils constatent qu'en n'ayant pas associé l'ensemble des acteurs dès le départ, c'est plus difficile : « Fabrice dit que si les Missions locales ou la Maison des adolescents avaient été associées dès le départ à la démarche, nous aurions moins de mal aujourd'hui à les faire participer. Ils ne voient pas l'intérêt et n'ont pas le temps. » (extrait journal de bord). Lors de la réunion du 18 juin où l'ensemble des outsiders sont invités, des éléments ne sont plus ouverts à la négociation. Par exemple, après la présentation de la démarche de photographie, le directeur de la mission locale conteste la tranche d'âge qui est utilisée pour parler de la jeunesse. Fabrice balaye sa remarque en disant que cet élément a été discuté par le groupe et qu'il est trop tard pour changer ça maintenant. Finalement, il y a la formation de deux groupes qui ont deux noms différents : le groupe « restreint » qui est le groupe initial et le groupe « élargi ». Dans un premier temps, les acteurs du groupe élargi ne sont pas conviés à venir à tous les moments de rencontre. Ils ne disposent pas des mêmes droits de décision que les membres du groupe restreint. Par exemple, le FEJ est utilisé comme un objet intermédiaire pour rassembler deux démarches en Ariège « *on le pistait (le FEJ) depuis la venue de*

Bertrand Coly. *Cet appel à projets peut être l'occasion de construire la continuité des deux démarches (photographie de la jeunesse et Assemblée libre des jeunes).* » (journal d'observation 1, mercredi 11 septembre 2019, p. 35). L'axe 1 de l'appel à projets a été soumis au groupe jeunesse lors d'une réunion qui a eu lieu la veille. L'objectif de la réunion était de se mettre d'accord sur un cahier des charges de ce que pourrait être la réponse à cet appel à projets. Mais la réunion a connu un cafouillage parce qu'il y a eu un problème dans les invitations : il y avait les participants au groupe jeunesse depuis ses débuts et des « invités » faisant partie du groupe élargi. Au niveau des représentations du groupe ; au début un entre soi puis à partir du moment où la démarche de photographie a été lancée il y a eu une ouverture progressive avec le recrutement d'abord de nouveaux acteurs : mais finalement on comprend bien que ces acteurs n'ont pas le même statut et à cet égard il y a deux groupes (le groupe restreint et le groupe élargi).

→ **Faire participer non pas recruter** : « *Ils souhaitent ouvrir des postes de service civique qui seraient contractualisés par les communautés de communes pour participer au projet. On évoque seulement quelques minutes la participation des jeunes à la démarche tandis que l'on parle un moment de la manière dont ça pourrait être un engagement de la part des élus. Je me pose la question du service civique dans ce cadre-là: est-ce un partenariat avec les jeunes ou sont-ils instrumentalisés ?* » (journal d'observation 1, jeudi 18 octobre 2018, p. 1). L'idée est d'ouvrir des postes de service civique pour faire participer les jeunes à la démarche. Les jeunes en général ont un statut particulier lors de la représentation : on leur demande de se mettre en scène, mais ils ne disposent pas de marge de manœuvre pour influencer la scène puisque leur texte, ce qu'ils doivent dire est « contrôlé ». Lors des restitutions, la parole des jeunes n'est pas libre : on les met en scène, leurs dialogues sont coupés, etc. Ils apparaissent dans des vidéos, car on « *ne peut pas mettre les jeunes en face des élus* ». Ces derniers ne sont pas recrutés par le groupe, ils gardent un statut particulier, car ils ne jouissent pas des mêmes droits que les insiders.

2.6. Les sources de perturbations dans le processus de concertation

Dans cette sous-partie, je vais maintenant analyser les différentes sources qui viennent perturber (Strauss, 1992) le fonctionnement des acteurs dans le processus de concertation.

- La première source de perturbation est **les dispositifs et ce qui va concerner les financements** : ces financements touchent les moyens humains et matériels nécessaires à la concertation : « *Après dans la vraie vie de comment ça va pouvoir se mettre en place et se*

traduire c'est hyper compliqué parce que j'en viens encore à ces questions de financement parce que c'est le nerf de la guerre et que si on n'a pas de financement on n'a pas de moyens humains et que si on n'a pas d'humains on ne peut pas mettre de choses en place et du coup là aujourd'hui ce que je vois en termes de financement et du coup d'institution, on est encore sur des dispositifs, sur des appels à projets très définis et pas sur quelque chose qui te permet de voir beaucoup plus large et du coup je trouve ça assez compliqué. » (Annexe 11, p. 144). La logique et la multiplicité des dispositifs viennent perturber la création de projets globaux. « Beaucoup, et ça fonctionne par coup de dispositifs et il faut rentrer dans des dispositifs pour avoir des financements et du coup avoir un vrai projet jeunesse c'est compliqué » (Annexe 11, p. 143) ; « et du coup on met des dispositifs en place pour ce public-là et qu'à un moment donné on est rentré en France par la question, sur le côté politique jeunesse, par la question des dispositifs et que maintenant qu'on a 12 milliards de dispositifs, ceux pour les 12/13, ceux pour les 15/25, on arrive plus à prendre du recul et appréhender les choses de manière beaucoup plus globale. Parce que je pense que si tu mets tous les dispositifs bout à bout, financièrement parlant tu as une enveloppe qui doit te permettre de faire des choses, ça ne doit pas être négligeable. Mais il faut accepter d'en sortir pour construire d'autres choses. » (Annexe 11, p.146). Cette source de financement crée des déséquilibres puisqu'elle pose des critères décontextualisés pour les obtenir ; « parce que c'est un dispositif qui arrive du national et qui dit il faut que vous fassiez comme ça, comme ça, qui cible des acteurs qui doivent piloter notamment l'État avec l'éducation nationale et la DDCSPP chez nous. Et là oui, ça remet en question les fonctionnements » (Annexe 9, p. 110). Les acteurs se lancent dans une course aux financements. Les dispositifs ont un double statut : celui d'être à la fois une ressource indispensable au fonctionnement des activités du groupe et une source de perturbation : « on le voit régulièrement au fil des dispositifs qui viennent perturber le fonctionnement existant » (Annexe 9, p. 110) ; « Les dispositifs, ça déséquilibre, mais ça permet de mettre le doigt sur ce qui dysfonctionne. Et nous on l'a vécu régulièrement et à chaque fois moi je l'utilise comme ça, pour réadapter. Je l'utilise comme ça pour dire effectivement on sent bien que là ça va plus, mais qu'est-ce qui fait que ça ne va plus. Et on se pose des questions » (Annexe 9, p. 111)

« Après ça c'est des financements qui existaient il y a très longtemps et qui existent de moins en moins. Plus ça va plus les collectivités financent sur des appels à projets, sur des appels à initiative et pas sur un projet que toi tu portes » (Annexe 11, p. 141).

- La deuxième source de perturbations ça va être **l'absence de certains acteurs principaux**

lors du déroulement de la scène. Les acteurs absents ne vont pas pouvoir tenir leur rôle au sein du groupe comme par exemple Nadège qui tient le rôle d'animation du partenariat. Cette dernière a pris une année pour se former et ça a remis en question certains fonctionnements : *« Cette année c'est un peu une parenthèse. Je suis très peu sur les territoires, ce qui est plus problématique »* (Annexe 9, p. 118). Les rôles sont alors vacants et d'autres acteurs tentent de récupérer ces rôles comme la DDCSPP qui était son rôle historique : *« le midi je déjeune avec Nadège et Véronique. Début de la discussion est la difficulté que connaît la plateforme par rapport à la DDCSPP. Nadège dit qu'étant donné qu'elle n'est pas souvent là cette année à cause de sa formation, elle sent que la DDCSPP souhaite prendre du pouvoir. Par exemple, la formation des animateurs jeunesse ne devrait pas être portée par la DDCSPP, mais par une fédération d'éducation populaire présente dans le département. Selon Nadège, la DDCSPP ne devrait pas être autant dans le "faire" plutôt que dans l'accompagnement et l'impulsion. Nadège dit que l'État a du mal à ne pas être dans un rôle de "pilotage" »* (journal d'observation 1, mardi 14 mai 2019, p. 18). Aussi, cette absence dans un système horizontale va poser problème lors des prises de décisions. Si les acteurs ne sont pas là, ça va être compliqué pour le groupe d'avancer. Ça va remettre en question l'avancée de la trajectoire de la concertation. Et du retard va se créer sur le planning initialement prévu. Cette absence des acteurs peut être due à des moments particuliers (ex : une réunion programmée la veille de vacances) ou parce que des informations n'ont pas été correctement transmises (ex : oublier d'envoyer un compte rendu de réunion), ou parce que les acteurs ont des difficultés pour se déplacer (ex : absence de voiture)

- La troisième source de perturbation va être le fait que **la temporalité** ne soit pas partagée. Un des éléments nécessaires est que les acteurs puissent avoir du temps. Le processus de concertation dans le cadre d'une démarche de travail autour de l'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée sur un territoire demande du temps. Pour Nadège : *« C'est ce que je disais à Axel: vous arrivez, vous avez une temporalité de trois ans, moi les autres... On a pas de mal à concevoir des projets pour lesquels on sait que les aboutissements seront dans 10 ans. »* (Annexe 9, p. 116) ; *« Effectivement une personne qui arrive avec une temporalité de 3 ans, ça vient forcément contre carré les choses qui sont en cours et pour lesquelles les gens n'ont pas cette urgence temporelle. »* (Annexe 9, p. 116). *« Et là c'est pareil je parlais de temporalité. Et c'est ce qui est compliqué, quand nous on travaille sur cette idée de politique de jeunesse on n'est pas forcément sur une échéance à un an, deux ans, même si l'étude on dit un an. On sait très bien qu'entre l'intention et le moment où ça va se mettre en place, il va*

peut-être s'écouler du temps. Mais pour jeunesse et sport notamment, enfin voilà, eux c'est temporalité 3 ans. Il faudrait que dans 3 ans il y ait quelque chose de lisible, mais c'est compliqué. Et c'est pour ça qu'à mon avis on n'est pas forcément sur des politiques de jeunesse parce qu'on ne se donne pas la temporalité. Mais c'est vrai pour toutes les politiques: si tu ne te dis pas si ce n'est pas sur le temps d'un mandat électoral qu'on va y arriver, donc c'est peut être des choses qu'on va nous mener aujourd'hui, mais que demain c'est quelqu'un d'autre qui continuera et ça, on ne sait pas faire en France. » (Annexe 9, p. 120-121).

- Une autre source de perturbation va être liée à **la mobilité** : c'est particulièrement vrai pour la phase d'animation de territoire, un des ingrédients propres au département rural va être la possibilité pour les acteurs de se déplacer : *« la voiture de la ligue est disponible pour que je puisse aller sur le lieu de la formation des animateurs de jeunesse au Mont d'Olmes. »* (journal d'observation 1, mercredi 15 mai 2019, p. 18). Sans cet aspect mobilité, cela crée des difficultés pour poursuivre les activités : *« Lundi 20 mai 2019 je téléphone à Véronique pour savoir si elle peut être présente jeudi pour la présentation de la démarche aux coordinateurs, car en plus, si elle ne vient pas, je n'ai pas de véhicules pour m'y rendre. Elle me répond que non. Je prévient donc Nadège que je ne pourrais pas être présente jeudi pour la présentation de la démarche. »* (journal d'observation 1, lundi 20 mai 2019, p. 20).

- La dernière source de perturbation va être la **difficulté pour les acteurs de se mobiliser en dehors des moments de représentation formelle** : *« Nous avons abordé la démarche du diagnostic. Je lui ai fait part de ma difficulté à mobiliser les acteurs de la plateforme en dehors des temps de réunion ou normalement chacun doit mobiliser ses contacts pour organiser à la fois des ateliers restreints ou des porteurs de parole. Elle me dit qu'effectivement ils travaillent depuis 30 ans sur une démarche partenariale, mais qu'ils ont vraiment du mal à se mobiliser en dehors des temps de rencontre formels. »* (journal d'observation 1, vendredi 7 juin 2019, p. 22). Ça va les empêcher d'avancer sur les objectifs qu'ils se sont fixés.

3. Des objets intermédiaires nécessaires pour engager des interactions dans le processus de la concertation

Les interactions entre les différents acteurs vont se dérouler autour d'objets intermédiaires (Leigh Star, 2010). Je vais décrire et comprendre l'itinéraire de certains de ces objets pour finalement montrer en quoi ils font d'abord partie de la « façade » (Goffman, 1973) de certains acteurs puis comment ils font l'objet d'une appropriation par le groupe pour ensuite constituer ce « quelque chose de commun » qui se crée dans ce processus. Ces objets sont essentiels puisqu'ils permettent aux acteurs de se projeter, de négocier leurs intérêts et ensuite de faire culture commune. Dans les écrits des chercheurs, il n'y avait pas cette idée de culture commune à la fin. Il y avait juste les opérations de traduction. Je vais développer l'itinéraire de cinq de ces objets qui me paraissent pertinents pour révéler les mécanismes d'interaction entre les acteurs.

3.1. Le Point d'accueil écoute jeune (PAEJ)

Histoire de terrain :

Au cours de l'année 2019, la DDCSPP, en soutien avec un certain nombre de partenaires régionaux (ARS, ARPADE) et départementaux (CAF, CD, MDA, BIJ) lance un appel à projet pour la création d'un point d'accueil écoute jeune (PAEJ) sur le département. Porté par le BIJ, il doit s'agir d'un lieu « convivial, de proximité, d'écoute et de parole libre » pour les jeunes âgés de 12 à 25 ans. Cassandra, sur le champ jeunesse, est chargée de décliner sur le territoire ce dispositif. En août 2019, le PAEJ voit le jour à Pamiers. La mairie a mis à disposition une pièce située dans un espace de passage des jeunes, et en proximité de l'accueil jeunesse et la Mission Locale. L'équipe est composée d'une coordinatrice et d'une psychologue. Lors d'une réunion en groupe élargi du 18 juin 2019, les acteurs du groupe présentent le PAEJ comme « une occasion de s'organiser collectivement ». Pour Édouard, le PAEJ a fait l'objet d'une négociation au niveau départemental et il y avait un enjeu pour lui d'y trouver sa place. Il en fait part à son directeur qui dans un premier temps n'a pas très bien compris l'enjeu et le questionne sur la compétence qu'ils ont là-dedans. Édouard lui répond à la fois toute et aucune, en effet, il n'ont ni la politique jeunesse, ni la politique sociale, ni la politique de santé, mais ils ont le développement économique et donc c'est transversal. Selon lui, sa plus-value dans un projet comme le PAEJ est le lien aux élus qu'il amène. Le ressenti de Mégane quant au PAEJ est différent. Selon elle, le projet n'a jamais été discuté en collectif puisque les acteurs qui le portent étaient déjà choisis, les financements déjà fléchés. Ils ont été invités par mail par la DDCSPP pour la présentation du

projet. Mais finalement, l'État a décidé seul. Mégane regrette que la DDCSPP ne se soit pas appuyée sur le groupe priorité jeunesse pour penser la déclinaison du projet sur le territoire. Le 21 février 2020, soit quelques mois après l'ouverture du PAEJ, la DRJSCS lance une enquête auprès des jeunes par rapport à leur connaissance du dispositif.

Le PAEJ² peut être analysé comme un « accessoire » (Goffman, 1973) mis par l'environnement national et régional à la disposition de la « façade personnelle » (Goffman, 1973) de Cassandra. Il s'agit d'un dispositif qui entre dans le champ des politiques procédurales (Lascoumes & Simard, 2011) dans la mesure où ses objectifs généraux sont destinés à être traduits par des acteurs locaux invités à se concerter selon des procédures précises afin de les adapter aux caractéristiques des territoires. La concertation doit se faire au sein d'un « comité de pilotage ». Cet accessoire est donc introduit par Cassandra au sein du groupe. L'enjeu pour chacun est de trouver sa place au sein de ce dispositif et de la négocier. Cet accessoire appelle les acteurs issus de mondes sociaux différents à entrer dans des relations de coopération et de coordination. Seulement, Cassandra présente le dispositif comme ayant déjà des financements fléchés, les acteurs qui le portent sont déjà désignés. Mégane regrette que cet accessoire n'ait pas été véritablement mis en discussion au sein du collectif. Il n'a pas fait l'objet de « traduction » (Akrich et al., 2006). La déception de Mégane est d'autant plus grande que le PAEJ apparaît sur scène lors de la seconde phase (celle de l'impulsion), phase pendant laquelle les acteurs tentent de passer d'une logique individuelle à une logique transversale. Ce type de dispositif pourrait être utilisé, à un moment comme celui-là du processus de concertation, comme un excellent outil de médiation entre les acteurs s'il est mis à la frontière (Leigh Star, 2010) des différents mondes sociaux qu'ils représentent. Pour Cassandra, le PAEJ représente une « zone d'incertitude » (Crozier & Friedberg, 1977) qu'elle maîtrise en tant que source de financement. Cela lui confère donc du « pouvoir » et donc de la légitimité à représenter au sein du groupe le monde social qu'elle représente (Strauss, 1992). À la lumière des éléments mis en évidence par Douillet (2003) concernant les professionnels des directions de l'État, le comportement de Cassandra est « rationnel ». Le PAEJ devient alors, au-delà d'une source de financement, une « source de perturbation » dans la trajectoire de la concertation dans la mesure où il ne peut pas faire l'objet d'une appropriation et d'une négociation par l'ensemble des acteurs.

2 Les PAEJ sont des dispositifs créés avant la Stratégie pauvreté. Il s'agit de structures de proximité mettant en œuvre des missions d'accueil et d'écoute généralistes auprès des jeunes en situation de mal-être et leur entourage, en particulier leurs parents. Ils jouent un rôle de prévention de ces situations sur les territoires. Le cahier des charges national des Paej a été rénové en 2017 dans le cadre de travaux pilotés par la Dgcs et l'Association nationale des Points Accueil Ecoute Jeunes (Anpaej), tête de réseau nationale des Paej. Il fournit un socle commun de missions et de modalités d'intervention des structures.

3.2. Le porteur de parole

Histoire de terrain :

Le porteur de parole est un outil que j'ai créé à la demande du groupe pour aller recueillir des données dans le cadre de la photographie. C'est un des deux outils de recueil de données qualitatif avec l'animation en groupe restreint. L'idée était de pouvoir créer un espace de dialogue entre les jeunes et les acteurs de jeunesse du groupe. Mais il s'avère que peu d'acteurs du groupe se mobilisent pour venir les animer. Par exemple, en prévision du porteur de parole du 24 avril à Saint-Girons, j'ai Mégane des Francas au téléphone. Elle m'appelle pour me dire qu'un des animateurs des Francas, Louis, est disponible pour venir animer.

Avant l'animation des porteurs de parole, je prends un temps pour former les acteurs du groupe à la démarche. Pour l'animation du porteur de parole à Saint-Girons, je prends le temps pendant le déjeuner au restaurant d'exprimer à Nathan, Océane et Louis le déroulement. Après ce second porteur de parole, je rédige un compte rendu de l'animation et j'ajoute un doodle pour inciter les membres du groupe à se mobiliser pour venir animer les futurs. Il faut être nombreux pour le faire. Je les sollicite également pour venir la journée du 27. Personne ne répond sauf Sylvie (CAF) qui me dit que c'est "une belle initiative", mais qu'elle n'est pas disponible.

Pourtant, l'utilisation du porteur de parole comme manière de recueillir la parole des jeunes se diffuse parmi les acteurs : dans le cadre de la politique de la ville de Saint-Girons, ils souhaitent réaliser un diagnostic sur les jeunes du quartier prioritaire à l'aide de cet outil. Ils me demandent si je peux les organiser dans la mesure où ça se couple avec la démarche de photographie. De la même manière, Aude et Joseph ont organisé un porteur de parole en lien avec l'implication et l'engagement des jeunes au sein du comité des fêtes d'un village. Les "vieux" du comité des fêtes souhaitent que les jeunes participent davantage pour avoir une relève, le problème c'est qu'ils ne leur laissent pas la place. Ils sont toujours dans "les jeunes pourraient faire ci, ils pourraient faire ça". Le but du porteur de parole c'est de demander aux jeunes ce qu'eux souhaitent porter comme projet pour le comité des fêtes. Louis, animateur départemental des Francas me propose de venir organiser un porteur de parole sur un festival du jeu de société qu'ils organisent à Saint-Girons ainsi que dans le lycée.

Cet objet intermédiaire est un « accessoire » de la « façade personnelle » (Goffman, 1973) du chercheur qui est lui-même un « outsider » invité à partager pendant une certaine durée la vie

du groupe. Cet objet est intéressant à analyser sur deux aspects : le premier est la diffusion au sein du groupe dont il a fait l'objet. Le chercheur a introduit cette méthode de dialogue avec les jeunes dans le cadre de la photographie. Cassandra, Aude, Louis, Mégane ou encore Joseph ont proposé par la suite au chercheur d'intervenir pour animer d'autres porteurs de parole pour d'autres types de démarches. Face au refus de ce dernier, ces derniers ont toutefois réinvesti la méthodologie à leur compte. Progressivement, le porteur de parole est devenu un élément de culture commune (Strauss, 1992) du groupe dans la mesure où elle prend la forme « d'une habitude collective » (Dewey, 1922) de communication avec les jeunes. Chaque acteur s'est senti libre d'en disposer et l'a inséré dans sa pratique en tant que « prémisses d'action ». Le porteur de parole est progressivement entré « dans le champ d'expérience » des membres du groupe. La deuxième remarque concernant le porteur de parole est qu'il est également révélateur d'un manque de mobilisation des acteurs en dehors des temps de rencontres formels que ce soit en réunion ou les échanges de mails. L'absence des membres du groupe pendant l'organisation des porteurs de parole pendant la phase d'animation de territoire est significative de la difficulté pour les acteurs de « se mettre en scène » en tant « qu'équipe de représentation » (Goffman, 1973) devant un public et en particulier devant les jeunes.

3.3. Le questionnaire

Le questionnaire, avec le porteur de parole, est le second outil de recueil de données qui a été utilisé dans le cadre de la conduite de la photographie des jeunes.

Lors de notre première rencontre officielle avec le groupe le 18 octobre 2018, trois outils sont envisagés pour la collecte des données pour la photographie : une capitalisation des données existantes auprès des structures du territoire, un outil d'animation pour aller sur le terrain à la rencontre directe des jeunes et un questionnaire à destination des adultes. Finalement, après quelques échanges téléphoniques, nous convenons que le questionnaire sera utilisé pour recueillir la parole des jeunes, parce que finalement Véronique pose la question au groupe de savoir : mais la représentation des adultes, qu'allez-vous en faire ? Le vendredi 16 novembre a lieu le second rendez-vous en Ariège avec le groupe jeunesse. Nous sommes plus nombreux que la dernière fois. La salle est petite, nous rentrons tous à peine. L'ordre du jour commence avec notre présentation des outils, dont le questionnaire. Pour aider à prendre des décisions, j'ai construit une carte mentale pour savoir quelles facettes des jeunes nous intéressent. En faisant le tour, on s'aperçoit que le groupe n'arrive pas à faire de choix. Ils ajoutent même: le rapport au territoire. Ce sera à nous de nous débrouiller pour

faire le tri. Cette phase prend énormément de temps.

Réunion du vendredi 21 décembre : Je leur ai fait une proposition de question pour les thématiques. Nous passons une bonne partie de la réunion à reprendre chaque question et leur formulation.

Lors de la réunion du 24 janvier 2019 l'ambiance est un peu tendue, tout le monde semble très fatigué, nous avons du mal à rester concentrés. La réunion ne doit pas durer plus de deux heures, car une autre réunion s'enchaîne pour eux derrière. Nous revoyons le questionnaire une dernière fois, apportons les modifications. L'idée est qu'il puisse être passé dès le 5 février. Chacun se répartit les missions. Ce qui me marque c'est que concernant les questions, chacun donne son opinion sur les jeunes "moi si j'étais jeune je ...". Un point sur ce qui a été dit en réunion: nous avons relu toutes les questions du questionnaire et apporté des modifications. Ils souhaitent une validation définitive du questionnaire avant le 4 février puisqu'il sera présenté aux maires d'Ariège avec la présence de Véronique Bordes ce jour-là. La date de lancement du questionnaire est posée au 5 février. La date de fin de la première vague de diffusion doit s'effectuer le 15 avril pour que nous puissions traiter une première fois les données recueillies.

Introduit par le chercheur, le questionnaire a fait l'objet d'une longue négociation entre les acteurs. Chaque question a été coconstruite par le groupe. La construction du questionnaire a été l'occasion pour les acteurs d'entrer en interaction et confronter leur vision sur ce qu'ils attendaient de la photographie. Il a fallu qu'ils se mettent d'accord collectivement sur les thématiques à aborder et la formulation des questions. Cet outil a permis le passage des projections individuelles aux projections collectives entre la phase de constat et de conduite de la photographie.

3.4. Le courrier d'accompagnement du questionnaire

Histoire de terrain :

Lors de la réunion du 24 janvier à Foix, le groupe décide que la diffusion du questionnaire doit s'accompagner d'une lettre qui présente le projet aux partenaires. Le samedi 26 janvier, Nadège envoie un premier mail avec une proposition de lettre d'accompagnement. Elle ajoute : « N'hésitez pas à y apporter vos touches respectives pour en faire un réel outil partagé ». Le 12 février, soit deux semaines plus tard, personne n'ayant répondu à cette proposition de lettre et le lien du questionnaire ayant été envoyé sur la mauvaise liste de diffusion, Nadège renvoie un mail en indiquant "qu'elle s'interroge". Suite à cette relance,

Mégane répond : merci de cette relance Nadège. Nous sommes tous par monts et par vaux et le temps file sans que l'on s'en rende compte. Elle propose donc de reporter tout le travail qui devait être fait à la prochaine réunion qui doit avoir lieu le mardi 26 février. Elle propose que le lancement du questionnaire soit reporté d'un mois. Je reçois donc un nouveau mail avec l'ordre du jour de la prochaine réunion qui ressemble à la réunion d'avant: il s'agit à nouveau de valider le questionnaire et traiter les modalités de sa diffusion. Elle envoie en pièce jointe des modifications apportées à la lettre. Le 13 février, c'est au tour de Cassandra de répondre par mail avec ses compléments qui concernent :

- des définitions de la jeunesse, une conception, une manière de l'appréhender
- des éléments techniques pour la diffusion du questionnaire (Mégane)
- le titre

Il y a plusieurs échanges de mails au cours de ce mois au cours duquel Nadège, Cassandra et Mégane apportent des modifications à la lettre. Une lettre particulière est rédigée à destination des chefs d'établissements de l'Éducation nationale. Nadège laisse Cassandra se charger de terminer cette lettre.

Pendant la réunion du 26 février 2019 à Foix, il s'agit d'un point à l'ordre du jour de valider à la fois le questionnaire, le courrier d'accompagnement et la stratégie de diffusion. Le courrier est lu et présenté par Mégane à l'ensemble des membres du groupe. Il est validé après quelques propositions de modifications (rajouter les noms de Véronique et Sarah, rajouter les logos de l'Université et du labo). Sur la lettre se trouve le logo de la plateforme et de tous les membres.

Le courrier d'accompagnement du questionnaire est un objet intermédiaire qui est devenu un élément de « façade » du groupe. La rédaction collective de ce document permet à chacun de projeter ses définitions/conceptions de la jeunesse et de la démarche qu'ils sont en train de conduire. Le fait que ce soit un document écrit permet de négocier un « univers de discours » commun pour définir la démarche et les objectifs poursuivis. Ce courrier participe du processus qui permet de passer des représentations individuelles à la démarche collective. En plus de permettre la projection et la négociation de définitions, ce courrier est aussi un accessoire de représentation commune. Cet élément aide le groupe à se constituer en « équipe de représentation » (Goffman, 1973) dans la mesure où il est un élément de façade du groupe. Je peux ajouter que le groupe a décidé de rédiger deux courriers différents pour adapter son discours en fonction du public : ils ne s'adressent pas de la même manière à l'éducation nationale.

3.5. Place aux jeunes, pouvoir d'agir

Histoire de terrain :

Lors du second rendez-vous en Ariège avec le groupe jeunesse (le 16 novembre 2018), deux membres de l'association Art'Gos sont là aussi. Ce prestataire accompagne le BIJ et la DDCSPP dans la mise en place d'un projet qui s'appelle « place des jeunes pouvoirs d'agir ». Lors de cette réunion, ils présentent leurs actions qui ressemblent beaucoup à celle du groupe jeunesse. Ils mènent déjà le même type d'action que l'outil agenda auprès d'un groupe de jeunes en Ariège. Ce sont apparemment les jeunes eux-mêmes qui construisent les outils et notamment un questionnaire sur la vision qu'ont les adultes des jeunes. La tranche d'âge que cible leur projet est les 16-30 ans avec une grosse majorité de 16-20 ans. Ils sont en attente du CA du FDLA pour que l'animateur de la démarche ainsi que les missions de volontariat soient financés. Il y a deux missions de service civique volontaire en cours de définition. Un mois plus tard, lors de la réunion du 21 décembre 2018 à la Ligue de l'enseignement, Cassandra et Jean nous présentent un peu plus le travail qui se mène en parallèle du notre avec l'association Art'Gos. Le projet se nomme « La place aux jeunes ». Ce projet est coconstruit avec les jeunes. Lors de leur première réunion, il y a eu 6 jeunes qui sont venus. Ils ont exprimé le fait qu'à 6 ils ne se sentaient pas représentatifs, mais qu'ils souhaitent tout de même lancer une dynamique. Leur première idée est d'aller voir d'autres jeunes sur le territoire. La personne en charge de la coordination de l'action n'est pas encore clairement définie. Il faut identifier quelqu'un qui accompagne les jeunes dans cette démarche: une personne ressort comme ayant le profil attendu : Christophe. Il a une licence sur la médiation et l'animation en milieu rural. Il est en contrat PEC. Il doit amener les jeunes à se questionner sur leur place utopique en Ariège, leur place réelle et des solutions. Ils veulent également que le groupe de jeune soit le plus hétérogène possible en termes de mixité sociale. Cette démarche est accompagnée par l'association Art'Gos qui a mené une étude similaire dans le Lot-et-Garonne qui a bien fonctionné. Fabrice précise alors que ce qui a marché chez eux ne marchera pas forcément chez nous, ils sont un témoignage. Sylvie ajoute que c'est un témoignage coûteux (j'apprendrai plus tard qu'ils ont été payés 20 000 euros pour faire ce travail.). Nadège précise que là nous sommes sur deux démarches qui sont côte à côte et qu'il faut faire attention que l'une prenne en compte l'autre. Il faut faire attention aux redondances. Nous arrivons à un accord que la démarche de place aux jeunes s'apparente à une expérimentation jeunesse qui est une démarche participative des jeunes et une formation à l'engagement et d'un autre côté la photographie est un diagnostic. Il y a un

besoin de clarifier les rôles et places de chaque initiative.

Voici les notes du compte rendu de la réunion : « Un lieu d'échange de pratiques et de réalisation d'une photographie de la jeunesse en Ariège : LE GROUPE JEUNESSE ☹ Un partenaire (conventionné) qui accompagne cette photographie : l'Université Jean Jaurès : Véronique Bordes et Sarah Tellier Financements TE ☹ Des démarches qui peuvent alimenter le diagnostic sur les territoires et notamment la démarche départementale qui vise à long terme la création d'un espace (au sens large) de participation et d'expression des jeunes. ☹ Un prestataire qui accompagne cette dernière démarche : l'association Art'Gos. Un groupe de pilotage spécifique; Le BIJ est en tête de file, et embauche un animateur qui suit l'expérimentation : Christophe. Financements FDLA+région. La démarche consiste à faire émerger auprès des jeunes des territoires Ariégeois « un objet » commun, en s'appuyant au départ sur des actions organisées au plus près des territoires. »

Les mois qui suivent, je n'entends presque pas parler de leur démarche. Je me demande d'ailleurs s'ils sont toujours accompagnés par leur prestataire pour la conduire puisqu'à partir de ce moment-là, je ne reverrais jamais les deux personnes qui étaient là lors de la première réunion. Le mercredi 10 avril 2019, à la fin de l'entretien que je réalise avec Cassandra pour mon travail de thèse,, elle me parle de l'initiative qu'elle mène à côté de la photographie de la jeunesse: "Place des jeunes, pouvoir d'agir". Il s'agit d'une démarche expérimentale qui a pour objectif de créer et développer des espaces de participation des jeunes à la vie locale et aux décisions politiques. Elle me donne le prospectus qui présente la démarche (cf prospectus). Celle-ci doit s'étendre de juin 2019 à novembre 2019 et concerne les jeunes de 16 à 30 ans. Elle me demande comment les deux démarches peuvent se compléter pour ne pas se marcher dessus. Le mercredi 24 avril 2019, lors de la journée du porteur de parole à Saint-Girons, il y a juste à côté de nous Christophe du BIJ, il a un stand avec quelques canapés et des prospectus d'information. C'est lui qui anime le groupe de Place aux Jeunes, Pouvoir d'agir. Il me dit qu'il faudra se rencontrer pour se concerter sur nos actions. Nadège porte un regard très critique sur "place aux jeunes pouvoir d'agir" qui selon elle n'est qu'une action qui permet à la DDCSPP de se légitimer. Plus tard, je suis ajoutée au groupe de discussion Facebook. Il y a 37 membres sur ce groupe : aussi bien des institutionnels comme Cassandra, que des animateurs comme Christophe ou Maxime. C'est Dylan, un autre animateur, qui a créé cette conversation Facebook le 24 mars en le nommant d'abord : "Pourquoi pas nous". Il propose un lien vers la Page Facebook du projet "Place des jeunes, pouvoir d'agir". Christophe renomme ce même jour le groupe avec le nom du projet.

Je reçois via le groupe Messenger “Pourquoi pas nous, les jeunes ?” une invitation pour une soirée.

- Le 29 mars : Christophe invite les membres du groupe à réfléchir autour d’un logo afin de “communiquer entre nous et également au grand public”. Le 1er objectif est d’avoir ce logo pour réaliser la communication pour le week-end du 4 mai. 1 jeune fait une proposition, mais ne répond pas quand on lui demande s’il peut dessiner.

- Le 2 avril, Christophe fait une relance.

- Le 11 avril : toujours pas de réponses. Il donne des infos : il a fait le logo + la journée du 24 avril il annonce l’évènement de “place aux jeunes à Saint-Girons” (je me souviens maintenant que le BIJ était effectivement présent avec quelques jeunes. Je ne pense pas qu’ils aient présenté leur démarche.) Il demande s’il y a des jeunes qui veulent venir avec lui présenter la démarche. Il planifie aussi la deuxième rencontre départementale du week-end du 4 mai aux Mont d’Olmes dans un chalet avec au programme un temps d’échange et de travail sur l’évènement qu’ils projettent à la Toussaint : Assemblée libre des jeunes. Trottinette électrique, Veillée et repas. Il va lancer un sondage pour savoir qui sera présent. Il relance les jeunes en disant : “n’hésitez pas à faire part de vos idées”. Un jeune répond qu’il est là pour le 24. Christophe lui propose de passer au BIJ le lendemain pour en discuter. Au sondage, 3 répondent qu’ils seront présents + Cassandra. 13 répondent qu’ils ne seront pas présents. Parmi eux, 4 ont répondu au début être présents et ont ensuite retiré leur vote.

- Le 18 avril Christophe relance avec l’affiche du week-end. Plusieurs se mobilisent en disant qu’ils vont le faire tourner dans leurs réseaux (des amis, le groupe Facebook des étudiants de Foix, au lycée). D’autres réponses majoritairement négatives pour participer au week-end.

- Le 3 mai, Christophe annonce que le week-end est annulé dans sa forme initiale. Seule la journée du samedi aura lieu avec Ateliers réflexifs et Trottinette. L’après-midi même, il renvoie un message en annonçant que même la journée du lendemain est annulée pour faute de personnes. Il propose deux nouvelles dates : le vendredi 24 mai au soir ou le samedi 25 mai sur la journée. Il remet un sondage. Les jeunes se mobilisent davantage pour répondre.

- Le 21 mai Christophe envoie un message pour indiquer que le vendredi 24 mai se tiendra à la MJC de Tarascon (Lors d’une réunion quelques jours avant, Jean avait demandé à Evan s’il pouvait accueillir le prochain évènement de place aux jeunes dans sa MJC) une rencontre jeunesse afin d’organiser la première assemblée libre “Ariè-jeunes” pour les vacances de Toussaint 2019. Rencontre ouverte aux jeunes de 16/25 ans ainsi qu’aux animateurs ou acteurs de jeunesse. Objectif : définir les différents moments de cette assemblée libre et

réfléchir à sa conception logistique + rencontre et échange.

- Le soir de la rencontre, Jennifer envoie un message pour remercier. Elle a trouvé la soirée stimulante et riche en échange. D'autres messages de remerciement + intention du style : la prochaine c'est à Bompas. Samedi Christophe envoie un message pour la prochaine réunion qui aura lieu le 26 juin. Une affiche arrivera pour signaler la rencontre.

Lors de la réunion du 18 juin en public élargit, Cassandra donne l'information que le 26 octobre aura lieu la 1re assemblée libre des jeunes à la MJC de Pamiers sur la journée. Ensuite, pendant la réunion du 12 juillet, le groupe envisage de faire une restitution devant les jeunes. Il est évoqué l'idée que cette restitution se fasse devant les jeunes de l'assemblée libre.

En septembre, le groupe élargit se réunit et fait les points sur les actualités de l'été. Concernant l'avancée de l'ALJ, Christophe fait la présentation : les jeunes se sont vus début août pour préparer. Ils étaient très peu nombreux. Ça se passera à la MJC de Pamiers le 26 octobre de 10h à minuit. La prochaine réunion aura lieu le 24 septembre. Ils sollicitent le groupe afin d'assurer la communication et l'organisation des déplacements: ça se fait déjà par la radio, le journal et auprès des acteurs jeunesse. Le mercredi 11 septembre lors de la réunion interdépartementale des acteurs de la DDCSPP Cassandra présente à nouveau l'expérimentation sur la place des jeunes a été lancée. Ils ont repéré AEQUITAZ qui est une association de Rhône-Alpes. La Dordogne s'était déjà auparavant saisie de ça. En Ariège, Cassandra et Christophe ont participé aux formations de l'association sur comment faire participer les jeunes aux politiques publiques. Il s'agissait d'une formation action en binôme directeur de structure/animateur. L'ambition finale des deux dynamiques (place aux jeunes et la photographie) est de créer un projet départemental pour la jeunesse qui soit partagé. L'appel à projets du FEJ est présenté comme l'occasion de construire la continuité des deux démarches (photographie de la jeunesse et Assemblée libre des jeunes). La démarche est à nouveau présentée lors de la journée de formation entre les animateurs jeunesse et l'éducation nationale. Cassandra et Christophe commencent presque immédiatement par parler de l'assemblée libre des jeunes qui arrive. Ils demandent à chacun de relayer l'information et que pour que les jeunes viennent, ça nécessite un vrai accompagnement.

Enfin, lors de la restitution de la photographie des jeunes ariégeoises du 15 octobre 2020, il y a une affiche de place aux jeunes, pouvoir d'agir. Un temps de présentation dédié fait par

les jeunes de l'assemblée libre des jeunes. La présentation se fait au travers d'un support de film.

La démarche de « place aux jeunes, pouvoir d'agir » est portée par le BIJ, mais fortement soutenue par la DDCSPP. Dès les premières réunions, des enjeux en termes de coordination des actions animent les discussions au sein du groupe. Finalement, jamais aucune décision n'est réellement prise à cet égard. Il m'a même été demandé en tant que chercheuse de discuter de la coordination de cette action avec la démarche de photographie avec l'animateur Christophe. Mais ni lui ni moi, ne sommes les acteurs principaux de ces démarches. Cela reflète le statut auquel est reléguée cette question par les acteurs du groupe. Cependant, les jeunes de place aux jeunes seront utilisés par le groupe lors de la dernière restitution. La parole de ces jeunes est présentée à travers la diffusion de films. Leur parole est coupée, séquencée. Les jeunes ne disposent pas d'une place au même titre que les membres du groupe sur la scène. Par peur « de la fausse note » (Goffman, 1973) qui viendrait remettre en question la légitimité de la représentation, les membres du groupe préfèrent « manipuler » à leur guise les propos tenus par les jeunes. En effet, selon Goffman (1973), il est important que les membres d'une équipe soient « cohérent » face au public. L'enjeu y est encore plus grand dans le cadre des restitutions puisqu'il s'agit des « représentations les plus pures » que nous avons pu observer. Les jeunes sont filmés en amont et mis en scène pour coller « à la définition de la situation » (Goffman, 1973) que les acteurs tentent de montrer au public. Finalement, les vidéos montrent au public ce qu'il veut entendre. 4 jeunes sont autorisés à « monter sur scène » au côté des acteurs. Ils ont en amont été briefés dans les « coulisses » (Goffman, 1973). Pour reprendre la typologie des formes de participation proposée par Pretty (1994), nous identifions que les jeunes participent au processus de concertation par « collecte d'information », c'est-à-dire qu'ils répondent à des questions prédéfinies.

3.6. Le cahier de la DRJSCS

Cassandra a contacté Élodie de la DRJSCS pour que cette dernière réalise une étude comme celle qu'elle a fournie pour le diagnostic du territoire du Lot sur des données statistiques concernant les jeunes du territoire. Cassandra affirme que cette étude n'a d'autre but que de venir compléter les données fournies par la photographie. Le document est prêt tardivement, elle n'en dispose pas pour les restitutions de décembre 2019.

restitution de la photographie des jeunesses ariégeoises - 15 octobre 2020

En revanche, pour la dernière restitution du 15 octobre 2020, Cassandra se met sur le devant

de la scène avec nous au moment de la présentation de la photographie. C'est la première fois qu'un des membres du groupe se met en scène dans le cadre de ces restitutions. Elle annonce au public qu'elle viendra compléter les propos de Véronique et moi avec des données statistiques. Véronique la présente au public comme « la dame des chiffres ». D'ailleurs, à plusieurs reprises pendant la présentation, des personnes du public sollicitent Cassandra pour des chiffres : elle utilise le document fourni par la DRJSCS pour répondre. Elle tient le document dans ses mains. Lorsque les données concernent la photographie, c'est moi qui réponds. Chacune de nous a sa place. Je vois aussi Axel qui se déplace de table en table dans la salle pour remettre le document fourni par la DRJSCS en main propre au public.

Le cahier commandé par la DDCSPP à la DRJSCS est un accessoire mis à la disposition de la « façade personnelle » de Cassandra. J'identifie que ce dernier fournit à Cassandra la maîtrise d'une « zone d'incertitude » et lui confère par là du pouvoir et une nouvelle légitimité à se positionner comme une « experte de la jeunesse » au côté des chercheurs. C'est la première fois qu'un des membres du groupe « se met en scène » (Goffman, 1973) dans les restitutions. Ce n'est pas un document qui a vocation à entrer dans « la culture commune » du groupe puisqu'aucun autre acteur ne va utiliser ce document pour asseoir sa légitimité. D'ailleurs, il est décidé qu'il y aurait deux documents séparés : un rapport pour la photographie et l'autre pour les statistiques. Il n'y a pas de « coordination » entre ces deux documents.

Enfin, à l'aune de l'exposition de ces quelques exemples, je peux affirmer que le processus de concertation recouvre différentes modalités d'interactions entre les acteurs. Ces interactions se produisent soit dans un cadre formel (lors de réunions planifiées, d'animation de terrain ou d'échanges de mails) soit dans un cadre plus informel (que ce soit pour des déjeuners ou des appels téléphoniques). Le processus de concertation engage les acteurs dans **des relations de familiarité**. Ces interactions se produisent généralement dans les moments informels : les acteurs peuvent par exemple partager un repas avant une réunion ou entre deux sessions de travail. Dans le cas de cette étude, le Léo est un restaurant dans lequel les acteurs ont l'habitude de se retrouver : « *Je pars ensuite avec Océane. Elle m'emmène déjeuner au Léo de Foix. C'est une sorte de restaurant universitaire. Nous déjeunons, c'est l'occasion d'apprendre à mieux se connaître.* » (journal d'observation 1, lundi 8 avril 2019, p. 11). Mais ces acteurs peuvent aussi partager des relations de familiarité parce qu'ils se connaissent en dehors du processus de concertation, qu'ils ont déjà travaillé ensemble par ailleurs : « *C'est arrivé que moi je ne sois pas en camp et que Jean, qui est au BIJ, mais c'est mon collègue à*

l'époque il y a commencé en faisant son service civil, il faisait son armée en faite » (Annexe 6, p. 56) et que des affinités avec le temps se sont créées comme c'est le cas entre Jean et Édouard : « C'est parce que vous avez de bonnes relations ? Oui, moi c'est comme mon petit frère. Lui c'était, moi j'ai travaillé avec lui il avait 16 ans au centre de loisirs après je l'ai récupéré de son armée au secteur jeunesse puis il a fait un BTEP dans ce cadre-là et puis jusqu'en 2001 on était ensemble. Il a vécu des difficultés puis moi je suis partie » (Annexe 6, p. 61). Ces relations de familiarité permettent de développer de la confiance entre les acteurs. Cette confiance est un moteur du travail en « équipe » (Goffman, 1973).

Le processus de concertation engage également les acteurs dans **des relations de négociation** comme c'est le cas par exemple autour de la création du PAEJ sur le département. C'est également la modalité d'interaction qui est mise en œuvre lorsque les acteurs ont créé les outils de recueil de données pour la photographie ou encore rédigé le courrier d'accompagnement du questionnaire.

Le processus de concertation engage également les acteurs dans **des relations de manipulation et de pouvoir**. Par exemple, Fabrice explique que « *sur le territoire on veut créer des assemblées de jeunes au niveau local. On a un petit conseil de jeune ici. On n'aura pas de mal ici. Ici (en montrant sur la carte) on a aussi un groupe de jeune qui s'occupe un petit peu de tout, on va voir ce qu'on peut en faire. On veut les faire passer d'une logique d'activité à une logique d'appropriation du contexte, d'appropriation du territoire avec...* » (Annexe 7, p. 85). Cette manipulation se fait à l'encontre des jeunes, mais également sur certains acteurs qui sont là de manière plus récente sur le territoire et qui « *ne maîtrisent pas les implicites* » et donc qui détiennent moins d'informations. Ils ne connaissent pas le territoire et ses acteurs, ça tient de leur façade personnelle. Bien que les relations de partenariat sont avancées, chaque acteur souhaite que sa légitimité soit renforcée (Lemoine, 2007). Les partenaires se perçoivent parfois mutuellement comme concurrents pour l'exercice du leadership territorial (Frigoli, 2010).

La concertation engage ensuite les acteurs dans **une relation de coordination**. C'est un des enjeux fondamentaux dans la recherche de transversalité qui est entreprise et qui se fait de manière très difficile. Se coordonner nécessite de mettre les priorités institutionnelles de côté pour favoriser les priorités collectives : « *sur le papier il y a l'envie de créer un vrai projet jeunesse et de faire en sorte que les territoires de vie aient des politiques de jeunesse, mais au*

final au sein de territoire Éducatifs on est incapable de se coordonner vraiment et de mettre nos priorités institutionnelles ou administratives de côtés pour réfléchir là-dessus. » (Annexe 11, p. 144).

Ex : coordination autour de l'envoi des questionnaires « Le groupe fait ensuite la liste des partenaires et institutions à qui ils veulent diffuser le questionnaire. Ils se sont réparti les envois. »

Histoire de terrain :

Mégane pose la question: comment on diffuse le questionnaire ? Quelle organisation on se donne pour que tous les acteurs puissent avoir accès au questionnaire ? Cassandra dit que certains acteurs il faut aller les rencontrer (Éducation nationale, Mission Locale par exemple). Il n'y a pas encore de dates. Cassandra dit : nous devons aller les rencontrer. Mégane pose la question: qui est le "nous". Cassandra répond : la DDCSPP. Jean du BIJ dit qu'il a déjà créé sa liste de diffusion qu'il nous donne. La requête a déjà été passée, il faut 3 semaines pour l'activer.

Petite répartition de la diffusion du questionnaire : DDCSPP:

- Pôle emploi - ARS - ses collègues des politiques sociales qui peuvent diffuser dans les centres d'hébergement d'urgence, migrants.

- PJJ - Domaines sportifs (cibler des associations dans lesquelles il y a des jeunes).

Secteur social du conseil départemental

Le monsieur - CCI - Chambre des métiers

Nadège : - coordinateurs jeunesse d'abord et ensuite les animateurs jeunesse. - AMA

Edouard dit : les élus sont pareils que les jeunes, il va falloir les relancer plusieurs fois et il y a un enjeu surtout dans les petits villages.

DDCSPP dit qu'elle a aussi un listing d'association. Il faut absolument qu'il y ait des relais sur les terrains pour accompagner le remplissage du questionnaire. Ils disent qu'il y a la DS aussi. Édouard propose que l'on contacte aussi les familles d'accueil. Aude peut s'en charger. Mégane demande comment on diffuse: mail, courrier ? Fabrice dit que le mail ne suffira jamais. Il faut aller voir les gens. Il y a un envoi à faire qui doit être complété par des relais sur le terrain. Si on cible de gros volets de personne, est-ce que c'est chacune des personnes qui sont garantes de la rencontre : par exemple la DD doit-elle aller voir toutes les assos sportives ? Comment fait-on pour les territoires sur lesquels il n'y a pas de relai ? Sur Tarascon : c'est Edouard qui fait le relai de tout (assos, élues, sur le Couseran : Nathan fait le relai avec les coordinateurs sur l'agglomération c'est Fabrice qui fait le relai sur Mirepoix : monsieur

avec lunettes Cassandra demande : par exemple, pour les jeunes sapeurs-pompiers, qui va les voir ? Nadège dit, on peut demander à Olivier ! Ils listent des personnes qui peuvent être des relais sur le terrain: tout le réseau d'animateur enfance jeunesse.

Il est également question de coordonner la démarche de concertation avec les actions que chaque acteur peut porter de son côté. C'est le cas pour l'assemblée libre des jeunes qu'a initiée Cassandra ou le conseil départemental des jeunes que souhaite porter Mégane.

À la fin de l'entretien, Cassandra me parle de l'initiative qu'elle mène à côté de la photographie de la jeunesse: "Place des jeunes, pouvoir d'agir". Il s'agit d'une démarche expérimentale qui a pour objectif de créer et développer des espaces de participation des jeunes à la vie locale et aux décisions politiques. Elle me donne le prospectus qui présente la démarche (cf prospectus). Celle-ci doit s'étendre de juin 2019 à novembre 2019 et concerne les jeunes de 16 à 30 ans. Elle me demande comment les deux démarches peuvent se compléter pour ne pas se marcher dessus. Je lui dis que selon moi, la photographie est une étape de diagnostic. Le groupe de jeune qu'elle monte pourrait davantage s'impliquer dans la phase de mise en œuvre ou d'élaboration des orientations politiques. Elle me sollicite pour venir faire une restitution devant les jeunes du travail de photographie le week-end du 4/5 mai 2019.

Mégane : « À la fois là depuis du coup que je suis sur ce groupe jeunesse là, on n'a absolument pas avancé sur le conseil des jeunes et je ne vois absolument pas par quel bout le prendre parce que beaucoup de projets qui sont lancés directement notamment par l'État sur les questions de jeunesse. À un moment donné je me dis comment je vais rajouter une strate supplémentaire pour un public identique ou presque. Comment est-ce que tout ça se coordonne. »

Nadège précise que là nous sommes sur deux démarches qui sont côte à côte et qu'il faut faire attention que l'une prenne en compte l'autre. Il faut faire attention aux redondances. Nous arrivons à un accord que la démarche d'ARGOS s'apparente à une expérimentation jeunesse (est-ce que ce mot-là a été utilisé par rapport aux financements CAF ?) qui est une démarche participative des jeunes et une formation à l'engagement et d'un autre côté la photographie est un diagnostic.

La démarche de concertation engage les acteurs dans des relations **de prises de décision**.

L'ordre du jour commence avec notre présentation des outils: - d'abord l'outil questionnaire: à travers la carte mentale il s'agit de savoir quelles facettes des jeunes nous intéressent. En faisant le tour, on s'aperçoit que le groupe n'arrive pas à faire de choix. Ils ajoutent même: le rapport au territoire. Ce sera à nous de nous débrouiller pour faire le tri. Cette phase prend énormément de temps.

- ensuite l'outil agenda: je leur présente ce deuxième outil qui servira pour les présences sur le terrain ainsi que le planning de travail (CF documents). Ils insistent pour que ce travail porte sur la dimension des rêves des jeunes et de leur rapport au territoire.

Autre réunion plusieurs semaines après : Le 12 février, soit deux semaines plus tard, personne n'ayant répondu à cette proposition de lettre et le lien du questionnaire ayant été envoyé sur la mauvaise liste de diffusion, Nadège renvoie un mail en indiquant "qu'elle s'interroge". Suite à cette relance, Mégane propose que le lancement du questionnaire soit reporté d'un mois. Je reçois donc un nouveau mail avec l'ordre du jour de la prochaine réunion qui ressemble à la réunion d'avant: il s'agit à nouveau de valider le questionnaire et traiter les modalités de sa diffusion. Elle envoie en pièce jointe des modifications apportées à la lettre :

Cet exemple montre la difficulté pour le groupe de prendre une décision. → et donc prise de retard dans le planning « Mégane expose l'ordre du jour : nous prenons du retard puisque le questionnaire devait être lancé après la réunion de l'AMA. Le plus important aujourd'hui est de valider le courrier d'accompagnement du questionnaire et valider la stratégie de son mode de diffusion. »

Les interactions interposées : entre les jeunes et les élus. Impossibilité de les mettre en face apparemment. D'ailleurs, ça interpelle, car les jeunes lors des restitutions sont filmés, leur parole est coupée.

Les autres restitutions des films (fait par Florian) et la restitution en octobre 2020 :
Maintenant la place est donnée à 4 jeunes de l'assemblée libre de jeunes qui ont été accompagnés par le BIJ. 4 jeunes viennent face au public. Le garçon présente la démarche : ils sont un collectif qui s'est rencontré et créé grâce au projet « place des jeunes pouvoirs

d'agir », un projet fait par le BIJ à Foix. Aujourd'hui le collectif qu'ils ont créé ensemble s'appelle « pourquoi pas nous jeunes 09 ? ». Ils représentent le collectif et pas la jeunesse ariégeoise. Ils sont là en tant que collectif. Lors d'une réunion qu'ils ont faite entre eux, ils ont réussi à créer l'ALJ (assemblée libre des jeunes) qui s'est tenu le 26 octobre 2019 à Pamiers, à la MJC de Pamiers. Il y a beaucoup de choses qui sont ressorties sur la mobilité, la santé. Il y a eu beaucoup de jeunes présents et on va pouvoir les voir sur deux films : un créé par caméra au point et l'autre par Florian qui est là. Ils laissent la place au film. Visionnage des deux films. Pendant ce temps-là les jeunes restent debout, proches de la scène.

Le premier film concerne l'assemblée libre des jeunes qui a eu lieu le samedi 26 octobre : on y voit les jeunes, en cercle assis sur des chaises avec des feuilles au centre. Il y a ensuite des portraits : d'abord, Jennifer, Alexia... Les jeunes proposent ce qu'ils veulent : « je souhaite que... ». Ils ont eu des idées concernant les thématiques. On y voit Florian qui est cameraman. Les jeunes disent ce qu'ils souhaitent pour après l'assemblée libre des jeunes. Ils font des propositions d'action. C'est assez surprenant, à la fin de la première vidéo, on y retrouve une jeune qui dit : « moi Marion j'aimerais que suite à cette journée on mette en place une carte pour les transports illimités 16/25 ans sur la Région Occitanie. » Elle se tourne ensuite vers la personne derrière la caméra en lui demandant : « c'est bon ou pas ? ».

La seconde vidéo ce sont des jeunes qui parlent les uns après les autres. Le premier : « pour être franc, je ne suis pas trop calé en politique. Je ne maîtrise pas tout le langage. Je ne me rends pas bien compte de tout. Mais en faite on m'a proposé de venir comme j'étais avec le peu de choses que je pouvais apporter. Il n'y a pas de peu d'ailleurs dans tout ça. Et en faite, on m'a dit tu vas pouvoir participer à tout ça pour améliorer les choses

Fin de la vidéo. Les acteurs (public) de la salle applaudissent. Les jeunes répètent que si le public a des questions, ils sont là pour y répondre, mais personne ne les interpelle. Véronique Bordes reprend la parole pour parler au public et pose la question de quelles orientations en matière de politique jeunesse en Ariège. Elle prend la parole et parle directement aux élus. Les jeunes sont à côté. La chercheuse questionne, revient sur ce qui s'est trop souvent passé dans les territoires ; proposer des espaces institutionnalisés, qui ressemblent aux espaces des adultes et dans lesquels on espère que les jeunes vont aller. En faisant venir les jeunes dans ces espaces hyper institutionnalisés, on fait en sorte que les jeunes entrent dans un schéma et

on les empêche de changer la société. Elle met en garde. Il faut être en mesure de penser la place des jeunes. Il faut changer de paradigme et les penser comme des citoyens, c'est-à-dire des acteurs de la cité qui ont des compétences. Véronique Bordes questionne les élus sur ces questions de place des jeunes/place des citoyens. Elle leur fournit des pistes d'action et de réflexion.

4. Mise en évidence des interactions entre échelles de politiques publiques à travers l'étude de « l'environnement »

Cette conception écologique de la vie sociale a été très peu conceptualisée, voire même oubliée, par les chercheurs de la « jeune génération » de l'École sociologique de Chicago (Becker, 1984; Goffman, 1973; Strauss, 1978) qui se sont davantage centrés sur les interactions en face à face. En empruntant cette voie, ces derniers ont négligé une idée qui était pourtant dominante dans les recherches en sciences sociales des années 1920 : « l'interaction sociale ne joue pas seulement entre soi, mais entre personnes, objets et situations et au-delà entre groupes, cultures et environnements. Tout monde social est une niche écologique qui taille un environnement à sa mesure tout en s'adaptant aux contraintes et aux ressources qui y sont disponibles » (Cefaï, 2015). Cette conception porte en son germe l'idée que l'activité des humains détient la capacité de transformer un environnement naturel en un environnement culturel. Mead invite les chercheurs à ne pas étudier les mondes sociaux comme autosuffisants, mais bien à ancrer l'analyse dans des dynamiques de transaction entre organismes et environnements. À l'occasion de l'analyse des données, il est fortement ressorti que les activités qui ont cours au sein de l'environnement viennent « perturber » l'organisation locale portée par les acteurs. Les auteurs évoquent bien que « l'environnement » dans lequel s'inscrit la concertation joue un rôle dans sa structuration, mais il n'est jamais clairement spécifié. Pourtant, j'ai identifié que ces activités constituent des contraintes et/ou des ressources dans le processus de structuration d'une concertation locale. Cela va dans le sens de la définition d'une politique intégrée qui suppose une intégration à la fois horizontale, mais également verticale (c'est-à-dire entre échelons de politiques publiques) des intérêts. Certains acteurs sont alors mis en tension dans la mesure où ils doivent concilier à la fois la logique territoriale impulsée par leur réseau et les prescriptions politiques des échelons ascendants. Comment ces environnements interagissent-ils avec le monde social ? Quelles sont les contraintes et les ressources qui y sont présentes ? Quels sont les effets de leurs interactions sur l'organisation interne du monde social et sur le processus d'émergence d'une politique de jeunesse intégrée ? Les recherches qui s'intéressent aux politiques locales de jeunesse (Becquet et al., 2012; Bordes, 2007; Loncle, 2007) ont pour point commun d'être centrées sur un échelon et ne documentent que très peu la manière dont les interactions entre échelons ont une influence sur le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée. Cela va dans le sens de ce que dégageaient Parisse et Abadie (2019), pour qui la plupart des analyses ont porté sur « le changement d'échelle » dans la prise en charge des problèmes publics liés à la jeunesse, mais très peu ont porté sur les interactions entre ces

échelles. Je pense qu'il est donc tout à fait pertinent de soulever ce point dans ce travail de thèse. L'analyse a permis de mettre en évidence qu'il existe quatre niveaux d'environnements qui exercent une influence sur l'organisation interne du groupe d'acteurs et par conséquent, sur le processus d'émergence d'une politique de jeunesse à l'échelle d'un département et sur la structuration d'une démarche intégrée. Ces environnements sont calqués sur l'organisation du paysage politique et administratif français. Chaque niveau est considéré comme constitutif d'un « monde social » avec ses acteurs producteurs également de leur propre univers de discours, de leurs technologies, de leurs sites, de leurs activités et de leur organisation qui sont autant de facteurs extérieurs à la scène sociale que j'étudie.

Il y a d'abord l'environnement européen qui est incarné par les institutions de l'Union européenne (Conseil de l'Union européenne, la Commission européenne). Cet environnement génère des décisions politiques (comme la stratégie de l'Union européenne en direction de la jeunesse) et un certain nombre de programmes et subventions qui sont l'opérationnalisation des politiques de l'UE (Penven, 2013) (ex : le programme Erasmus +).

Ensuite, le second niveau d'environnement est incarné par les ministères de l'Administration centrale, la Caisse Nationale d'Allocations familiales, le réseau national Information Jeunesse et les associations nationales des fédérations d'éducation populaire (et plus particulièrement dans notre cas les Francas ; les Maisons des Jeunes et de la Culture et la Ligue de l'enseignement). Ils forment l'environnement national. Cet environnement produit également des décisions politiques (loi, charte...) comme la politique transversale en faveur de la jeunesse, la fusion du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et des sports ; la loi de 2017 sur le chef de filât du Conseil Régional en matière de politiques jeunesse ; la suppression des contrats aidés, etc. Cet environnement crée également des dispositifs qui doivent ou peuvent faire l'objet de déclinaison dans les territoires (ex : Service national universel), des appels d'offres (appels à projets) comme celui sur les invisibles ou sur les jeunes en milieu rural du Fonds d'Expérimentation sur la Jeunesse (FEJ). Des acteurs de cet environnement peuvent également se déplacer dans le département. À ces occasions, ce peut être par exemple un membre du gouvernement qui fait une visite (ex : le ministre de l'éducation nationale) soit ce peut être un acteur du groupe local qui se rend physiquement au sein de l'administration centrale.

À côté des environnements européens et nationaux, il y a l'environnement régional. Ce

segment d'environnement a fait l'objet d'une attention particulière depuis quelques années. Il s'agit aujourd'hui de l'échelle de politique publique qui est la plus développée à côté des communautés de commune dans la dynamique de décentralisation engagée depuis les années 1980 par l'État. Depuis 2017, l'échelon régional a été désigné comme chef de filât au niveau des politiques de jeunesse. En Occitanie, le Conseil Régional a engagé en 2018 un travail de diagnostic préalable à la définition d'une politique en direction des jeunes pour le territoire. Cet environnement se caractérise par des interactions avec le groupe qui sont plus personnalisées qu'avec l'environnement national ou européen. Il est composé de la Mutualité sociale agricole Midi-Pyrénées Sud, du Conseil Régional et plus particulièrement des professionnels qui travaillent au sein de la direction éducation jeunesse, de la Direction régionale de la Jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS³), du Centre Régional Information Jeunesse d'Occitanie (CRIJ), du Centre Régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire d'Occitanie (CRAJEP), du rectorat de l'académie de Toulouse, de la Ligue de l'enseignement Occitanie - Pyrénées – Méditerranée qui anime et coordonne les activités régionales développées par les treize Fédérations départementales, de l'union régionale des Francas en Occitanie créée le 1er octobre suite à la loi NOTRe du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République par la fusion-absorption des Unions Régionales Francas du Languedoc-Roussillon et de Midi-Pyrénées. Aujourd'hui, le réseau des Francas en Occitanie compte 12 Associations Départementales, et une Union Régionale regroupant les 12 AD, disposant d'un siège (Toulouse) et d'une antenne (Montpellier), de la direction régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF), de l'association régionale des missions locales d'Occitanie (ARML), de la direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE)⁴, de la direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement d'Occitanie (DREAL), de la direction régionale des affaires culturelles d'Occitanie (DRAC), de chercheurs venant d'universités (comme Mélanie Gambino, Véronique Bordes, Alain Bollon), de jeunes recrutés au sein d'un Conseil Régional des Jeunes, d'élus et de tous les professionnels homologues à ceux présents dans le groupe qui travaillent dans les territoires voisins. De cet environnement émane des décisions politiques comme la « stratégie jeunesse » qui constituent un cadre de référence pour les acteurs. Cette stratégie définit des « priorités »

3 Depuis le 1^{er} janvier 2021, cette instance n'existe plus. Dans le cadre de l'Organisation territoriale de l'État, les services déconcentrés Jeunesse et Sports ont rejoint l'Éducation nationale via la création des Délégations régionales académiques à la Jeunesse, à l'Engagement et au Sport (DRAJES)

4 Depuis le 1er avril 2021, les DIRECCTE sont regroupées avec les services déconcentrés de la cohésion sociale au sein d'une nouvelle structure : les Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS).

qui doivent être partagées sur les différents niveaux de politique publique : « *Même si on a ce cadre, puisque la mission territoriale de la direction régionale plus le niveau national, plus le niveau européen il positionne cette question de la place des jeunes dans la vie locale et dans les politiques publiques. C'est quelque chose qui est une des priorités partagées sur les différents niveaux.* » (Annexe 3, p. 21). L'environnement régional attribue des subventions : « *Nous quand je dis qu'on met en œuvre, c'est qu'on va donner des subventions à des associations* » (Annexe 8, p. 105), génère des dispositifs (comme la carte jeune) et crée des données spécifiques sur les jeunes du territoire comme le cahier de la DRJSCS créé grâce à la mission d'observation assurée par ses services. Il peut également y avoir des visites de terrain : ce sont soit des acteurs du groupe qui vont au conseil régional « *hier j'ai été au conseil régional et effectivement on a un bon repérage au niveau régional* » (Annexe 7, p. 70), soit ce sont des acteurs de l'environnement qui viennent partager pendant un temps la vie du groupe : « *Cassandra de la DDCSPP envoi en mail pour dire qu'elle a sollicité Élodie de la DRJSCS pour réaliser une étude statistique dans le cadre de la photographie* » (journal d'observation 1, mardi 28 mai 2019, p. 22).

Et enfin, il y a l'environnement local. De par sa proximité, l'environnement local constitue le décor du théâtre de la concertation des acteurs de jeunesse. C'est le théâtre dans lequel ils évoluent. C'est à ce niveau que les acteurs parlent de « spécificité ». On trouve toutes les institutions et collectivités dans lesquels travaillent les acteurs du groupe : la DDCSPP, le conseil départemental de l'Ariège, la ligue de l'enseignement, la CAF de l'Ariège, la MSA de l'Ariège, le BIJ, la mission locale de l'Ariège, l'association information prévention addictions de l'Ariège (AIPD 09), l'Association départementale des Francas de l'Ariège, la maison départementale des adolescents, la fédération ariégeoise de mouvements d'éducation populaire (EPI), les territoires ariégeois (Tarascon, Foix-Varilhes, Mirepoix et le Couserans) dans lesquels on retrouve les communautés de communes, les parents, les jeunes, les animateurs, les établissements scolaires, les élus, les associations locales comme les MJC, les associations organisatrices d'évènements du type sourire de printemps et les médiathèques. Cet environnement produit des politiques sectorielles en direction des jeunes, des conventions qui organisent la manière de fonctionner de l'environnement, des évènements (Sourire de printemps, place aux jeunes, Foix're de rue, le Forum job d'été), des outils comme le Fonds Départemental des Loisirs actifs (FDLA). Je vais donc explorer les effets que les activités de ces niveaux d'environnement provoquent sur la structuration d'une démarche intégrée à l'échelle locale en spécifiant le « rôle contradictoire » que jouent les acteurs engagés dans le

processus de concertation et les ressources et contraintes que les activités des environnements engendrent.

4.1. Des acteurs locaux mis en tension entre plusieurs scènes sociales au sein de « rôles contradictoires »

Les activités produites par les environnements ne vont avoir d'effet sur le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse que parce que ces dernières vont être utilisées par certains acteurs de jeunesse du département. Ces derniers assurent une fonction de « liaison », ou de « relais » (Crozier & Friedberg, 1977) entre la dynamique locale et les dynamiques des environnements. Ces acteurs sont pris entre au moins deux scènes sociales qui peuvent être en contradiction les unes avec les autres. Goffman (1973) parle alors de « rôle contradictoire » pour désigner ce phénomène. Ces relais sont chargés de connaître les problèmes, les tendances et d'informer l'organisation de ce qui s'y passe afin de proposer des stratégies adéquates pour y faire face. Cependant, les acteurs identifiés comme relai sont « presque inévitablement » amenés à s'identifier avec les besoins, les problèmes voire les « mentalités » des segments de l'environnement distinct avec lesquels ils doivent maintenir de bons contacts et à les privilégier par rapport aux exigences du fonctionnement interne ou de la réussite de l'organisation dont ils font partie (Crozier & Friedberg, 1977, p. 165-166). Dans la réalité les relais peuvent être de nature diverse (association de parents d'élèves, élus politiques, syndicats professionnels...). Dans tous les cas, leur rôle face à l'organisation comportera toujours deux aspects :

- Ces relais doivent informer celle-ci de la situation qui caractérise leurs segments respectifs et des conséquences qui en découlent pour elle. Ils contribuent ainsi à son fonctionnement soit en facilitant la mobilisation de ressources nécessaires, soit en améliorant les possibilités de diffusion des produits pour leur meilleure adéquation aux exigences des segments d'environnement qu'ils représentent. Mais ils ne pourront jouer cette partie de leur rôle qu'en établissant avec les représentants de l'organisation un certain nombre de règles plus ou moins explicites et formalisées et qui gouverneront les échanges entre l'organisation et son environnement pertinent.

- à travers ce processus, leur rôle de représentant d'un segment de l'environnement se double d'une deuxième dimension qui est l'image renversée du premier : ils sont également les représentants de l'organisation et de ses intérêts auprès de leurs segments d'environnement au sein desquels ils doivent imposer le respect des règles établies avec l'organisation.

La formule employée par Crozier et Friedberg (1977) pour désigner les relais : « bras allongés de l'environnement face à l'organisation, les relais sont aussi les agents de celle-ci face à

l'environnement » résume bien les deux aspects de leur rôle qui apparaissent comme inséparables parce que complémentaire. Les relais ont une double face et doivent vivre avec les contradictions qui en sont les conséquences. Pour faire un parallèle avec le cadre de la représentation théâtrale de Goffman (1973), le relai est structurellement « un traître » dans la mesure où il ne peut remplir son rôle qu'en s'autonomisant au moins partiellement par rapport aux intérêts légitimes de ses mandants, voire en en sacrifiant une partie.

En examinant plus attentivement les interactions entre le « groupe priorité jeunesse » et l'environnement européen, je constate que « la liaison » est assurée aussi bien par la représentante de l'inter-fédération que par le directeur du Bureau Information Jeunesse et aussi par les coordinateurs de politiques enfance-jeunesse de trois territoires. Pour les deux premiers, leur rôle est « institutionnalisé » puisqu'il se déroule dans le cadre des missions formelles qui leur incombent. Ils assurent à la fois une veille sur l'actualité des dispositifs européens, un accompagnement des structures de jeunesse ou des jeunes eux-mêmes dans le cadre de projets de mobilité et ils organisent aussi des journées d'information ou de formation à destination de professionnels du territoire. Les coordinateurs assurent quant à eux ce rôle de manière plus informelle puisqu'ils ont accès à des informations qui émanent de l'environnement européen entre autres par le biais de leur réseau professionnel. Ce résultat illustre un cas à la française de ce qu'ont mis en évidence Hofmann-van de Poll et Pelzer (2021) en Allemagne sur le transfert des politiques européennes au local. Les auteurs affirment qu'il incombe aujourd'hui la responsabilité aux acteurs locaux de prendre connaissance de ce qui se passe au niveau européen, mais que pour ces derniers, la politique européenne est souvent considérée comme quelque chose « en plus » du travail quotidien. Le fait que cette mission de veille soit institutionnalisée montre selon nous la volonté des territoires locaux de faire peser de manière plus systématique l'environnement européen dans la définition d'une politique de jeunesse départementale.

Je prends ici pour exemple le cas d'Édouard qui est un des coordinateurs qui avant une réunion du groupe reçoit un mail d'une de ses anciennes collaboratrices qui avait effectué un stage à la communauté de commune dans laquelle il travaille. Dans son mail, elle le sollicite pour participer à la Grande Enquête de la campagne « Provox » lancée par l'Europe (Provox est la plateforme française du dialogue structuré.). Elle l'invite à relayer le questionnaire auprès des jeunes de son territoire. Sur ce, Édouard décide « d'informer » l'ensemble du groupe jeunesse de la démarche. Cet extrait illustre bien comment un acteur peut décider d'introduire ou non au sein du groupe local une activité émanant de l'environnement

européen. Dans ce cas précis, le groupe a décidé de ne pas se saisir de la démarche, mais s'ils l'avaient fait, nous pouvons imaginer que ça aurait « modifié la trajectoire » du processus de création de la politique locale de jeunesse.

Du côté des interactions entre le groupe et l'environnement national, j'ai repéré que la conseillère d'éducation populaire et de jeunesse (DDCSPP) exerce un rôle contradictoire au sens de Goffman (1973) au sein du groupe. En tant que professionnelle d'un service déconcentré de l'État, elle assure la fonction « de relai » des décisions prises par l'administration centrale et plus particulièrement par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. De la même manière, la Conseillère technique enfance jeunesse et parentalité de la CAF de l'Ariège, la travailleuse sociale de la MSA, la conseillère technique jeunesse et sport du Conseil Départemental, la représentante de l'interfédération, deux coordinateurs de politiques enfance jeunesse et le directeur du Bureau Information Jeunesse assurent tous un « rôle contradictoire » entre le groupe et un « segment » (Strauss, 1992) de l'environnement national.⁵ Enfin la représentante de la Plateforme partenariale territoires Éducatifs n'est pas le relai d'un segment d'environnement identifiable, mais assure une fonction de représentation de l'ensemble des acteurs qui participent de la démarche de formulation d'une politique de jeunesse intégrée sur le territoire.

Le rôle contradictoire de ces acteurs est déclinable en deux dimensions : d'abord, ils exercent individuellement un rôle de représentant des attentes formulées par les segments de l'environnement national au sein du groupe. Certains, et notamment les acteurs institutionnels, exercent ce rôle en tant que « relais-pilotes », c'est-à-dire qu'ils ne vont pas ou peu opposer la dynamique départementale à la dynamique nationale. Ces acteurs sont fortement soumis aux contraintes venant de l'environnement national et vont les faire peser sur l'organisation interne du groupe ce qui va influencer le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse. Par exemple je peux citer les propos de la représentante de l'interfédération concernant l'ouverture d'un PAEJ (Point d'accueil écoute jeune) sur le

⁵ Respectivement, ils assurent une fonction de relai avec les décisions prises par la CNAF qui est elle-même sous la double tutelle à la fois du ministère des Solidarités et de la Santé et du secrétaire d'État chargé du budget ; avec le ministère en charge de l'agriculture, le secrétaire d'État au budget et le ministère des Affaires sociales et de la Santé ; avec les activités du ministère de la Cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales ; avec les associations nationales d'éducation populaire et le ministère qui les habilite (ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.); avec le réseau de l'IJ (centre d'Information et de Documentation Jeunesse et l'Union Nationale de l'Information Jeunesse) qui est lui-même sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

territoire «*D'où ça vient le PAEJ ? Il débarque, les acteurs qui le portent sont déjà choisis, les financements sont déjà fléchés* » (Annexe 11, p. 145). Et face à cette manière d'exercer le rôle, les autres acteurs du groupe ont le sentiment de collaborer avec « un traître » ou « un renégat » qui a fait semblant devant eux et trahit le « spectacle au bénéfice du public » : « *Mais ce qu'il y a c'est qu'ils n'opposent jamais la dynamique départementale à leur national. Alors qu'ils pourraient, mais c'est un manque de courage ou un trop grand respect de leur institution qui doit les rassurer quelque part. La DDCSPP c'est pareil. Ils sont là avec un discours très fédérateur et ils ont un dispositif qui tombe ou il y a des ronds de l'État, ils le pilotent tout ça.* » (Annexe 6, p. 67-68). Je tiens toutefois à nuancer ces propos, car il peut y avoir des « résistances ». « *Et nous on fait un peu de résistance, on refuse d'avoir des relations totalement dépersonnalisées, qui sont sur la base de critères, sur la règle. Vous avez donné ce papier ou vous ne l'avez pas donné, donc vous n'avez pas de droits... Non. Là, moi j'ai des appels à projets, des réponses d'appel à projets qui ont largement dépassé la date. Je leur ai dit, ok fin de semaine vous pouvez y aller parce que je sais que si je ne leur donne pas cet argent, ils ne pourront pas fonctionner et c'est un service de moins sur le département* » (Annexe 10, p. 137). Cette marge de manœuvre, que Dubois (2012) nomme « le pouvoir discrétionnaire » des « street-level bureaucrates », sur la base des écrits de Lipsky (1980), a connu un intérêt croissant dans les travaux de recherches à partir des années 1980. La littérature en sociologie des organisations sur les administrations s'accorde sur le fait que le travail de ces acteurs ne se borne presque jamais à une stricte application de règles (qui ne sont au demeurant jamais assez monosémiques pour empêcher la possibilité de les interpréter). La possibilité de jouer avec les règles (Bourdieu, 1990) constitue pour l'auteur un invariant des « dynamiques de la bureaucratie » (Blau, 1955) bien que leur degré d'importance soit variable d'une administration à l'autre. « Le passe-droit, l'interprétation, l'adaptation ou le zèle bureaucratique » (Dubois, 2012) interviennent tout particulièrement dans les situations où les agents engagent « corps physique et leur habitus » (Dubois, 2010) dans une relation directe à l'utilisateur comme ce peut être le cas pour la conseillère technique de notre terrain de recherche. Plus récemment, les travaux de Frigoli (2020) ont illustré en ce sens l'action conduite par les CAF qui oscillent entre respects des orientations nationales et autonomie locale.

D'autres, et particulièrement les acteurs fédératifs, vont davantage se positionner comme des « relai-traducteurs ». Bien qu'ils se sentent soumis au « contrôle » et à la « surveillance » de la part de leur environnement national, ces derniers disposent d'une plus grande marge de manœuvre notamment lorsqu'ils ont remporté les appels à projets et qu'ils vont les mettre en

œuvre. Cela tient à la nature même de l'appel à projets qui est un document qui fixe des objectifs à atteindre, mais qui laisse aux opérateurs l'initiative dans le contenu et la mise en œuvre. Ils donc peuvent adapter les contraintes exercées par l'environnement aux objectifs poursuivis par le groupe.

Ces mêmes acteurs doivent également assurer un rôle de représentant des intérêts et objectifs du groupe face aux segments de l'environnement. Pour les acteurs institutionnels, cette facette du rôle s'exerce dans le cadre d'une obligation de « reporting » et « d'évaluation » des actions entreprises. Cela contribue à renforcer les contraintes exercées par l'environnement national sur la dynamique départementale. Enfin, certains acteurs du groupe comme la représentante de la Plateforme partenariale se déplacent régulièrement au niveau national pour présenter la démarche départementale. Ces déplacements peuvent permettre d'aller chercher des subventions supplémentaires, des soutiens politiques ou administratifs à la mise en place de dispositifs innovants, de connaître les nouveaux dispositifs, ou encore de chercher de la reconnaissance de la part de l'extérieur sur les actions entreprises au local. Cette reconnaissance par les environnements semble nécessaire et nous l'identifions comme « un moteur » (Oiry et al., 2010) dans le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesses.

En ce qui concerne les interactions entre le groupe et l'environnement régional, nous identifions plusieurs acteurs qui assurent un rôle contradictoire. Mégane assure cette fonction du fait des missions à dimension régionales qui incombent à son poste : « *Donc notamment les missions que j'ai sur la région donc l'accueil de l'enfant en situation de handicap, tout ce qui va être les projets européens et internationaux et l'accueil des volontaires en service civique. Et après des missions régionales sur ces trois thèmes : accueil des enfants en situation de handicap, l'Europe et le volontariat.* » (Annexe 11, p. 140). Cassandra est en lien direct avec la DRJSCS et assure également des missions régionales dans le cadre de sa fonction : « *Alors même si c'est davantage au niveau régional, mais moi par exemple je suis vectrice, je participe au jury des VAE BPJEPS* » (Annexe 3, p. 13). Fabrice en tant que coordonnateur de politiques enfance jeunesse et directeur de structure assure un relai avec le Conseil Régional dans la mesure où il va chercher des subventions pour l'organisation du festival Foix're de rue portée par sa structure: « *le conseil régional moi bon ça y est, parce qu'il y a une confiance, parce qu'ils ont vu le truc. Mais bon je vais chercher 5000 euros.* » (Annexe 7, p. 89). Aude, du Conseil départemental, assure également une fonction de relai

entre le groupe et le Conseil Régional. Enfin, Nadège dispose également d'un rôle contradictoire avec ce segment d'environnement.

De plusieurs manières, ces acteurs font peser les intérêts du groupe sur les segments d'environnements qu'ils représentent. Le Conseil Régional favorise depuis la loi de 2017 cette posture d'écoute envers les territoires : « *Avant ça fonctionnait comment ? Alizée: Chaque collectivité assurait la compétence jeunesse qui était une compétence facultative et elle le faisait comme elle le souhaitait. Donc les départements faisaient la jeunesse, les mairies. Les communes, les régions aussi sans qu'il y ait de coordination ou un chef de filât. Ce qui a c'est que là ça a été écrit noir sur blanc que la région assurait ce chef de filât, mais ce n'est pas comme un schéma prescriptif. Comme dans l'économie ou autre ou là les autres collectivités doivent absolument le regarder et le respecter. Là c'est vraiment dans une démarche plus transversale.* » (Annexe 5, p. 47). La définition légale de la mission de chef de filât ne précise pas les modalités précises à sa mise en œuvre. Chaque région a le choix et cela a d'ailleurs pu constituer « une crainte » pour les acteurs locaux : « *Et concrètement nous en ce qui concerne les politiques jeunesse on est quand même sur un fonctionnement pragmatique, souple et en bonne intelligence c'est-à-dire qu'on ne va pas se couper des conseils départementaux qui font déjà un travail remarquable sur la jeunesse. Je disais que j'ai pu échanger avec deux collègues sur les deux départements "...". Mainte fois il y a eu ce sentiment de crainte... [...]* Alizée: *Oui c'était la crainte initiale. Tout le monde se demandait comment les régions allaient se saisir de ce chef de filât* » (Annexe 5, p. 46-47). En Occitanie, le choix qui a été fait est celui d'associer les conseillers départementaux qui sont supposés soutenir les intérêts locaux au sein de l'environnement. « *Daniel : Bhen disons la loi, dans son article 16 de la loi de 2017 sur le chef de filât, concrètement, et comme souvent avec les législateurs, ils nous ont mis chef de filât, mais ils n'ont pas expliqué comment faire. Donc c'est la grande inconnue et on a posé clairement la question à la présidente : Mme la Présidente, on a une nouvelle compétence chef de file des politiques jeunesse. Est-ce que vous souhaitez que la région elle arrive tambour et trompette devant les conseillers départementaux en disant : bhen la région fait ça et c'est comme ça et pas autrement ou est-ce qu' on est sur une position souple et pragmatique avec ce qui est demandé à la région d'animer et d'échanger avec les conseillers départementaux. Ce qui n'est quand même pas, ce qui n'était pas le cas. Donc la présidente nous a dit 1) les conseillers départementaux font déjà beaucoup pour les jeunes, il est hors de question que j'arrive en leur donnant des leçons. Et elle souhaitait mettre en place des conventions d'objectifs avec des conseillers départementaux pour que la jeunesse fasse partie*

des axes prioritaires ou les services puissent échanger sur ces questions-là. » (Annexe 5, p. 45). Les interactions sont basées sur un principe d'association entre partenaires : « On les partage. On n'attend pas forcément d'eux... Par contre on les associe. » (Annexe 5, p. 44). Il n'y a pas de relation hiérarchique entre les deux : « Donc il n'y a pas de relations hiérarchiques entre le conseil régional et le conseil départemental ? Le conseil régional qui donne des objectifs et qui doit être décliné dans les départements. On ne peut pas dire que ça fonctionne comme ça ? Daniel Ça n'a jamais été la philosophie de la présidente. D'ailleurs, aucune région n'a formalisé ça. Il s'agit d'une démarche partenariale qui est d'ailleurs un acte symbolique, mais fort. En aucun cas on est entré dans des considérations hiérarchiques. » (Annexe 5, p. 46). Les interactions avec ce segment d'environnement sont basées sur la confiance « le conseil régional moi bon ça y est, parce qu'il y a une confiance, parce qu'ils ont vu le truc. Mais bon je vais chercher 5000 euros. » (Annexe 7, p. 89). Le fait que les acteurs de l'environnement régional se déplacent au sein du théâtre de la concertation locale par des visites de terrain témoigne de cet intérêt de faire remonter les intérêts portés par le groupe au sein de l'environnement régional qui pourra les prendre en compte comme par exemple dans le cadre de la définition de sa stratégie jeunesse : « Donc elle nous a demandé à la fois de travailler sur un diagnostic "... " et elle nous a surtout demandé, c'est pour ça que c'était très enrichissant, mais aussi extrêmement long, elle nous a demandé d'aller à la rencontre des jeunes. C'est-à-dire que pour ne pas "... " des politiques jeunesse et que ça se passe depuis un bureau il a fallu aller au contact des acteurs jeunesse, des services de l'État pour construire ensemble une nouvelle stratégie jeunesse. » (Annexe 5, p. 41). Les acteurs du conseil départemental et de la DDCSPP disposent d'un espace institutionnalisé dans le cadre des commissions territoriales de l'action publique pour faire remonter les intérêts poursuivis par le groupe. « Parallèlement à ça, nous avons organisé une consultation avec les conseils départementaux et services de l'État. Alors chez nous ça s'appelle la CTAP (la commission territoriale de l'action publique). Et donc on a présenté la démarche auprès de nos partenaires c'est-à-dire les services de l'État, direction régionale jeunesse et sport, préfets et conseillers départementaux pour leur dire un petit peu ce qu'on voulait faire dans cette nouvelle stratégie jeunesse » (Annexe 5, p. 42). Les acteurs associatifs et les jeunes peuvent quant à eux s'exprimer dans le cadre de « visites de terrain » : « C'était un peu ça qu'on a organisé c'est-à-dire qu'on a organisé au total 15 visites de terrain avec le vice-président ou on a pu aller dans des territoires... On a commencé par les jeunes à Toulouse, quartier politique de la ville. On est naturellement passé dans le Lot et plus particulièrement à Cahors. On est passé à Mende, à Pamiers. » (Annexe 5, p. 42-43). Ensuite, Cassandra de la

DDCSPP peut solliciter les services de la DR comme elle l'a fait pour l'apport de données spécifiques. Elle fait coïncider ses demandes avec les besoins du groupe : *« Y'a eu la demande de l'Ariège qui est arrivée après et qui est différente puisque pour le coup y'a une dynamique déjà territoriale et partenariale qui s'était créée. Donc là l'appui c'était plus sur l'apport de données spécifiques pour le diagnostic. »* (Annexe 8, p. 99). La DR s'adapte à la demande spécifique du groupe.

Cependant, il convient de nuancer les interactions des acteurs de jeunesse avec le conseil Régional : ils peuvent certes aller demander des subventions pour financer certaines actions qui servent les intérêts du groupe (ex : Fabrice a demandé 5000 euros de financement pour le festival Foix're de rue). Mais une fois que les financements ont été accordés, des attentes se forment de la part de l'environnement et ces dernières deviennent des contraintes qui pèsent sur les activités exercées par le groupe : *« Parce que ce qui se passe c'est que quand je leur sers un discours comme ça, au début ça a marché, mais aujourd'hui on est complètement pris en otage par le festival. Aujourd'hui du préfet au conseil régional, en passant par le maire au conseil départemental, aux sénateurs qui donnent de l'argent à un moment donné aussi, tout le monde, enfin, tout le monde attend ça. »* (Annexe 7, p. 79). Fabrice constate que les jeunes participent de moins en moins en tant que bénévoles au festival parce qu'ils ont bien compris qu'il y a de fortes attentes et qu'ils participent ou non, le festival qui avait à la base une vocation participative, ne l'est plus vraiment, mais doit quand même avoir lieu. Les acteurs, pour avoir le financement, se laissent colonisés par les exigences formulées par l'environnement. Une autre interaction dont les ambiguïtés se font ressentir est par exemple lorsque la DRAC propose des projets autour de l'éloquence : *« là on risque d'avoir de l'art oratoire cette année. La DRAC nous propose ça avec la DDCSPP. De l'éloquence quoi »* (Annexe 7, p. 79). C'est une opportunité de financement qui est relayé par la DDCSPP aux acteurs du groupe. Même s'ils peuvent décider de s'en saisir ou non, les thématiques d'actions qui bénéficient de financement sont fléchées.

Certains acteurs, comme Mégane, disposent de missions à dimension régionale clairement identifiée. Elle assure une mission de veille sur ce qui se passe et se positionne donc comme ressource pour ses collègues du territoire. Elle assure sa fonction comme un relai-informateur. Elle peut également ensuite appuyer ses missions de formation auprès des acteurs, car elle a accès à des informations dont les autres ne disposent pas : *« Donc notamment les missions que j'ai sur la région donc l'accueil de l'enfant en situation de handicap, tout ce qui va être projets européens et internationaux et l'accueil des volontaires en service civique. Et après*

des missions régionales sur ces trois thèmes : accueil des enfants en situation de handicap, l'Europe et le volontariat. Et sur ces missions-là moi je suis un petit peu ressource pour mes collègues qui assure la direction des associations départementales pour les aider à développer ces axes-là dans le projet. J'ai une fonction de veille par rapport à tout ce qui se passe en termes de politiques sur ces questions-là pour décrypter l'actualité et qu'ils puissent voir s'ils peuvent s'en saisir sur leur territoire. Une fonction de ressource pédagogique, une fonction de mutualisation de ce qui se fait, sur ces outils-là et pouvoir proposer de la formation aux acteurs des associations départementales en fonction des besoins repérés. » (Annexe 11, p. 140).

Lorsque ce sont des acteurs de l'environnement régional se déplacent au sein du groupe, c'est souvent sur demande des membres dans un but précis : apporter de l'information, de la donnée qui manque. Par exemple, Nadège fait venir des chercheurs : *« On l'a fait venir en Ariège, sur l'agglomération de Foix »* (Annexe 9, p. 107). Ces segments d'environnement se créent face aux nécessités que constitue la démarche de concertation. Il n'y a pas de prescriptions, c'est le groupe qui décide : *« point sur la rencontre avec Mélanie Gambino. C'est Cassandra qui la présente en tant que Géographe. Elle présente ses travaux et aussi le fait qu'il y a une étudiante de Master qui travaille sur l'aménagement du territoire et qui pourrait venir en stage. Il faut voir quelles sont les attentes auxquelles elle doit se soumettre. Apparemment Mélanie Gambino souhaite davantage qu'elle travaille sur l'engagement des jeunes. Nadège dit qu'il ne faut pas avoir un stage imposé, mais que c'est bien au groupe à proposer et que si ça ne colle pas, ce n'est pas grave. »* (journal d'observation 1, mardi 26 février 2019, p. 10).

Ensuite, il y a un dernier type d'interactions qui peut s'instaurer avec l'environnement régional, il s'agit de l'échange entre pairs. *« Alors avant, dans un autre temps qui était à mon sens meilleur, on avait des réunions régionales de conseillers techniques. Et deux ou trois fois dans l'année on se voyait. On faisait une réunion des conseillers techniques et on prenait l'ordre du jour c'était souvent voilà on se répartit avec les fonds publics et territoire, qu'est-ce que tu fais, ou tu en es ? »* (Annexe 10, p. 134). Ce type d'interaction est pratiqué par les acteurs institutionnels comme la CAF et la DDCSPP. Les Caf, dont le fonctionnement interne est très variable d'un territoire à l'autre (Okbani, 2014), sont organisées en réseau et entretiennent des relations à différents échelons hiérarchiques. Comme l'a constaté Frigoli (2020), ce réseau est à la fois le support de solidarités fondées sur des expériences partagées et des intérêts communs et un lieu où s'exprime la singularité de chaque contexte organisationnel et territorial. Dans ce sens, il constitue à la fois un instrument permettant de

porter la parole des Caf vis-à-vis de la Cnaf et un espace où ces dernières, entre aide et émulation mutuelles, confrontent leurs orientations respectives. Dans le cas du département étudié, la coopération avec les autres Caf a pris des formes diverses, notamment l'échange d'informations et de bons procédés entre conseillers techniques ayant l'habitude de travailler ensemble : *« Et oui, au début c'était des fonds d'accompagnement au contrat enfance jeunesse. Pareil, il nous tombe une somme astronomique. Mais qu'est-ce qu'on va faire de cet argent. On part en réunion de conseillers techniques. Autour de la table on demande: et toi tu as fais quoi ? Et lui il nous dit : ah bhen nous on a acheté des mini bus. Et nous on lui dit, mais comment Jean Pierre, des mini bus, mais pour quoi faire ? Et lui nous dit, mais si les structures nous ont demandé des minibus pour transporter les jeunes. Et nous avec Anne on se dit : Banco ! Et là, on est revenu, vous n'avez pas besoin d'un minibus ? Jamais on n'aurait osé ! Il l'a fait, on le fait ! Et la première année on a acheté des minibus. »* (Annexe 10, p. 134-135). Ce type d'interaction ne sert que les intérêts du groupe. Dans ces partages d'expérience se fabriquent des solutions pratiques à des problèmes communs (construction d'outils d'évaluation, identification de besoins de formation des Pdn, etc.) Ce sont des espaces d'échanges, qui permettent aux conseillers de discuter des difficultés qu'ils rencontrent et trouver des solutions. En Occitanie, ces espaces ont cependant disparu, ce que regrette la conseillère du territoire d'étude : *« Parce que nos directeurs n'ont pas compris à quoi a servait. (voix basse) Moi j'ai ma petite idée, mais c'est mon petit côté en marge. On avait la garantie qu'il ne se faisait rien, qu'il n'était pas autorisé, qu'on n'était pas dans le complot, car on avait à chaque fois deux responsables d'action sociale, qu'elles étaient chargées des comptes rendus et qu'il était diffusé à tous les directeurs. Ils savaient exactement ce qui se passait, ce qui se disait. Après le off, tout le monde fait du off. Et jamais ça n'a donné lieu à une pétition, une lettre de revendication, une motion. Rien du tout de tout ça. Je veux dire, on est professionnels, des adultes. Après de temps en temps on se lâchait, mais c'était un peu la possibilité de se dire des choses. Moi combien de fois je suis arrivée avec des lettres circulaires en leur disant : moi je n'ai pas compris. Et on décortiquait, on s'entre aidé. Ils ont considéré que ça a coûté trop cher. Oui, trois fois dans l'année à Toulouse. Un repas ça c'est très très cher en effet. Et moi je trouve ça, mais scandaleux. J'étais prête, je ne l'ai pas fait, bho. Mais c'est triste à souhait quoi. C'est une perte énorme. Donc j'avais mes homologues, on se voyait. Ça voulait dire qu'après on avait créé un réseau. Ça voulait dire qu'après on prenait le téléphone et très librement on pouvait décortiquer des trucs. Moi j'ai eu des accompagnements aussi du Tarn, enfin énormément. Chacun avec ses compétences et on se sentait moins isolé. Parce que moi je ne les vois plus, je suis totalement isolée. »* (Annexe 10,

p. 135). Je peux cependant relever qu'à l'initiative de conseillers d'éducation populaire de la DDCSPP, un espace similaire se crée pour eux :

Histoire de terrain :

Mercredi 11 septembre 2019

Réunion interdépartementale autour des dynamiques de jeunesse en milieu rural. Nous sommes dans une salle de la DDCSPP de la Haute-Garonne. Le programme de la journée est en deux temps : d'abord un retour des territoires sur ce qui se passe en termes de politiques de jeunesse. Les territoires sont découpés par département. L'après-midi doit être consacrée aux perspectives de collaborations à venir que ce soit avec le milieu de la recherche ou le milieu associatif. Guillaume précise qu'il n'y a pas de pilotes et que chacun est libre de faire des propositions. Nous faisons d'abord un tour de table des présents :

- Gilles : CPJ de la DD du Lot
- Florian : Volontaire en service civique à la plateforme Territoires Éducatifs en Ariège. Sa mission est de valoriser numériquement les actions de la plateforme.
- Nadège : chargée de mission de la plateforme Territoires Éducatifs en Ariège
- Cassandra : DD de l'Ariège
- Oscar : CPJ à la DD de la Dordogne.
- Elisa : CPJ Tarn-et-Garonne
- Lisa : CPJ Haute-Garonne
- Manon ; chargée de mission à l'URQR
- Sacha : CPJ Gers
- Christophe Dansac : enseignant-chercheur à l'IUT de Figeac
- Mélanie Gambino : Géographe, spécialiste de l'aménagement du territoire. À travailler sur les pratiques de mobilité chez les jeunes ruraux.
- Axelle : CEPJ à la DRJSCS

Gilles insiste sur le fait que le groupe n'est ni fermé ni restreint. L'Aveyron pense venir aux prochaines réunions.

Au cours de cette réunion, les acteurs constatent collectivement que la légitimité de l'État se dégrade. Ils partagent leurs angoisses de voir leur service disparaître. La création d'un tel espace au moment de cette étude n'est pas étonnante étant donné le contexte national d'incertitude qui plane concernant le devenir de leur profession.

Ensuite, tous les acteurs exercent un rôle contradictoire entre le groupe priorité jeunesse et l'environnement local. Ils sont tous les représentants d'au moins un segment de cet environnement dans la mesure où ils représentent tous au moins la structure pour laquelle ils travaillent⁶. Mégane représente à la fois l'inter-fédération qui est une spécificité du territoire: « moi j'y suis en tant que représentante de l'inter-fédéré. Comment se faire des nœuds aux cerveaux sachant que l'inter-fédéré ne se réunit jamais et la seule fois où moi j'ai essayé de la réunir, on s'est retrouvé Ligue et Francas autour de la table. Intéressant. Et tu dis moi je suis porteuse d'une inter-fédéré que je n'ai quasiment jamais vu. Donc ça c'est l'inter-fédéré. » (Annexe 11, p. 150), mais aussi le conseil départemental, car ce dernier finance sa structure dans son ensemble par le biais d'une convention de fonctionnement annuelle : « C'est le conseil départemental qui finance le projet des Francas dans sa globalité. En disant nous notre association on la reconnaît comme utile sur notre territoire et donc on finance votre fonctionnement associatif et votre projet associatif » (Annexe 11, p. 141). Ces conventions sont rares et représentent une spécificité du territoire : « Donc ce qu'on appelle encore subvention de fonctionnement c'est quand on a la chance encore sur certains territoires d'avoir encore ces conventions de partenariat et que chaque année tu vas voir ton partenaire et tu lui dis : voilà où on en est aujourd'hui, voilà vers où on va, voilà ce qu'on a repéré. » (Annexe 11, p. 141). Malgré tout, ces conventionnements restent annuels et doivent être renégociés chaque année par l'association départementale des francas auprès du conseil départemental. Les coordonnateurs restent les principaux acteurs de cette relation. Ils interagissent avec les parents, jeunes, associations locales, élus de leurs territoires. L'environnement local est aussi un environnement en changement. Le territoire ariégeois se structure progressivement autour de nouvelles agglomérations et communautés de communes. Cela engendre le fait que certains territoires ne sont pas représentés dans le groupe, car ils ne disposent pas encore d'interlocuteur. Les intérêts de cet environnement ne sont pas représentés dans le processus de concertation. Les coordonnateurs sont également en interaction avec le conseil départemental qui finance une partie de leurs postes et une partie des manifestations jeunesse organisées (ex : Foix're de rue). Pour Édouard, il est toutefois important de noter que certains de ses homologues ne font pas que de la coordination et que par là, ils multiplient aussi les intérêts qui peuvent venir entrer en conflit avec le travail de concertation conduit : « Parce que pour les autres il y aurait un peu de conflits d'intérêts ? »

6 Audrey exerce ce rôle auprès de la MSA, Cassandra auprès de la DDCSPP, Aude auprès du conseil départemental, Sylvie avec la CAF, Nadège, quant à elle, représente un segment d'environnement très spécifique, la Plateforme territoires Éducatifs qui est un élément de culture commune des acteurs engagés dans le processus de concertation.etc.

Oui voilà, tu as le cul entre deux choses. C'est ça en faite parce que tu as à un moment donné d'autres intérêts qui viennent se confronter alors que quand tu coordonnes... » (Annexe 6, p. 59). Dans ce cas de figure, il y a Fabrice qui est également directeur du Pôle agglomération adolescence jeunesse information prévention et vice-président de la ligue de l'enseignement. Chaque coordonnateur exerce son rôle de manière personnalisée, car tous les territoires n'ont pas forcément les mêmes configurations. Les coordonnateurs représentent les intérêts du groupe auprès des animateurs de leurs territoires. Ils sont censés leur relayer les informations. Ils ont un rôle de passeur : « Je pars pour le mont D'olmes. J'arrive vers midi. C'est un chalet dans la station de ski. C'est une formation sur l'art oratoire. Ils sont chacun en train de passer pour un exercice où ils doivent raconter pendant deux minutes sans chronomètres une expérience professionnelle. Ils sont une vingtaine. Je reconnais certains d'entre eux que j'ai déjà pu rencontrer sur le terrain : Julien, José, Océane, Béatrice... En fond de salle, il y a Cassandra et Sylvie de la CAF. Je m'installe discrètement avec elles. À 13h, on me laisse la parole. Je sens que ça ne va pas être évident de faire passer le message à ce moment-là, ils ont eu toute la matinée et c'est l'heure du repas. J'ai donc environ 10 minutes pour leur faire passer mon message. On m'introduit en me disant que moi aussi je vais me prêter à l'exercice de l'art oratoire. Je leur présente donc la démarche et leur propose que nous continuions ensemble d'en discuter pendant le repas. Immédiatement après mon intervention, c'est un animateur de Tarascon qui vient me voir pour me parler de l'évènement qu'ils organisent : Terre de couleur. Il trouve la démarche très intéressante. Il me dit que bien évidemment ils me feront une place dans l'organisation et qu'il parlera de moi à la prochaine réunion. Il y a également un animateur de la MJC. Ils me demandent si je connais leurs responsables: Édouard et Evan. Je leur dis que oui, et que je suis en contact permanent avec eux dans le cadre de la photographie. Je suis étonnée que les coordos ne leur aient pas plus parlé. Quand j'arrive à la Ligue, Nadège me demande comment ça s'est passé. Elle est très étonnée de voir que les animateurs jeunesse n'étaient pas plus au courant que ça de la démarche. Elle me dit que les coordos ne font pas correctement leur travail dans ce cas là. » (journal d'observation 1, jeudi 16 mai 2019, p. 19). Ils sont également les représentants des intérêts du groupe face aux élus locaux. Ils leur envoient par exemple des informations « Alors après j'ai mis en place un truc hyper important, j'envoie beaucoup d'infos aux élus y compris de l'info doc, c'est-à-dire que je suis sur plein de réseaux de représentation et quand je sais qu'il y a des sujets qui vont les titiller je leur envoie des choses : par exemple le rapport du 16 sur la jeunesse en milieu rural. Quand Cassandra m'a dit il y a ça, de suite je l'ai diffusé à tous les élus du territoire. Ils le lisent, ils ne le lisent pas, mais au moins ils ont l'info. » (Annexe 6, p.

64). Il nomme ce rôle le rôle de pivot : « *Toi tu coup tu as une espèce de rôle un peu pivot entre les élus et le terrain ? Tout à fait, complètement. C'est un des rôles essentiels. C'est un rôle pivot, un rôle d'animation de réseau aussi beaucoup, un rôle d'initiateur* » (Annexe 6, p. 64). Pour exercer ce rôle, Édouard a mis en place un espace particulier : « *Après j'ai instauré ce principe de documenter les élus, de leur donner de la doc y compris documentation de base, mais aussi de les informer sur, j'ai fait un truc qui s'appelle actualité du PEL/ PEDT, régulièrement ils reçoivent un document avec les objectifs du PEL/PEDT, qu'est-ce qu'on a mis comme action et là apparaissent les chantiers de jeune, le projet éloquence, le travail sur la fête des couleurs donc ils ont l'info et après tous les trimestres j'ai une commission politique éducative ou là c'est la seule commission ici qui fonctionne ou j'ai beaucoup d'élus. J'ai des élus de quasiment tous les villages. Tarascon vient de temps en temps, au gré du vent. C'est des élus qui depuis que je suis ici certain ils y sont et c'est une commission très pratique c'est-à-dire que je leur donne plein d'infos, ils échangent et je leur fais donner un avis quand il y a des avis à donner.* » (Annexe 6, p. 65). Il a pleinement formalisé son rôle contradictoire puisque ça lui permet de recueillir l'avis des élus sur des sujets, de les documenter sur d'autres. Seulement, du fait de leurs profils, les élus ne sont pas forcément au courant des enjeux liés à la jeunesse. En tant qu'expert, le coordonnateur peut « manipuler » le segment d'environnement pour le faire adhérer aux enjeux poursuivis par le collectif : « *Mais elle du coup, sa formation ou en termes de compréhension... C'est que moi. Après elle a participé à des réunions du projet départemental et tout. En plus ici la vice-présidente chargée des politiques éducatives, elle travaille dans un cabinet d'assurance. Donc tu imagines que elle... Moi dans ma commission, qui sont issus du monde enseignant j'en ai 2, tout le reste c'est des gens qui sont, mais alors. J'en ai un qui est du monde du spectacle, qui était producteur artiste. J'en ai un autre qui travaillait à l'usine, j'en ai un autre qui était à la DDE. Donc l'information et la formation des élus effectivement c'est, si je veux les manipuler je leur fais croire ce que je veux. Il suffit que je sois gentil et sympathique et ils vont croire ce que je veux. D'où l'importance d'avoir des études qui leur permettra de leur mettre sous le nez des choses objectives parce que décalées de ce que moi je vois, ou de mon analyse personnelle qui d'ailleurs est fausse des fois sur la jeunesse notamment* » (Annexe 6, p. 66). Les élus locaux en charge de porter les politiques éducatives ou de jeunesse ont des profils souvent très éloignés de ces préoccupations. Le coordinateur va donc jouer un rôle de formation, d'information. Il peut très bien être dans une manipulation. Il va étayer son appareillage symbolique d'études pour être plus crédible et accroître sa légitimité. Pour Édouard, la relation des coordonnateurs avec les élus de leur territoire doit aussi permettre aux élus de

prendre des décisions en connaissance de cause. Il est important de les informer : il est relai-formateur-informateur : « *Les élus, ils viennent avec plaisir à cette commission. Et le fait d'avoir aussi mis ça, ça permet d'avoir des relais sur les villages de gens qui disent, mais moi je sais ce qui s'y fait dans la politique éducative. C'est mon relai notamment auprès des maires parce que les maires, ils ne peuvent pas être partout. C'est de la stratégie aussi. Ça n'a pas été réfléchi en tant que stratégie, mais plus en tant que moi je suis aussi un profond démocrate. Les élus ils sont élus, donc nous en tant que techniciens on n'a pas à leur faire un enfant dans le dos. C'est, quand ils prennent une décision il faut qu'ils la prennent en connaissance de cause et pas seulement parce que tu as réussi à les manipuler.* » (Annexe 6, p. 65-66). Pour Fabrice, ce rôle de pivot est aussi celui du lien. Bien que ça puisse s'exercer dans le cadre de missions formelles qui lui incombent, il doit aussi le faire de manière informelle. Il traîne aux réunions, pots, assemblées générales, etc... : « *Alors entre eux que des fois je sens monter et j'entends des choses au CLSPD. Il y a toujours un petit Whisky au CLSPD, ils se font un apéro les anciens avec la préf, la PJJ tout ça, les élus. Faut papoter. Y'a des renseignements aussi. Et donc moi après... Vous me dites ça, mais j'ai entendu ça et à un moment donné moi c'est de faire du lien. Le coordinateur, il est là pour ça, pour faire du lien. On est des professionnels du non formel, on doit être des professionnels de l'informel et on doit être les meilleurs amis de l'éducation formelle, les enseignants. Et c'est là le plus difficile. On doit leur faire comprendre qu'on fait ailleurs, différemment, mais que quelque part on suit les mêmes objectifs qu'eux.* » (Annexe 7, p. 86). Il récupère par là des informations et dispose de ces informations qu'il peut décider ou non de partager avec le groupe.

Mégane, en tant qu'actrice fédérative au sein du groupe, dispose d'une réelle marge de manœuvre pour faire peser les intérêts du collectif sur les injonctions du conseil départemental. Par exemple, elle refuse de mettre en place le conseil départemental des jeunes parce que ça ne correspond pas aux intentions du groupe. Elle privilégie les intérêts collectifs alors même que le conseil départemental finance son projet associatif : « *Bhen si tu veux, ça fait partie des raisons pour lesquelles j'ai mis en sommeil l'idée du conseil des jeunes. Parce que donc quand moi je suis arrivée et qu'on a évoqué ça, dans la foulée il y a eu place aux jeunes proposés par la DDCS. Plus la création du groupe jeunesse qui voulait faire une photographie, un diagnostic avec les premières réunions du groupe jeunesse qui échangeaient un peu sur place aux jeunes et du coup qui questionnaient le comment est-ce qu'on mobilise les jeunes sur des actions citoyennes et leur permettre d'être acteur de leur*

territoire. Et avec des choses qui étaient évoquées et qui ressortaient et qui étaient en complet décalage avec ce que mon prédécesseur avait imaginé en lien avec le conseil départemental ou il voulait quelque chose qui se mette en place de manière très rapide. Et donc du coup il disait fonctionnement classique, conseil des jeunes, des élus pour chaque collège, on se retrouve une fois par mois ou une fois tous les deux mois au conseil départemental et puis on fait un grand raout. Ce qui n'était absolument pas cohérent avec tout ce que j'entendais, ce que je prélevais moi sur le terrain. Donc là moi j'ai dit bop bop bop là on freine, ce n'est pas possible. D'autant plus que le conseil départemental dit : moi je voudrais ça. » (Annexe 11, p. 149). Elle ne se laisse pas coloniser par les demandes de l'environnement. Cependant, lorsque les autres acteurs ne jouent pas le jeu et ne privilégient pas les intérêts du collectif sur leurs intérêts personnels, elle explique : « Et donc du coup à chaque fois qu'il y en a un qui a une opportunité, il la balance comme un fait et quelque part c'est soit, je te le caricature, celui qui a les sous, celui qui parle le plus fort qui va avancer et qui va mettre son truc en place. Et celui, j'en ai parlé à Nadège parce que c'est comme ça que je vis ma position au bout d'un an, je me dis, mais en faite je vois pas mal d'acteurs, on dit qu'on travaille tous ensemble, qu'on va dans un sens, pour un projet commun et donc moi je suis très attachée à ce qu'on le porte collectivement. Je dis ok, vous voulez qu'on aille comme ça, je me mets dans cette démarche là, il y a un projet collectif, on s'y met. Tu observes un peu tu vois, puis au bout d'un an tu t'aperçois que tous les autres ont avancé sur leurs projets et que toi ta structure tu ne l'as pas faite avancé parce que tu as voulu jouer le jeu du collectif et qu'au final ce n'est pas leurs actions portées les uns avec les autres qui vont faire une politique de jeunesse. Projet tout seul comme ça ne l'aurait pas forcément fait non plus. Mais à aucun moment on n'a l'opportunité de coordonner les choses. » (Annexe 11, p. 145). Cela est une force de découragement pour elle.

Ce rôle se décline également d'une autre manière : lorsque des projets proposés par les échelons de politiques supérieurs sont introduits par un acteur, ils disposent d'une marge de manœuvre pour saisir l'importance du projet et donc relayer les informations aux acteurs du segment d'environnement qu'ils représentent. Les coordonnateurs doivent être alerte sur ce qui se passe au sein de leur environnement et peuvent décider, à plusieurs niveaux : européen, local, de se « saisir de projets » pour les injecter dans le processus de concertation : « Mais moi rapidement, par exemple si on prend le projet éloquence qu'à porter les lycéens. C'est un superbe projet, en plus j'y suis allé au tribunal. Ce projet d'éloquence, moi en tant que coordinateur, la jeunesse et sport joue le jeu contrairement à plein de fois. Ils passent par le

coordo au lieu d'aller solliciter et là il dit : on cherche deux territoires ou trois expérimentaux. Moi je saisis l'importance de ce projet. J'invite de suite LEC et la MJC pour une première réunion avec la DDCSPP et le DA.. Pour qu'ils entendent le projet. Rapidement on se dit c'est quand même plus du niveau de la MJC parce que c'est plus sur du niveau 3e. Après j'ai accompagné la MJC à mettre concrètement en place ce projet. Mais là je suis en retrait. Et puis on ne finance rien. » (Annexe 6, p. 64-65). Il faut pour ça que tout le monde respecte les règles du jeu et en particulier respecte le rôle contradictoire que les acteurs disposent. La DDCSPP ne doit pas solliciter directement les acteurs du segment d'environnement que représentent les coordonnateurs. Elle doit passer par les coordonnateurs.

Représenter les intérêts de l'environnement au sein du groupe : pour les coordonnateurs, le fait que ce soit le conseil départemental et les élus qui financent leurs postes donne du pouvoir à ce segment d'environnement sur le travail de concertation du groupe. Ce dernier peut poser les conditions de son financement : *« Tout à fait. Le jour ou ils ont décidé, les élus, de mettre la coordination à l'échelle communale, bien aidée à cela par le conseil départemental qui a dit, nous on financement 4000 euros par an ces postes, mais à condition qu'ils répondent au projet départemental. »* (Annexe 6, p. 63). Cette relation signifie que le conseil départemental, du fait qu'il finance, va pouvoir être incitatif et les coordonnateurs pourront difficilement s'inscrire dans une dynamique qui n'est pas proposée par le conseil départemental : *« On est même en train de re toiletter certains critères d'interventions du conseil départemental pour le re valoriser d'autant plus ce dispositif au regard de la jeunesse. Et par exemple, en le mettant comme condition au financement de coordonnateur. On demande à ce que dans la convention qu'on passe avec le territoire, au titre de la coordination des politiques éducatives sur son territoire, il s'engage à accompagner au minimum un projet FDLA sur le territoire. Au moins, donc ça veut dire qu'on essaie d'être incitatif. On essaie de faire un peu bras de levier, mais après les territoires ce sont quand même eux qui sont les principaux financeurs avec la CAF qui est le principal financeur. Le département est là pour impulser et ajouter un petit peu. »* (Annexe 4, p. 27) . Ce type de relation réduit la marge de manœuvre dont disposent les coordonnateurs. Cependant, le conseil départemental fait le choix de ne pas être dans ce type de posture, mais représente bien un contexte favorable à une certaine liberté pour les coordonnateurs et dans la mise en œuvre de leur travail : *« A.C : Après si je peux me permettre de compléter ce que disait Ester, au niveau du département, il me semble qu'on est vraiment là pour impulser et aider à la mise en place d'action. En aucun cas il y a un cadre très fermé où on dit aux territoires vous devez faire : ça ça ça et ça. On les accompagne à*

aller vers et à garder leur identité de territoire et par bassin de vie, etc. » (Annexe 4, p. 28). Nadège, en tant que représentante des intérêts de la Plateforme, a pour objectif de faire peser les intérêts de cette dernière sur le travail du groupe. Elle doit animer et assurer la cohésion et la coordination de l'ensemble de la démarche départementale dans laquelle le groupe jeunesse doit s'inscrire. Elle suit l'ensemble des travaux des groupes. Elle est « *chef d'orchestre, je n'aime pas dire ça parce que c'est un peu prétentieux, mais la toile d'araignée. Celle qui tisse les liens. Et surtout d'essayer de garder cette cohérence qu'on a contractualisée* » (Annexe 9, p. 118). Son travail consiste à articuler, faire du lien et décliner le projet départemental. C'est le seul segment d'environnement dont le groupe va trouver les intérêts bénéfiques.

En termes d'interaction avec cet environnement, il est intéressant de noter qu'à côté du fait que les acteurs interagissent de manière individuelle avec des segments de cet environnement, ils essaient par ailleurs de se constituer en collectif organisé pour représenter ses propres intérêts auprès des élus par le biais de l'association des maires ariégeois (AMA). Le collectif essaie de développer sa figure « d'expert des politiques de jeunesse » pour faire adhérer les élus à la démarche. Cette adhésion représente un ingrédient indispensable à la poursuite des activités de concertation. Les formations à destination des élus se font par le biais de « restitution de la photographie des jeunesses ariégeoises » dont le travail a été initié et conduit par le groupe. Cependant, cette posture à travers ces restitutions doit être ici nuancée. En effet, les restitutions sont animées par des chercheurs et non par les acteurs permanents du collectif. Ces derniers, au cours des travaux, se sont placés au fond de la salle. À la base, il était question qu'ils réagissent comme des experts aux moments des rapports d'étonnements. Finalement, cela a tenu pour la première restitution, mais plus pour les suivantes. D'ailleurs, l'ensemble des membres du collectif n'étaient pas présents et seuls les acteurs principaux étaient là : à savoir le coordonnateur du territoire sur lequel se déroulait la restitution, Mégane une des co-animatrices du groupe jeunesse, Nadège qui représente la plateforme et Cassandra de la DDCSPP. La présence de ces acteurs montre bien que la représentativité du collectif comme culture commune est discutable. On sent qu'il y a une réelle importance de l'histoire, de ce qui c'est passé avant. Les acteurs qui assurent les « relais » sont des acteurs établis depuis longtemps sur le territoire, dont la façade personnelle est très axée sur le parcours personnel, l'histoire de leur territoire, la connaissance du territoire et de ses acteurs.

4.2. Les environnements: entre contraintes et ressources dans le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée (sources de perturbations ou d'ingrédients dans le processus de concertation)

L'environnement européen présente une certaine stabilité et prévisibilité du fait de la durée des programmes et des stratégies qui sont définies (10 ans). Cet environnement est porteur de ressources indispensables au fonctionnement des activités du collectif autour du processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse. Il est notamment porteur de leviers financiers importants dans le cadre des dispositifs et subventions qu'il produit. Le groupe doit être capable d'utiliser à bon escient le « rôle contradictoire » de certains de ses membres pour mobiliser au bon moment ces ressources. L'environnement national est à l'inverse fortement corrélé à la thématique du changement. C'est un monde extrêmement mouvant qui est essentiellement rythmé par les élections. Cet environnement est source de nombreuses perturbations pour les activités du collectif : à travers l'activité de « reporting » et « d'évaluation », il soumet certains acteurs à une charge de travail importante dans le traitement des dossiers de subvention qui sont « lourds ». Cette charge va peser sur le temps que les acteurs peuvent passer à se concerter. Aussi, l'environnement national dispose de la capacité de redéfinir les rôles et missions des acteurs, réorienter leurs thématiques de travail ou flécher le budget qui est alloué aux structures. Cela perturbe la place des acteurs qui va être souvent redéfinie. Cela peut aussi perturber l'univers de discours : l'exemple le plus flagrant est lorsqu'un dispositif ou appel à projets qui concerne la jeunesse est publié et qu'il n'utilise pas la même définition de la jeunesse que celle que les acteurs ont communément adoptée dans le cadre de leur démarche de concertation. Cet environnement perturbe aussi les projections que les acteurs se font de la « trajectoire » de leur travail du fait de l'instabilité de cet univers. Cela a nécessité parfois une révision des objectifs communs et, par conséquent, l'établissement d'un nouveau plan de travail. L'ensemble de ces perturbations va également jouer sur la confiance qui existe entre les acteurs du groupe. Les acteurs institutionnels sont souvent « accusés » de ne pas opposer la dynamique départementale aux injonctions nationales. La confiance a une place centrale dans la constitution du collectif de travail autour d'une politique locale de jeunesse. Je l'identifie ici comme un indicateur privilégié d'une démarche intégrée. À partir de l'environnement régional, les interactions se basent sur la confiance. Il s'agit d'un thème absent des interactions avec l'environnement national et européen. Les acteurs de ces différents échelons parlent de partenariat pour définir leurs relations. Cela se manifeste notamment par le fait qu'il y a plus de déplacements physiques

des acteurs sur les scènes et que les relations sont davantage personnalisées. La DRJSCS partage même la scène du groupe local pendant un temps et lui fournit des outils (le fichier statistique) qui sont utilisés et sont réappropriés par les acteurs du groupe. L'environnement régional met à disposition des acteurs du groupe des ressources financières, humaines comme des chercheurs qui sur sollicitations des acteurs de la concertation peuvent venir pour légitimer leurs actions, ou encore les aider à construire leurs représentations sur des sujets. L'environnement local, comme décor du théâtre de la concertation, fixe des règles de fonctionnement qui vont peser sur les activités du groupe. Ces règles sont « spécifiques », ce sont par exemple les traditions locales. Elles inscrivent les acteurs dans un contexte particulier. L'environnement local représente aussi une source de financement. Les éléments que j'ai exposés illustrent bien la contradiction qui se fait entre la définition de priorités partagées et l'illisibilité qui résulte de la multiplicité des initiatives. Cette dernière partie d'analyse montre que même lorsque le développement d'un territoire est de type endogène, c'est-à-dire impulsé directement par les acteurs de terrain, ces derniers sont de fait pris dans un jeu interactionnel avec les échelons supérieurs de politiques publiques. Ces échelons vont alors être source de contraintes et de ressources dans le processus d'émergence d'une politique locale et dans la structuration de l'approche intégrée.

Chapitre 6 : Discussion générale des résultats

Suite à la présentation de l'analyse des données et des résultats de la recherche, je formule ici quelques perspectives de discussions autour de cinq pistes. La première concerne la place que les jeunes occupent dans la démarche de formulation d'une politique locale intégrée et leur participation, la seconde interroge l'absence de certains acteurs dans l'espace de concertation. La troisième concerne l'environnement et son rôle dans la démarche locale. La quatrième perspective de discussion concerne la confiance que les acteurs s'accordent et enfin, j'essaierai de questionner le concept de « politique intégrée » dans le champ de la jeunesse.

1. Sur la place des jeunes et leur participation

Je portais dès le départ de ce travail de recherche une critique à l'encontre du concept de politique intégrée, concept qui se décline selon la littérature et les politiques en deux indicateurs : celui de la concertation des acteurs de jeunesse et de la participation des jeunes (Siurala, 2007). Dans mon développement, j'évinçais rapidement le second qui relève pour moi d'un non-sens. Le postulat de ce travail était que la participation des jeunes devait s'exercer dans le cadre de la concertation, au même niveau qu'avec le reste des acteurs : les jeunes devant être considérés comme des citoyens (Bordes, 2015) capables d'agir pour définir les priorités et les orientations politiques qui les concernent. En premier développement de cette discussion, je souhaite revenir sur des considérations théoriques sur la participation des jeunes. Si l'on considère les travaux en sociologie (Loncle, 2008) et en sciences de l'éducation et de la formation (Becquet, 2005, Bordes, 2007), les expériences de participation des jeunes ont montré qu'elles peuvent prendre des formes diverses. Les résultats que j'ai présentés témoignent d'une relative absence (Hart, 2011) des jeunes dans l'espace de concertation locale. Les observations mettent en évidence que les jeunes apparaissent tardivement dans la trajectoire de la concertation. On les repère pour la première fois lors de la phase de « conduite de la photographie ». Ils ont alors le statut de « public » (Goffman, 1973) qui appartient à l'environnement local. Les professionnels du groupe vont vers eux pour les questionner et « recueillir leur parole » dans le cadre des porteurs de parole. Ils vont même servir comme « support de répétition » pour valider le format des premières restitutions. Les jeunes ne sont pas des « acteurs principaux » de la scène, car ils n'ont en réalité pas le droit d'intervenir et de décider dans l'espace de concertation, ils peuvent simplement faire partager leur avis lorsqu'on les y autorise. Aussi, les observations ont montré que les acteurs se sont très peu mobilisés lorsqu'il était question d'aller à la rencontre

des jeunes (que ce soit dans le cadre de l'animation des porteurs de parole ou de la restitution qui a eu lieu au centre universitaire de Foix). Cela questionne sur la considération que les professionnels du groupe accordent aux jeunes. À partir de la phase des « restitutions » face aux élus, les jeunes changent de place. Un petit nombre d'entre eux va être recruté puis « mis en scène » par les acteurs du groupe. Pour les trois premières restitutions face aux élus, Florian, un service civique, a été chargé au cours des mois qui ont précédé de réaliser des interviews auprès de certains jeunes du département. Ces interviews ont servi à la production d'une vidéo qui a été diffusée à la fin des restitutions. Cette vidéo se nomme « parole de jeunes ». Dans cette mise en scène, la parole des jeunes est « manipulée » à la guise des acteurs de la concertation. Pour la dernière restitution, les jeunes ont été invités à « monter sur scène » au côté des acteurs du groupe. Mais ces jeunes ont porté une parole que nous pouvons qualifier « d'encadrée » par les adultes, car préparée en amont au sein d'un dispositif financé et animé par l'État, « place aux jeunes, pouvoir d'agir ». Bordes (2015) explique que l'institution peut se positionner de trois manières vis-à-vis des jeunes : elle peut être fermée, semi-ouverte ou ouverte. Ces positionnements ne sont pas figés dans le temps. Une institution peut parfois être fermée, puis ouverte ou semi-ouverte en fonction des situations. Lorsque l'institution est « fermée », cela signifie « qu'elle repousse les jeunes loin de toutes participations » (Bordes, 2015, p. 218). Si l'institution se positionne comme « semi-ouverte », c'est qu'elle donne accès aux jeunes à un certain nombre d'espaces qui ont été pensés par l'adulte. Enfin, l'institution « ouverte » correspond à celle qui est « à l'écoute et désireuse de construire une place à sa jeunesse » (Bordes, 2015, p. 218). Le dispositif de « place aux jeunes, pouvoir d'agir » peut être vu comme un « espace intermédiaire » dans lequel les acteurs du groupe « forment » les jeunes à monter sur scène. Dans cet espace, les adultes vont pouvoir contrôler que le corps et le langage des jeunes se conforme aux normes sociales en vigueur attendues par les élus. La représentation devant exprimer des normes idéales, les jeunes sont sommés de dissimuler ou de renoncer à toute action incompatible avec ces normes. Il s'agit selon moi d'un dispositif qui reflète une position semi-ouverte de la part de l'institution. L'espace est pensé par les adultes pour les jeunes. Un animateur est désigné pour faire office « d'animateur médiateur » (Bordes, 2007) entre l'institution et les jeunes. Alors finalement, quelle place les jeunes ont-ils dans le théâtre de la concertation ? En sont-ils réellement des acteurs ? Selon Bordes (2007), lorsqu'on observe des jeunes dans des structures qui leur sont réservées, on voit que la catégorie n'est pas homogène. Différents types peuvent être remarqués : les jeunes consommateurs, les jeunes militants et les « bons jeunes ». Les jeunes consommateurs connaissent le fonctionnement de l'institution et en

maîtrisent les codes. Ils s'en servent et repartent dès qu'ils ont obtenu ce qu'ils viennent chercher. Les jeunes militants s'impliquent et imposent aux adultes leurs projets et réflexions. Ils viennent dans l'institution dans le but de changer des fonctionnements qui ne leur vont pas. Enfin, les bons jeunes sont ceux qui viennent avec un projet et s'investissent dans sa réalisation. Ce sont ces jeunes que les animateurs repèrent et sur lesquels ils s'appuient pour mettre en place des actions. Ce sont aussi eux que l'on mobilise lorsque se présente une demande pour une rencontre officielle ou un projet institutionnel, voire de recherche. Cette bonne volonté juvénile est donc repérée et utilisée au sein de l'institution. Dans cette étude, qui sont les jeunes qui participent au dispositif de « place aux jeunes » ? Les observations ainsi que les entretiens ne permettent pas d'affirmer une catégorisation sûre. En revanche, comme le dispositif est révélateur d'un positionnement « semi-ouvert » de l'institution, je peux supposer que les jeunes qui se saisissent de cette démarche sont « de bons jeunes ». Aussi, le groupe de jeune a dû être étoffé par le recours à un recrutement actif de la part de l'animateur. En effet, les premières réunions programmées ne bénéficiaient pas d'un nombre de participants assez important pour se tenir. Au terme de tout ça, le dispositif de « place aux jeunes pouvoir d'agir » constitue une « réserve » de jeunes et est l'assurance pour l'institution de donner une image suffisamment correcte de son public face aux élus lors des restitutions. Aussi, ce dispositif pose un problème en termes de représentativité des jeunes du territoire. Somme toute, lors de l'étape des porteurs de paroles, je me suis rendu compte que la plupart des jeunes du département n'ont même pas connaissance des activités conduites par le groupe. Le dispositif de « place aux jeunes, pouvoir d'agir », supposé rapprocher les jeunes de la participation politique, reproduit une forme d'expression qui est inadaptée à la plupart des jeunes et continu à perpétuer leur exclusion des réels espaces de décision politique (Daquin et al., 2019) et place finalement l'institution comme « fermée ». Alors même que l'initiative ariégeoise est innovante d'un point de vue de la coopération entre acteurs de jeunesse sur un territoire, cette dernière ne parvient pas à relever le défi de faire participer réellement les jeunes.

2. Sur l'absence de certains acteurs

Les résultats mettent également en évidence l'absence de certains professionnels comme ceux du secteur de la santé et de l'éducation nationale dans l'espace de concertation alors même que ces deux acteurs auraient une importance singulière. Pour exemple, la photographie (Tellier & Bordes, 2020) a montré que les jeunes s'inquiètent de leur santé et rapporte aussi la défiance qu'ils ont vis-à-vis du personnel de santé du département. Concernant les acteurs de

l'éducation nationale, leur importance est aussi réelle, car tous les jeunes à un moment ou un autre de leur parcours de vie vont y avoir à faire. De la même manière, les acteurs du champ de l'emploi et de l'insertion ont été « recruté » tardivement, à la fin de la « phase de conduite de la photographie » ce qui les a empêchés de prendre part et de « négocier » dès le départ l'organisation collective. Par la suite, il leur sera d'ailleurs reproché « de ne pas se saisir de la démarche ». Mes observations me permettent de constater que malgré l'apparente diversité des acteurs autour de la table, ils ont tous un lien à l'éducation populaire que ce soit par leur formation, leur lieu d'exercice ou les valeurs qu'ils véhiculent. L'absence de certains acteurs remet en question l'idée de « transversalité » entre les secteurs de politique publique qui est supposée prendre place au sein des espaces de concertation. De plus, selon Cefai (2016), « le problème public monte en puissance quand augmentent le degré de mobilisation de multiples acteurs et le degré de résonance auprès de nombreux auditoires, quand les différentes scènes entrent en résonance les unes avec les autres, s'interpellent et se répondent, s'empruntent des thèmes, des ressources et des informations ». En n'ouvrant pas l'organisation départementale à l'ensemble des acteurs dès le départ, la jeunesse en tant que problème public a des difficultés à monter en puissance. Le mouvement a du mal à prendre de l'ampleur. Ouvrir l'espace de concertation à de nouveaux acteurs revêt cependant de nombreux enjeux. Déjà, « il ouvre de nouvelles scènes de publicisation à cheval sur ceux-ci et il entre, de façon centrale ou périphérique, dans les agendas d'un certain nombre de décideurs. Il se propage en provoquant des transformations tant dans des mondes de la vie quotidienne que dans des niches écologiques du marché ou de l'État ». Mais cette ouverture complique également l'organisation collective, car elle fait entrer plus de paramètres en même temps que les acteurs. Le poids des acteurs de l'éducation populaire au sein du système local de notre terrain (Loncle, 2011) est fort. Et finalement, mobiliser une variété d'acteurs permet aussi de cibler la pluralité des jeunes et confronter leurs besoins. C'est l'exemple flagrant lorsqu'à la réunion d'élargissement du groupe, le représentant de la mission locale essaie de discuter la tranche d'âge qui est définie dans la concertation. Et que ce dernier est évincé. Finalement, il est évincé les intérêts des jeunes qu'il représente. La mobilisation de certains acteurs plus que d'autres montre également la manière dont le territoire considère ses jeunes. Par exemple, au Canada, les acteurs sociaux et de la santé sont mobilisés dans les systèmes locaux, ce qui révèle une caractérisation de la jeunesse dite vulnérable. Sur le terrain de cette recherche, l'absence de ces acteurs est révélatrice. Ce sont essentiellement les acteurs de l'éducation populaire qui est mobilisée, la jeunesse étant considérée d'un point de vue citoyen. Mais les propos du directeur du PAJIP peuvent venir nuancer cette vision : « *Je suis aussi vice*

président de l'institut du sénat et ça me permet d'avoir une entrée sur les questions de démocratie et aujourd'hui avec la crise des gilets jaunes on voit bien que c'est un sujet qui mérite de revenir au centre des intérêts et au centre des projets d'éducation populaire. Éducation populaire que je trouve un peu silencieuse en ce moment. Alors qu'on a une partie de la population dans les rues à manifester. [...] Les gens sont dans la rue, les enfants, les jeunes ils gueulent. Les lycéens, l'autre jour je suis allé à la manif des lycéens il y avait 200 lycéens en train de monter des barricades sur le lycée, enfin ce que j'entendais de la bouche des lycéens c'était complètement délirants, ils ne savent pas pourquoi ils font le mouvement. Ils ne savent pas, mais ils ont envie. Après c'est l'âge, on s'invente des luttes. Dans les années 60 il fallait aller à Cuba. Tout le monde était Che Guevarra. D'ailleurs là ils ont affiché Che Guevarra. On n'était pas là nous pour construire quelque chose avec eux, des réflexions » (Annexe 7, p. 70) Il explique à quel point le rôle de l'éducation populaire a aujourd'hui changé. Il parle de la crise des gilets jaunes et de cette éducation populaire qui est bien silencieuse aux côtés des jeunes, pour les accompagner à prendre la parole et s'exprimer. Alors, si l'éducation populaire n'est plus ce qu'elle était, sa manière d'appréhender la jeunesse l'est également. Cette dernière est vue comme une ressource économique, allant pleinement dans le mouvement de rationalisation des associations et du mouvement de l'éducation populaire (Hély, 2009). Cela a même fait l'objet d'un désaccord au sein de l'EPI sur ces questions. Les fédérations qui se placent comme des « rafleurs de marché public » dans une logique gestionnaire, ces mêmes qui manipulent des budgets exorbitants, traitent leur jeunesse comme telle : une donnée économique.

3. Sur la prise en compte de l'environnement comme indicateur de la concertation

L'étude de ce système local d'action publique ne fait pas abstraction du poids du contexte national sur les interventions développées localement. Dans un article récent qui analyse l'action publique au Québec sur quatre territoires (Dumollard et al., 2020), les auteurs faisaient également état des influences du contexte, notamment national, dans l'étude des systèmes locaux qu'ils nomment : « la subsidiarité verticale » (Dumollard et al., 2020). De manière plus détaillée, l'analyse de nos résultats permet de constater que certains acteurs assument un « rôle contradictoire » (Goffman, 1973) auprès de plusieurs niveaux d'environnement comme c'est le cas pour la représentante de l'interfédération ou le directeur du BIJ. Ces derniers ont donc plus de risques d'être exposés à des logiques différentes et aux « perturbations » que les environnements engendrent. La logique territoriale dans laquelle les

acteurs tentent de faire émerger une politique locale de jeunesse est régulièrement mise en difficulté par l'environnement national qui continue de fonctionner dans une logique encore très segmentaire et sectorielle (Muller, 1985). Les interactions qui se créent autour de cette relation, de par leur caractère contraignant, contribuent à renforcer la logique de segmentation (Strauss, 1992) dans laquelle agissent les acteurs du groupe au détriment de la structuration d'une démarche intégrée. La concertation est aussi fortement soumise à l'agenda politique local (élection municipale) et national (élection présidentielle). Je peux donc affirmer que les politiques de jeunesse à l'échelon local sont gouvernées par les instruments de politique publique (Lascoumes, Galès, 2005) des échelons de politiques supérieurs puisqu'elles ne peuvent émerger sans les ressources que ces échelons produisent. Cela questionne sur la capacité des systèmes d'action locaux à se réunir et à faire émerger à partir des besoins du terrain (et surtout des besoins des jeunes) de réelles orientations politiques. Ce travail vient confirmer et illustrer la tendance, perçue par Jordan Parisse (2019) et Florence Abadie (2019), à la standardisation des manières d'appréhender les enjeux de l'action publique en direction des jeunes ainsi que des modes de faire au niveau territorial. Les territoires sont encore fortement soumis aux prescriptions des échelons supérieurs plutôt qu'encouragés à cultiver leur singularité propre. L'État a continué à être moteur, à travers les dispositifs multiples qu'il propose, avec une tendance, pour chaque service déconcentré de l'État, à proposer ses propres mesures, avec ses propres objectifs, sans toujours un souci de cohérence avec les autres acteurs. De plus, d'autres institutions sont apparues comme la CAF par exemple, avec ses dispositifs. Le plus souvent, chacun y est allé de son propre projet politique en affichant un positionnement différent (lequel est constitué de ses finalités, de ses enjeux, de son ambition et de sa légitimité). On peut se demander dès lors par qui et comment ont été choisies les orientations, et si ce choix d'adhérer à tel ou tel dispositif, de contractualiser avec la CAF ou avec l'État n'a pas été plus souvent guidé par des soucis d'opportunité financière et logistique que par l'analyse du territoire et de la demande réelle du public qui permettrait la construction et l'adhésion à un projet global de politique locale. (Halter, 2007). J'ai pu constater qu'au-delà de l'opportunité financière que représentent les dispositifs CAF ou de l'État, cela permet néanmoins aux acteurs une co-présence autour « d'objets intermédiaires » (Leigh Star, 2010). Cependant, cette enquête de terrain met aussi en lumière le fait que l'entrée des acteurs associatifs dans les systèmes locaux d'action publique peut permettre d'atténuer cette tendance. L'observation de leur rôle et de leur place au cours de ces dix dernières années montre qu'elles ont été de plus en plus exclues des sphères de conception et de décision sur ces politiques locales, qu'elles n'ont pas su ou pas pu faire valoir leur savoir, leur expérience

et leur savoir-faire. Elles se limitent le plus souvent à mettre en œuvre ces politiques, à devenir des opérateurs ou des sous-traitants agissant en complément de ce que mettent en place les services de la collectivité. Pourtant, l'analyse des données révèle sur le terrain que les acteurs associatifs disposent d'une marge de manœuvre plus grande que les acteurs institutionnels. Ce résultat est cependant à nuancer puisque cette liberté n'apparaît possible qu'à la condition que le financement dont ils bénéficient s'exerce dans le cadre d'un conventionnement pluriannuel avec une collectivité (Demoustier, 2005) [dans le cas de notre terrain, la fédération représentée dispose d'un conventionnement avec le conseil départemental]. La contractualisation avec l'État ou avec les institutions publiques sur des temporalités longues (trois ou quatre ans) a contribué à améliorer la lisibilité et la pertinence de l'action publique en direction des jeunes et à la faire moins dépendre de l'agenda politique local (Halter, 2007)

4. Sur la confiance et les partenariats entre personnes plutôt qu'entre institutions

La confiance entre acteurs est un élément qui revient de manière récurrente dans les espaces de concertations ou de dialogue dans le but de construire un projet collectif. Nous l'avons vu, elle joue un rôle central dans le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse. Le facteur humain est systématiquement considéré comme un élément facilitant les actions partenariales (Dumollard et al., 2020) Cependant, la confiance peut également être envisagée comme une donnée controversée puisqu'il est aujourd'hui question dans les territoires de stabiliser des expériences de travail collectif au-delà des partenariats entre personnes, mais bien comme des partenariats entre institutions.

5. Réflexion sur le concept de "politique intégrée"

Si l'on revient aux premiers travaux qui ont émergé à partir des années 1980 sur la notion de politique intégrée, et leur prolongement à partir des années 2000 (Siurala, 2007) en Europe sur la création de politiques de jeunesse intégrées, les auteurs dégagent deux indicateurs sur lesquels elles fondent leur existence : la concertation des acteurs de jeunesse et la participation des jeunes. Le dernier indicateur a déjà fait l'objet de plusieurs études qui avaient démontré que derrière l'apparente volonté de donner une place aux jeunes dans l'action publique, il pouvait se cacher des expériences en réalité plus nuancées. Entre manipulations de leur parole, enjeux de légitimation des acteurs, la participation des jeunes a déjà subi de nombreuses critiques sur lesquelles nous ne souhaitons pas expressément

revenir. Malgré tout, il convient de relever que les résultats de mes travaux de recherches obloquent également vers la démonstration d'une forme insatisfaisante d'expression de la parole des jeunes. La concertation, concept plus récent, a peu fait l'objet de travaux de recherches que ce soit en sciences de l'éducation et de la formation ou en sociologie. Au-delà des critiques que j'ai portés à l'encontre de ce concept précédemment, mes analyses ont mis en évidence que la concertation revêt une dimension beaucoup plus complexe qu'elle ne laisse croire. Se concerter ne va pas de soi et ne peut se décréter comme tel à partir du moment où des acteurs entrent en co-présence les uns des autres. Bien que certaines références communes émergent de leur rencontre, elles ne sont pas encore révélatrices d'une vraie culture commune d'intervention (Bordes, 2015) auprès des jeunes, qui soit à l'écoute de leurs besoins. À l'issue de cette recherche, le concept de politique intégrée de jeunesse semble relever encore d'une utopie plus que d'une réalité qui se vit sur les territoires et qui soit mesurable. Pourtant, face aux crises auxquelles la société doit faire face, qu'elles soient climatiques, migratoires ou démocratiques, développer une nouvelle manière de faire de la politique, plus proche des besoins du terrain, devient une urgence pour répondre aux problématiques qui se posent. Le modèle de centralité de la décision politique a montré toutes ses limites. Les expérimentations en ce sens sont en cours, les pratiques de bonnes conduites commencent à se dessiner par le biais de l'intérêt croissant que le monde de la recherche lui porte. Les études sur les expérimentations de politiques intégrées doivent se poursuivre en partenariat avec les systèmes locaux pour permettre de dégager de réelles pistes de compréhension qui serviront aux professionnels de terrain qui se rencontrent et disposer de référentiels. Pour que cette notion puisse exister, il semble indispensable que les institutions laissent aux professionnels à la fois du temps formel pour se consacrer à la concertation et développer une réelle culture commune mais aussi qu'elles leur laissent une marge de manœuvre quant à l'appréciation de la mise en place de certains dispositifs. Les financements doivent se tourner davantage vers une logique de subvention de fonctionnement que de projet à mettre en place. Aujourd'hui, les interactions entre acteurs se font autour « d'objets intermédiaires » qui, certes, permettent d'initier les échanges, mais limitent en même temps les marges de manœuvre des acteurs et déterminent certains positionnements alors que la logique intégrée demande de la souplesse et de l'adaptation continue des règles d'interaction.

L'apport de cette recherche est triple : pour le terrain, elle permet d'apporter une compréhension des pratiques des acteurs afin de leur permettre de changer et de s'adapter aux évolutions du contexte dans lequel elles sont inscrites. Deuxièmement, pour la recherche, cette

étude a permis d'inscrire le concept de concertation dans le courant théorique de l'interactionnisme symbolique et d'élargir le domaine d'étude du processus de concertation au-delà des recherches sur le développement durable.

Enfin, le troisième intérêt est pour la discipline. Cette étude permet de positionner les sciences de l'éducation et de la formation comme une discipline qui peut répondre à des préoccupations du domaine politique et être de réelles partenaires dans l'accompagnement à la décision politique dans le champ des politiques de jeunesse. Elle vient compléter les recherches qui existent sur les politiques de jeunesse en France.

Conclusion

Ce travail de thèse s'est efforcé d'interroger la manière dont des professionnels issus de secteurs de politiques publiques hétérogènes se concertent pour l'élaboration d'une politique locale de jeunesse intégrée à l'échelle de leur territoire départemental. Ma posture méthodologique, qui s'est construite au jour le jour, m'a permis d'observer les acteurs de jeunesse, mais aussi les jeunes dans leurs interactions. Ce sont les petites histoires, les anecdotes, mais aussi les événements officiels qui m'ont permis d'appréhender les différentes dimensions de la relation de concertation. Tout au long de ma recherche, je me suis laissée guider par mes observations, notant mes réflexions et mes théorisations construites sur le moment, face aux faits. Celles-ci ont dû être réinterrogées après une mise à distance nécessaire. Si la concertation sous-tend toutes mes notes, elle ne m'est apparue clairement que vers la fin de ma recherche. L'émergence tardive d'hypothèses est à relier à la méthode ethnographique qui ne se sert pas du terrain pour vérifier une théorie, mais bien pour la construire au fil des observations (Bordes, 2007).

Les résultats mettent en lumière que le processus de concertation observé engage trois types d'acteurs : des acteurs principaux, parmi lesquels on trouve à la fois des acteurs institutionnels (MSA, Conseil départemental, CAF, DRJSCS, DDCSPP), des acteurs fédératifs (BIJ, MJC, représentante de la structure interfédérative du département), des acteurs territoriaux (coordonnateurs de politiques éducatives des communautés de communes, élu) et la personne en charge de la mission interinstitutionnelle et interfédérative pour l'accompagnement des politiques éducatives au sein de la plateforme partenariale "Territoires Éducatifs". Ces acteurs se caractérisent par le fait de disposer d'un pouvoir décisionnel sur la trajectoire du projet. Il y a également des acteurs secondaires comme les chercheurs ou les jeunes qui interviennent de manière ponctuelle pour répondre aux attentes formulées par les acteurs principaux. Et enfin un public : ce dernier étant réparti sur quatre niveaux. Chaque acteur engage dans l'interaction son histoire personnelle (en tant qu'auteur d'une biographie), sa propre connaissance du territoire, de son histoire et de ses acteurs, un territoire d'intervention spécifique (en tant que personnage), un public auprès duquel il intervient, une méthodologie de travail, des accessoires comme les appels à projets, dispositifs, agréments, événements, etc. et une définition de la jeunesse. J'ai relevé la diversité des acteurs en présence : il y a à la fois des professionnels du secteur du sport et du loisir, de l'accès à l'emploi, de l'action sociale et de la formation. Pourtant, l'étude a aussi mis en évidence l'absence d'autres dont l'intérêt de la présence est pourtant révélée par l'étude de la photographie des jeunes (notamment les

professionnels du secteur de la santé, de l'éducation nationale et du logement). Les acteurs qui prennent part à cette démarche sont majoritairement issus de l'éducation populaire (soit par leur formation ou leur activité actuelle). Pour avoir une place au sein du groupe, les résultats de la recherche ont montré que les acteurs ont à la fois besoin de temps, de connaître le territoire et ses acteurs, de compétences techniques (apporter une plus-value) ou que la structure pour laquelle ils travaillent dispose d'une compétence jeunesse ou d'une politique jeunesse. Au regard de ces éléments, j'ai pu affirmer que la concertation (Beuret & Cadoret, 2011) dans le cadre d'une réflexion autour d'une politique locale de jeunesse intégrée se caractérise par le fait qu'elle met en coopération des acteurs qui sont très hétérogènes aussi bien dans leur parcours que dans l'exercice de leurs fonctions. Cela m'a donc questionné sur la manière dont ces acteurs parviennent à prendre place (Bordes, 2007) dans la concertation et à conduire une action organisée. Le temps que j'ai passé auprès du groupe s'est étalé d'octobre 2018 à décembre 2019 et m'a permis de distinguer quatre « phases », chacune de ces phases étant alimentée par une configuration d'ingrédients particulière. Une des limites de cette étude est que les observations se sont centrées autour du travail de diagnostic. Le temps de présence sur le terrain n'a pas permis de voir formuler une politique départementale pour les jeunes, celle-ci n'étant d'ailleurs à l'heure actuelle, toujours pas écrite. Comme la trajectoire de la concertation est « hautement problématique » (Strauss, 1992), les décisions du groupe se sont prises au fur et à mesure que les premières étapes ont été franchies. L'arc de travail n'était pas visualisé dans sa globalité en amont. La première phase, qui est celle de « constat » se caractérise comme étant une phase où chaque acteur agit dans une projection individuelle. Elle est alimentée par l'histoire du territoire, des besoins qui en émergent, un contexte politique favorable et des financements ainsi qu'un accompagnement technique (c'est-à-dire par la présence d'acteurs compétents). Ensuite, la seconde phase est la phase d'impulsion. Il s'agit du moment où les acteurs commencent à négocier collectivement le projet. Ils passent d'une démarche individuelle à une démarche collective. Il est possible de passer de la phase de constat à la phase d'impulsion s'il y a « une volonté des acteurs ». Je me suis questionnée sur l'origine de cette volonté : qu'est-ce qui la génère ? Qu'est-ce qui va pousser les acteurs à monter sur scène et s'engager dans un processus de concertation ? Selon moi, il s'agit pour certains (spécialement les coordonnateurs) d'un besoin de réduire l'isolement professionnel, de ne pas être seul. Pour d'autres, il peut s'agir de vouloir porter une action plus globale en direction des jeunes. Cette volonté peut aussi résulter d'un intérêt porté à la jeunesse ou d'un attachement particulier au territoire, qu'ils ne veulent pas voir mourir. Pour les « nouveaux acteurs » qui ne sont pas sur le département depuis

longtemps, prendre part à une concertation permet aussi de répondre au besoin d'être repéré par les différents acteurs du territoire, ou à l'inverse, de les repérer. Enfin, cela peut aussi entrer dans une stratégie de légitimation de sa structure en matière d'intervention jeunesse. L'étude a permis de mettre en évidence que les raisons qui poussent les acteurs à s'engager dans un processus de concertation sont souvent très personnelles. La troisième phase est ensuite celle de la conduite de la photographie. C'est au cours de cette phase que vont se construire les premières connaissances communes. Elle nécessite une disponibilité de ressources au sein de l'environnement comme par exemple des financements, mais aussi elle doit permettre de rendre visible la démarche. Le groupe passe d'une dynamique « d'entre-soi » à une dynamique d'« ouverture sur l'environnement ». Pour que cette phase puisse se dérouler, il faut que les acteurs du groupe se mobilisent en répondant présents aux différentes sollicitations. Il s'agit d'une phase d'action. Enfin, la dernière phase que j'ai pu observer est celle des restitutions. Les acteurs mettent en scène de la démarche et tentent d'agir en temps « qu'équipe de représentation » et se positionner comme les « experts jeunesse » du département. Ils vont essayer de faire adhérer le public à cette « définition de la situation ». Pour que cette phase se déroule, il est nécessaire qu'il y ait une reconnaissance de la part de l'environnement. Dans le terrain que j'ai étudié, il est ressorti qu'un ingrédient essentiel manque à la démarche, il s'agit du portage politique par les élus. La recherche de cet ingrédient guidera une partie des actions portées par le groupe. Au cours de l'analyse, j'ai repéré que des sources de perturbations vont avoir un effet sur le processus : il peut s'agir de dispositifs (qui vont avoir un effet sur le financement ou l'univers de discours qui se forme dans le groupe), de l'absence de certains acteurs principaux lors du déroulement de la scène (ex: lors d'une réunion, ce qui va perturber la prise de décision), une temporalité qui n'est pas partagée, des entraves liées à la mobilité sur le territoire et la difficulté pour les acteurs de se mobiliser en dehors des moments de représentations formelles. Les interactions entre les différents acteurs vont se dérouler autour d'objets intermédiaires (Leigh Star, 2010) comme le PAEJ, la lettre d'accompagnement du questionnaire, les porteurs de parole, le cahier de la DRJSCS, le questionnaire... Ces objets apparaissent comme nécessaires pour que s'engagent une interaction et un travail commun. Autour de ces objets, le processus de concertation recouvre différentes modalités d'interactions entre les acteurs: ces derniers vont mettre en œuvre des relations de négociation, des relations de manipulation et de pouvoir, des relations de coordination et des prises de décision. La concertation est donc un phénomène complexe qui engage les acteurs dans des modalités d'interactions variées. Enfin, l'étude a mis en exergue qu'il existe quatre niveaux d'environnements : l'environnement européen,

l'environnement national, l'environnement régional et l'environnement local (départemental et communautés de communes), ce dernier est le "décor" des interactions. Les activités produites par les environnements ne vont avoir d'effet sur le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse que parce que ces dernières vont être utilisées par certains acteurs de jeunesse du département. Ces derniers assurent une fonction de « liaison », ou de « relais » (Crozier & Friedberg, 1977) entre la dynamique locale et les dynamiques des environnements. Ces acteurs sont pris entre au moins deux scènes sociales qui peuvent être en contradiction les unes avec les autres. Goffman (1973) parle alors de « rôle contradictoire » pour désigner ce phénomène. Ce rôle s'exerce à travers deux facettes : un rôle de représentant des attentes formulées par les segments de l'environnement au sein du groupe et un rôle de représentant des intérêts du groupe auprès de l'environnement. Les acteurs institutionnels étant apparus comme les plus soumis aux contraintes formulées par les environnements. Ces quatre niveaux constituent à la fois des ressources, mais aussi des contraintes dans le processus : l'environnement européen se caractérise par sa stabilité et prévisibilité. Il propose par exemple des leviers financiers que les acteurs du groupe doivent mobiliser au bon moment. L'environnement national est quant à lui fortement corrélé à la thématique du changement. Il est source de nombreuses perturbations : les activités de reporting qu'il impose vont alourdir les missions des acteurs; il dispose par ailleurs de la capacité de redéfinir les rôles et les missions de chacun, de réorienter les thématiques de travail, flécher le budget alloué aux structures. Cet environnement perturbe la place des acteurs et l'univers de discours autour duquel se structure le collectif ainsi que la confiance entre les acteurs. L'environnement régional fournit des ressources humaines, financières et matérielles au sein du groupe. Les relations sont basées sur la confiance, car il y a une proximité avec ses acteurs. Enfin, l'environnement local (départemental et communautés de communes) est le "décor" qui fixe le cadre de l'interaction à travers les règles et traditions locales dans lequel s'inscrit la concertation. C'est à cet échelon que se manifeste la spécificité des territoires. Il peut aussi être une source de financement.

Les résultats de cette enquête témoignent également d'une place des jeunes dans le processus de concertation qui reste toujours en marge. En effet, le projet « place aux jeunes, pouvoir d'agir », comme trop souvent, est porté par les professionnels de la DDCSPP et du BIJ en tant que faire-valoir par et pour leur structure (Virgos, 2020). La participation et l'engagement citoyen des jeunes dans ce type de démarche ne peuvent à mon sens devenir une réalité que si un réel pouvoir d'agir leur est concédé. Le groupe « priorité jeunesse » n'est dirigé que par

des « seniors » et ne peut être représentatif des intérêts des jeunes du territoire. Les jeunes sont mis à l'écart du réel espace décisionnel et ne sont pas accompagnés dans une appropriation de la vie politique. Les modalités d'engagement des jeunes du territoire sont pensées par et pour des adultes et ne laissent pas de place aux initiatives juvéniles. Pour qu'une réelle politique jeunesse intégrée puisse se mettre en place, il faudrait que les acteurs du groupe acceptent une instabilité chronique de leur instance et un perpétuel accompagnement des jeunes qui prennent la place de leurs prédécesseurs. Pourtant, à l'aune des dernières élections présidentielles, il est intéressant de se questionner sur la politique jeunesse que le gouvernement souhaite mener à l'échelle nationale, d'autant plus que nous avons montré le rôle prédominant de cet environnement sur les activités locales. Sur la proposition de la Première ministre, Elisabeth Borne, Sarah El Haïry est nommée secrétaire d'État chargée de la Jeunesse et du Service national universel et est placée sous la double tutelle du ministre des Armées, Sébastien Lecornu et du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Pap Ndiaye. Ce choix s'inscrit directement dans la volonté de l'armée de réinvestir des champs relatifs à l'éducation et la citoyenneté, à l'intégration sociale ainsi qu'à l'insertion professionnelle (Kounasso, 2019) alors même que la disparition du service national obligatoire le 1^{er} janvier 1997 semblait avoir mis fin à l'association entre armée et jeunesse qui prévalait en matière d'engagement au moins depuis la fin du 19^e siècle (Besse & Coton, 2019). La mise en place depuis 2005 de dispositifs comme les centres EPIDES ou plus récemment le SNU (2019) questionne sur le type de valeurs que le gouvernement national souhaite véhiculé en matière de citoyenneté. Ce type de mesure est « symbolique » (Loncle, 2003) de la manière d'envisager la future place des jeunes dans la société, du moins, pour le prochain mandat électoral. On y apprend le cadre « par la discipline » qu'elle soit corporelle ou temporelle (Kounasso, 2019). Les travaux des premiers historiens ou sociologues ayant pour objet l'institution ont bien montré comment cette militarisation de la socialisation masculine favorisait, de façon presque invariante, la reproduction de l'ordre social. Tout cela va s'en dire qu'entre le moment où les données ont été recueillies et le moment où j'écris cette conclusion, la voix qu'emprunte le gouvernement Macron me laisse perplexe quant au devenir de l'engagement citoyen de la jeune génération. Alors que le groupe priorité jeunesse est porté par des acteurs majoritairement issus de l'éducation populaire, comment vont-ils se saisir de ce nouveau dispositif ?

D'ailleurs, que se passe-t-il sur le terrain aujourd'hui ? En octobre 2020, peu avant ma sortie définitive du terrain, la plateforme partenariale annonçait avoir été retenue dans le cadre de

l'appel à projets du FEJ spécifiquement axé sur les jeunes en milieu rural. Le 8 juillet, l'expérimentation a été lancée officiellement en présence de Madame la Préfète, de Madame la Présidente du Conseil Départemental, de Monsieur l'Inspecteur d'Académie par la signature d'une convention de partenariat entre les présidents des trois associations (Ligue de l'enseignement, Léo Lagrange et Paajip), les présidents de l'Agglomération du Pays Foix-Varilhes et de la communauté de communes Arize-Lèze concernées par le projet, mais également avec l'agence Phare évaluatrice de l'expérimentation. Parallèlement, en 2021, un week-end « jeunesses ariégeoises » a été organisé. Jeunes (16-30 ans), professionnels de la jeunesse, élus, décideurs et partenaires des politiques éducatives de jeunesses intégrées du territoire ont été invités à se rencontrer pour créer du commun entre jeunes, mais aussi entre générations. Cette journée a été conçue dans la continuité de l'expérimentation "jeunes en milieu rural", axée sur la place des jeunes (15-30 ans) au sein du département, ainsi que sur leur pouvoir d'agir. Le 11 février 2022, les membres de la plateforme ont proposé une visioconférence collaborative ouverte aux « élu.e.s, professionnel.le.s, bénévoles de tous champs concernés : économiques, sociaux, éducatifs, culturels... » pour témoigner d'expériences qui montrent comment les jeunes prennent place en Ariège et construire une culture commune entre tous les acteurs de la jeunesse sur la question des politiques intégrées. 130 personnes ont répondu présentes : « une trentaine d'élus territoriaux, une trentaine de professionnels spécifiquement issus des services de l'enfance et de la jeunesse, une vingtaine de cadres institutionnels, une dizaine de représentants de fédérations et associations d'éducation populaire, une quarantaine de professionnels du social, de la santé, de l'insertion, de l'économie, du sport, de l'environnement, de l'information et de la formation, de la protection de la jeunesse, de l'enseignement agricole, ou encore de l'entrepreneuriat et un expert associé, Chafik Hbila, docteur en sociologie, spécialiste des questions de jeunesse ». Ce fut l'occasion pour les membres de la plateforme de réaliser la présentation des deux expérimentations en cours sur le territoire et qui sont la mise en pratique de l'appel à projets du FEJ : AJIR et PIA. Le projet PIA, dont la première phase a commencé en Mars 2022, a pour objectif de répondre aux expressions des jeunes recueillies lors de la "Photographie des Jeunesses ariégeoises" et aux difficultés qu'ils rencontrent. L'idée est à la fois de créer et développer des espaces et le pouvoir d'agir des jeunes et d'ouvrir les espaces décisionnels en utilisant le dialogue structuré comme outils. D'un autre côté, le projet AJIR est un espace d'expérimentation à destination des professionnels de jeunesses qui leur permette de se rencontrer pour échanger sur leurs pratiques et monter en compétences. Une quinzaine de professionnels se sont déjà rencontrés dans ce cadre lors

d'une première rencontre organisée en mars 2022. En juillet 2022, un point d'étape de l'expérimentation AJIR, en présence des deux territoires pilotes ainsi que de divers acteurs de la jeunesse intéressés : élus territoriaux, techniciens et chefs de service issus de divers champs de la jeunesse, jeunes porteurs de projets, et également Madame la Préfète, Monsieur l'Inspecteur d'Académie, Madame la conseillère départementale et Monsieur le Député, a été organisé. Des repères pour l'action ont ainsi pu être formulés en synthèse des ateliers. Un prochain rendez-vous est donné le 6 octobre 2022 à l'ensemble des partenaires pour penser la collaboration de demain.

L'exposition de ces éléments montre bien les limites temporelles que ce travail de recherche propose. La trajectoire de la concertation entre les acteurs du territoire et les jeunes se poursuit. Cela me permet donc de transiter vers la dernière partie de cette conclusion pour faire un retour sur mon parcours doctoral et les questionnements et projets de recherche à venir. Il serait déjà pertinent de pouvoir revenir sur le terrain et mettre au regard des professionnels avec qui j'ai travaillé les résultats. Ce travail aurait pour objectif de réaliser une « validation de l'interprétation des données par la confrontation avec la concrétude du monde » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 4). Dans un second temps, il pourrait être intéressant de recueillir de nouvelles données pour venir compléter la description et la compréhension du processus, en mettant en exergue les nouvelles phases, les nouveaux ingrédients et les nouvelles perturbations qui viennent jaloner leur organisation collective. Aussi, il reste du matériel que je n'ai pu traiter dans le cadre de ces quatre années. J'ai notamment recueilli les mêmes données pour un second terrain que j'ai tout de même tenu à présenter lors du chapitre 4 de ce travail. Je pense que l'analyse de ces données pourrait donner des pistes de discussion intéressantes à explorer dans le cadre d'une publication postérieure et au regard de la création de l'observatoire de la jeunesse dans le Lot.

Références bibliographiques

- Abadie, F. (2019). *Politiques intégrées de jeunesse : Une action publique renouvelée?* INJEP.
- Abbott, A. (1990). A primer on sequence methods. *Organization Science*, 1(4), 375-392.
- Abbott, A. (2001). *Time matters. On theory and method*. The University of Chicago Press.
- Abbott, A. (2005). Linked Ecologies. *Sociological Theory*, 23(3), 245-274.
- Adler, P.-A. (1987). *Membership roles in field research*. Sage publications.
- Adler, P.-A., & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research* (Sage publications).
Sage publications.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction textes fondateurs*.
Presses des Mines.
- Aliaga, C., Eusebio, P., & Levy, D. (2015). *Une nouvelle approche sur les espaces à faible et forte densité*. Insee Références.
- Alistair, B. (2008). Socially controlled space or public sphere ‘third place’ ? Adult reading rooms in early British public libraries. In M. Koren, *Working for Five Star Libraries. International Perspectives on a Century of Public Library Advocacy and Development* (p. 27-41). Vereiniging openbare bibliotheken/Bibliion.
- Alter, N. (2003). Mouvement et dyschronies dans les organisations. *L'Année sociologique*, 53(2), 489-514. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anso.032.0489>
- Anadón, M., & Savoie Zajc, L. (2009). *L'analyse qualitative des données* (Vol. 28).
Recherches qualitatives.
- Anderson, N. (1993). *Le hobo, sociologie du sans-abri*. Nathan.
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-avatars-de-l-education--9782130502524.htm>
- Arendt, H. (1982). *Juger. Sur la philosophie politique de Kant* (Revault d'Allonnes, Trad.).
Seuil.
- Augustin, J.-P. G., & Gillet, J.-C. (2000). *L'animation professionnelle : Histoire, acteurs, enjeux / Jean-Pierre Augustin et Jean-Claude Gillet*. L'Harmattan.

- Avenel, C. (2006). Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers ». *Enfances & Psy*, 33(4), 124-139. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.033.0124>
- Avenel, C. (2007). Politiques de jeunesse : Universalité, ciblage ou « discrimination positive »? *Agora débats/jeunesses*, 43(1), 56-66. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.043.0056>
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-empowerment-une-pratique-empowerment-9782707186348.htm>
- Bacqué, M.-H., & Sintomer, Y. (2011). *La démocratie participative. Histoire et généalogie*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-democratie-participative--9782707157201.htm>
- Baraize, F. (1996). La notion de secteur est-elle encore centrale ? La négociation du sens dans l'enseignement supérieur. *Pôle Sud*, 4, 107-122.
- Bardin, L. (2019). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906.htm>
- Barthe, L., Eychenne, C., Gambino, M., & Jebeili, C. (2020). « Quelles définitions du rural en France aujourd'hui ? In M. Pouzenc & Charlery de la Masselière, *Etudier les ruralités contemporaines* (p. 27-46). Ruralités Nord-Sud.
- Barthe, L., Gambino, M., Laumière, F., & Sibertin-Blanc, M. (2017). L'inégale appropriation des catégories spatiales urbain/rural en Midi-Pyrénées. In M. Berger & J.-L. Chaléard, *Villes et campagnes en relations : Regards croisés Nords-Suds*. Karthala.
- Baszanger, I. (1990). Emergence d'un groupe professionnel et travail de légitimation. Le cas des médecins de la douleur. *Revue française de sociologie*, 31(2), 257-282.
- Battle, F. (2016). Panorama de l'Ariège Un département tourné vers la métropole toulousaine. *Insee Analyses s Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées*, 5.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Fayard.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

- Beaud, S., & Weber, F. (2010a). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). La Découverte.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010b). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4^e éd. augmentée). La Découverte.
- Becker, H. S. (1974). Art As Collective Action. *American Sociological Review*, 39(6), 767-776.
- Becker, H. S. (1976). Art Worlds and Social Types. *American Behavioral Scientist*, 19(6), 703-718.
- Becker, H. S. (1984). *Art Worlds*. University of California Press.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié; Cairn.info. <https://www.cairn.info/outsidiers--9782864249184.htm>
- Becker, H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 105-110.
- Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art*. Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-ficelles-du-metier--9782707133700.htm>
- Becker, H. S., & Faulkner, R. R. (2011). *Qu'est-ce qu'on joue maintenant ? Le répertoire de jazz en action* (B. Gendre, Trad.). La Découverte.
- Becker, H. S., & McCall, M. M. (1990). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*. The University of Chicago Press.
- Becquet, V. (2014). L'école face à la citoyenneté : Quelles évolutions de l'action publique ? In *École et mutation* (p. 109-118). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0109>
- Becquet, V., & de Linares, C. (2005). *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. L'Harmattan.
- Becquet, V., Loncle, P., & Van de Velde, C. (2012). *Politiques de jeunesse : Le grand malentendu*. Champ social; Cairn.info. <https://www.cairn.info/politiques-de-jeunesse-le-grand-malentendu--9782353712908.htm>
- Becquet, V., & Stuppia, P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse. Engagement et*

- (dé)mobilisations. Le Cavalier Bleu; Cairn.info. <https://www.cairn.info/geopolitique-de-la-jeunesse--9791031804712.htm>
- Begou, N. (2019). *Relation partenariale et transformation socio-politique de l'action éducative. L'évolution du partenariat interinstitutionnel en Ariège pour des politiques éducatives territorialisées*. [Mémoire de recherche]. Toulouse Jean Jaurès.
- Beillerot, J. (1995). *L'institution, Textes français contemporains de base*. Publidix.
- Beillerot, J., & Mosconi, N. (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/Traite-des-sciences-et-des-pratiques--9782100717019.htm>
- Bernoux, P. (2016). Un changement de paradigme : Le travail comme activité. *Sociologie et sociétés*, 48(1), 15-34.
- Berthelot, J.-M. (2000). *Sociologie. Epistémologie d'une discipline, Textes fondamentaux*. De Boeck.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'École : Éloge critique*. Anthropos.
- Besse, L., & Coton, C. (2019). Introduction. L'armée au miroir de la jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 82(2), 41-54. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.082.0041>
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (2010). *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.
- Beuret, J.-E. (2006). *La conduite de la concertation, pour la gestion de l'environnement et le partage des ressources*. L'Harmattan.
- Beuret, J.-E. (2012). Mieux définir la concertation : Du pourquoi au comment. *Négociations*, 17(1), 81-86. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/neg.017.0081>
- Beuret, J.-E., & Cadoret, A. (2010). *Gérer ensemble les territoires, Vers une démocratie participative*. Charles Léopold Mayer.
- Beuret, J.-E., & Cadoret, A. (2011). *Retour d'expériences sur la concertation vue par les acteurs environnementaux et les élus locaux* [Rapport de recherche]. ADEME.
- Beuret, J.-E., Dufourmantelle, N., & Beltrando, V. (2006). *L'évaluation des processus de concertation : RELIEF, une démarche, des outils*. La Documentation française, Ministère de l'écologie et du développement durable.

- Beuret, J.-E., Pennanguer, S., & Tartarin, F. (2006). D'une scène à l'autre, la concertation comme itinéraire. *Natures Sciences Sociétés*, 14(1), 30-42. Cairn.info.
- Bier, B. (2010). *Politiques de jeunesse et politiques éducatives : Citoyenneté/éducation/altérité*. INJEP.
- Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 132, 55-66.
- Blanpain, N., & Papon, S. (2021). *Décès en 2020 et début 2021 : Pas tous égaux face à la pandémie de Covid-19* (INSEE Références). INSEE.
- Blau, P. (1955). *The Dynamics of Bureaucracy. A Study Of Interpersonal Relations in two Government Agencies*. University of Chicago Press.
- Blondiaux, L. (2001). Démocratie locale et participation citoyenne : La promesse et le piège. *Mouvements*, 18(5), 44-51. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/mouv.018.0044>
- Blondiaux, L. (2021). De la démocratie en France. En finir avec les faux-semblants. *Esprit*, Avril(4), 87-99. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/espri.2104.0087>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bodinier, D. (2010). *Politiques intégrées et nouvelles coopérations territoriales : Le nouveau vocabulaire de la gouvernance urbaine Eclairages sur les concepts de politiques intégrées et de nouvelles coopérations territoriales dans l'objectif d'engager un débat sur le nouveau vocabulaire de la gouvernance urbaine*.
- Bogardus, E.-S. (1926). *The new social research*. J-R Miller.
- Bogardus, E.-S. (1936). *Introduction to social research*. Suttonhouse Ltd.
- Bonitto-Donato, C. (2016). *Une archéologie de l'interaction. De David Hume à Erving Goffman*. Vrin.
- Boone, D. (2013). *La politique racontée aux enfants : Des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit : Une étude des sentiers de la (dé) politisation des enfants*. L'Université Lille 2 Droit et Santé.
- Bordes, V. (2007). *Prendre place dans la cité : Jeunes et politiques municipales / Véronique Bordes ; préface de Alain Vulbeau*. L'Harmattan.
- Bordes, V. (2015a). « L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que

- nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 1(7), 27-44.
- Bordes, V. (2015b). *Trainer pour Prendre Place Socialisation, Interactions, Education* [Habilitation à diriger la recherche]. Université Jean Jaurès.
- Bordes, V. (2019). Travailler avec des danseuses de hip-hop : Recherche et/ou militantisme. Une approche socio-ethnographique. In J.-F. Marcel, L. Lescouarch, & V. Bordes, *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p. 167-182). Presses universitaire du midi.
- Bordes, V., & Vulbeau, A. (2004). *L'alternative jeunesse*. Les éditions de l'atelier.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des « classes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1990). Droit et passe-droit. Le champ des pouvoirs territoriaux et la mise en œuvre des règlements. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81(1), 86-96.
- Bourdieu, P. (1992). La « jeunesse » n'est qu'un mot. In P. Bourdieu, *Questions de sociologie* (p. 143-154). Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 45 à 58.
- Bourgault, J. (2002). *Horizontalité et gestion publique*. Presses Université Laval.
- Bourgeois, C. (2015). *Les défis de l'intersectorialité : L'exemple de la mise en oeuvre des dispositifs d'insertion professionnelle des immigrés* [Thèse de doctorat]. Science po Bordeaux.
- Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat Entre levier et piège du développement des communautés*. Presses Universitaires du Quebec.
- Bourque, D., Comeau, Y., Favreau, L., & Fréchette, L. (2007). *L'organisation communautaire Fondements, approches et champs de pratique*. Presses Universitaires

du Québec.

- Brédif, H. (2006). Au-delà de la médiation. In *La formation au dialogue territorial* (p. 157-160). Éducagri éditions; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/edagri.ghihe.2006.01.0157>
- Brito, O. (2015). Pour une Grounded Theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique. *Spécificités*, 7(1), 170-187. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/spec.007.0170>
- Bronner, L. (2007). Les jeunes ruraux ont le sentiment que leurs « galères » n'intéressent personne. *Le monde*.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Brutel, C. (2019). *Qui sont les jeunes ruraux ? Caractéristiques sociodémographiques*. INJEP.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of Grounded Theory*. Sage publications.
- Buckman, R. O. (1952). *Interaction Between Women's Clubs and Institutions in Greater Lafayette*. University of Chicago.
- Bühlera, È. A., Cavaillé, F., & Gambino, M. (2006). Le jeune chercheur et l'interdisciplinarité en sciences sociales. Des pratiques remises en question. *Natures Sciences Sociétés*, 14(4), 392-398. Cairn.info.
- Burgess, E. W. (1923). The study of the delinquent as a person. *American Journal of Sociology*, 28(6), 657-680.
- Burlone, N., Andrew, C., Chiasson, G., & Harvey, J. (2008). Horizontalité et gouvernance décentralisée : Les conditions de collaboration dans le contexte de l'action communautaire. *Canadian Public Administration*, 51(1), 127-142.
- Cadoret, A. (2011). Analyse des processus conflictuels. Le cas du littoral du Languedoc-Roussillon. *L'Espace géographique*, 40(3), 231-244. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/eg.403.0231>
- Camus, J. (2012). Du « petit boulot » au métier : Carrières d'animateurs temporaires et

- trajectoires sociales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 11, 209-228.
- Candau, J. (1999). Usage du concept d'espace public pour une lecture critique des processus de concertation. *Économie rurale*, 252, 9-15.
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. L'Harmattan.
- Cefaï, D. (2002). Qu'est-ce qu'une arène publique ? Quelques pistes pour une approche pragmatiste. In D. Cefaï & I. Joseph, *L'Héritage du pragmatisme*. Editions de l'Aube.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Les Éditions de l'EHESS.
- Cefaï, D. (2015). Mondes sociaux Enquête sur un héritage de l'écologie humaine à Chicago. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4921>
- Cefaï, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques... : Que nous apprend le pragmatisme ? *Questions de communication*, 30(2), 25-64.
- Cefaï, D., & Costey, P. (2009). Codifier l'engagement ethnographique ? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique. *La vie des idées*.
- Chamboredon, J.-C. (1966). La société française et sa jeunesse. In P. Darras, *Le partage des bénéfiques. Expansion et inégalités en France* (p. 157-175). Éditions de Minuit.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago* (Seuil).
- Chapoulie, J.-M. (2011). À propos de la tradition interactionniste. *Recherches qualitatives*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/1085476ar>
- Charvet, D., Andrieu, J.-P., Labadie, F., Padis, M.-O., & Théry, M. (2001). *Jeunesse, le devoir d'avenir*. Commissariat général du Plan.
- Chiron, P.-Y. (2019). Animer un conseil de jeunes. Les principes de la participation citoyenne au prisme des attentes institutionnelles. *Forum*, 156, 23-36.
- Cicourel, A. V. (1979). *La sociologie cognitive* (J. Olson & M. Olson, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Colsoul, A. (2009). Observation du développement de la compétence de conduite de classe chez le futur enseignant d'école primaire à partir d'un dispositif centré sur l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 28(2), 22-46.

- Coly, B., & Even, D. (2017). *Place des jeunes dans les territoires ruraux* [Avis]. Les avis du CESE.
- Coquard, B. (2015). *Que sait-on des jeunes ruraux ? Revue de littérature* [Rapport d'étude]. INJEP.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/ethnomethodologie-et-education--9782130452362.htm>
- Coulon, A. (2020). *L'École de Chicago: Vol. 6e ed.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-ecole-de-chicago--9782715403147.htm>
- Courpasson, D. (2000). Chapitre 2. Les sociologies françaises de l'organisation. Le refus du déterminisme. In *L'action contrainte* (p. 47-96). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/action-contraire--9782130503279-p-47.htm>
- Creuze, C. (2003). Portrait d'un équipement en émergence continue. *Débats Jeunesses*, 13, 169-187.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système Les Contraintes de l'action collective*. Seuil.
- Daquin, A., Huet, M., Lebian, J., Martinais, E., & Martinez, C. (2019). Des conseils citoyens inadaptés à la participation des jeunes ? Retour sur trois expérimentations dans des quartiers populaires de la périphérie lyonnaise. *Participations*, 24(2), 83-109. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/parti.024.0083>
- De Gaulejac, V. (2014). Pour une sociologie clinique du travail. *La nouvelle revue du travail*, 4. <https://journals.openedition.org/nrt/1576>
- Delsaut, Y. (1976). Le double mariage de Jean Céliste. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(4), 3-20.
- de Singly, F. (2000). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. In *Le Parent éducateur* (p. 67-84). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.pourt.2000.01.0067>
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. Holt Publishers.
- Dewey, J., Schilpp, P. A., & Hahn, L. E. (1989). *The Philosophy of John Dewey*. La Salle.

- Dilthey, W. (1992). *OEuvres. Vol. 1 : Critique de la raison historique. Introduction aux sciences de l'esprit* (S. Mesure, Trad.). Les éditions du Cerf.
- d'Iribarne, P. (2005). Analyse stratégique et culture : Un nécessaire retour aux sources. *Revue française de sociologie*, 46(1), 151-170. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rfs.461.0151>
- Dortier, J.-F. (2012). Les sociologues allemands face au monde moderne. In *Une histoire des sciences humaines* (p. 147-149). Éditions Sciences Humaines; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2012.01.0147>
- Douillet, A.-C. (2003). Les élus ruraux face à la territorialisation de l'action publique. *Revue française de science politique*, 53(4), 583-606. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rfsp.534.0583>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1987). *La Galère : Jeunes en survie*. Fayard.
- Dubet, F. (2014). 6 Sociologies de l'école. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 65-77). Dunod; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0065>
- Dubois, V. (2010). *La vie au guichet* (3^e éd.). Economica.
- Dubois, V. (2012). Le rôle des street-level bureaucrates dans la conduite de l'action publique en France. In J.-M. Eymeri-Douzans & G. Bouckaert, *La France et ses administrations. Un état des savoirs*. Bruylant-De Boeck.
- Dumollard, M., & Loncle, P. (2017). Politiques locales de jeunesse et transversalité : Quels apports pour les territoires ? [Review of *Politiques locales de jeunesse et transversalité : Quels apports pour les territoires ?*, par F. Labadie]. *Parcours de jeunes et territoires : rapport de l'observatoire de la jeunesse 2014*, 238-251.
- Dumollard, M., Weiss, B., & Goyette, M. (2020). L'action publique jeunesse au Québec : Des configurations locales aux usages des services par les jeunes en situation de vulnérabilité. *Revue Jeunes et Société*, 5(1), 27-49.
- Dumont. (2012). *Un meurtre géographique : La France rurale*. Population et avenir,

Association Population et Avenir.

- Duran, P. (2001). Action publique, action politique. Quelques remarques critiques sur la notion de gouvernance. In J.-P. Leresche, *Gouvernance urbaine et action publique*. Pedone.
- Duran, P. (2010). *Penser l'action publique*. Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Duran, P., & Thoenig, J.-C. (1996). L'Etat et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique*, 46(4), 724-724. Cairn.info.
- Duret, P. (1996). *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/anthropologie-de-la-fraternite-dans-les-cites--9782130475330.htm>
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Félix Alcan.
- Durkheim, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. PUF.
- Echegu, O., Papagiorgiou, H., & Pinel, L. (2021). *Moins à risque face à la Covid-19, les jeunes adultes subissent les contrecoups économiques et sociaux de l'épidémie* (INSEE Références). INSEE.
- El Miri, M., & Masson, P. (2009). Une charte de déontologie est-elle utile en sociologie ? *La vie des idées*.
- Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Fayard.
- Elias, N., & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée* (J. Chicheportiche & F. Duvigneau, Trad.). Fayard.
- Estèbe, P. (2001). La politique de la ville et la jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 25(1), 31-38. <https://doi.org/10.3406/agora.2001.2398>
- Estèbe, P. (2008). *Gouverner la ville mobile. Intercommunalité et démocratie locale*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/gouverner-la-ville-mobile--9782130566625.htm>
- Eugenia Longo, M., Gaudreau, A., & Franke, S. (2020). Innover dans les politiques d'emploi pour les jeunes : Solutions intégrées, collaboration informelle et promesses de participation. *Cahiers de recherche sociologique*, 68, 147-180.
- Fourneau, J.-M., & Chambat, P. (2001). Débat public et participation démocratique. In S.

- Vallemont, *Le débat public : Une réforme dans l'État*. LGDJ.
- Franck, R. (1999). La pluralité des disciplines, l'unité du savoir et les connaissances ordinaires. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 129-142. <https://doi.org/10.7202/001263ar>
- Frigoli, G. (2010). Le rôle du département en tant que chef de file dans le domaine de l'insertion. *Informations sociales*, 162(6), 76-84. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.162.0076>
- Frigoli, G. (2020). L'action des Caf entre orientations nationales et autonomie locale. Le dispositif « Promeneurs du Net. *Revue des politiques sociales et familiales*, 135, 57-64.
- Fujimura, J. (1992). Crafting Science : Standardized packages, boundary objects, and « translation ». In A. Pickering, *Science as culture and practice*. University of Chicago Press.
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse. 5ème édition*. Armand Colin; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sociologie-de-la-jeunesse--9782200270087.htm>
- Galland, O., & Cavalli, A. (1993). *L'allongement de la jeunesse*. Actes Sud.
- Galland, O., & Lambert, Y. (1993). *Les jeunes ruraux*. L'Harmattan.
- Galland, O., & Oberti, M. (1996). *Les étudiants*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-etudiants--9782707125699.htm>
- Gambino, M. (2011). Pratiques des jeunes et participation à la vie locale : Regards croisés France—Irlande. *Les initiatives des jeunes dans les espaces ruraux*, 177-185.
- Gambino, M. (2016). « Sois gentil et te fais pas remarquer ! ». Ou comment être jeune avec les autres dans les campagnes ? *Pour*, 230(2), 55-64. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pour.230.0055>
- Gambino, M., & Desmesure, O. (2014). Habiter les espaces ruraux : Les enjeux des formes de mobilité des jeunes. Regards interdisciplinaires. *Norois*, 233(4), 25-35. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/norois.5401>
- Gambino, M., Desmesure, O., & Sahuc, P. (2019). « Bouger, errer, aller, venir... Observer les situations de marge pour comprendre ce qu'expriment les mobilités des jeunes dans les territoires ruraux ? In A. Aguilera, N. Bara, X. Bernier, L. Chapelon, S. Gaudin, R.

- Le Goix, M. Houssay-Holzschuch, J. Lombard, N. Mareï, K. Sutton, J. Varlet, & P. Zembri, *Mobilités marginales, mobilités dans les marges, marges mobiles*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gambino, M., Escaffre, F., & Rougé, L. (2007). Les jeunes dans les espaces de faible densité : D'une expérience de l'autonomie au risque de la « captivité ». *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 4.
- Gaudin, J.-P. (2002). *Pourquoi la gouvernance ?* Presses de Sciences Po; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/pourquoi-la-gouvernance--9782724608992.htm>
- Gauthier, M. (2016). Les jeunes et l'action politique : Problème conceptuel, question de perception, effet générationnel ou effet conjoncturel ? In N. Gallant & S. Garneau, *Les jeunes et l'action politique. Participation, contestation, résistance*. Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M., & De Singly, F. (2000). Voir les jeunes autrement. *Lien social et Politiques*, 43, 5-8.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limoges, C., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge : The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage publications.
- Giolitto, P. (1991). *Histoire de la jeunesse sous Vichy*. Perrin; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/histoire-de-la-jeunesse-sous-vichy--9782262008000.htm>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies or Qualitative Research*. Aldine.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1968). *Time for dying*. Aldine Publishing.
- Godelier, M. (1987). L'analyse des processus de transition. *Social Science Information*, 26(2).
- Goffman, E. (1968). *Asile. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*. Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La Présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne* (A. Accardo, Trad.). les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Les éditions de minuit.

- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (Vol. 1). les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*, (D. Cefaï, Trad.). Economica.
- Goffman, E. (2016). *Les Moments et leurs hommes* (Y. Winkin, Trad.). Seuil.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gontcharoff, G. (2002). DEVELOPPEMENT LOCAL : PETITE GENEALOGIE HISTORIQUE ET CONCEPTUELLE. *TERRITOIRES*, n°431, P.P. 5-9.
- Gourgues, G. (2020). Démocratie participative. In *Dictionnaire des politiques territoriales: Vol. 2e éd.* (p. 141-147). Presses de Sciences Po; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/scpo.pasqu.2020.01.0141>
- Grafmeyer, Y., & Joseph, I. (1979). *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie Urbaine*. Éditions du Champ Urbain.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Presses Universitaires de France.
- Guérin-Plantin, C. (1999). *Genèses de l'insertion*. Dunod.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Presses de l'université du Québec.
- Guilluy, C. (2010). *Fractures françaises*. François Bourin éditeur.
- Gurnade, M.-M. (2016). *Circulation de savoirs pluriels et émancipation des acteurs sociaux : Le cas d'un observatoire « vivre sa jeunesse » dans une recherche-intervention*. Toulouse le Mirail.
- Guston, D. H. (1999). Stabilizing the Boundary between US Politics and Science : The Rôle of the Office of Technology Transfer as a Boundary Organization. *Social studies of science*, 29(1).
- Guston, D. H. (2000). *Between Politics and Science : Assuring the integrity and productivity*

- of research*. Cambridge University Press.
- Guston, D. H. (2001). Boundary Organizations in Environmental Policy and Science : An Introduction. *Science, Technology, & Human Values*, 26(4), 399-408.
- Halter, J.-P. (2007). Politiques territoriales de jeunesse et transversalité. *Agora débats/jeunesses*, 43(1), 44-54. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.043.0044>
- Hammou, K. (2012). Les Mondes de l'art comme activité collective Retour sur la métaphore de « monde » chez H. Becker et A. Strauss. In P.-J. Benghozi & T. Paris, *Howard Becker et les mondes de l'art. Colloque de Cerisy*. Ecole Polytechnique.
- Hannerz, U. (1983). *Explorer la ville*. Éditions de Minuit.
- Hbila, C. (2015). L'expérimentation : Un levier pour faire évoluer les politiques locales de la jeunesse ? *Agora débats/jeunesses*, 69(1), 73-86. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.069.0073>
- Hbila, C. (2019). *Vers des politiques de jeunesse globales et intégrées dans les quartiers populaires*. Profession banlieue.
- Hbila, C., & Bier, B. (2012). *Conduire un projet expérimental en direction des jeunes de quartiers populaires : Recherche-action phase 2 jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse*. Nantes : Réso Villes - Centre de ressources politique de la ville Bretagne Pays-de-la-Loire,.
- Hélin, J.-C. (2001). La concertation en matière d'aménagement. Simple obligation procédurale ou changement de culture ? *Annuaire des Collectivités Locales*, 21, 95-108.
- Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif / Matthieu Hély*. Presses universitaires de France.
- Hille, F. (2015). *Bandes de jeunes ! Pensée sociale et pensée professionnelle, entre communication et héritage : La construction des représentations professionnelles d'un objet sensible dans le champ de l'éducation spécialisée*. [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye : Selected papers*. Transaction Books.
- INJEP. (2001). *Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions*. Marly-le-Roi.

- Ion, J. (1997). *La fin des Militants ?* Éditions de l'Atelier; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/la-fin-des-militants--9782708232822.htm>
- Ion, J. (2001). *L'engagement au pluriel*. Publications de l'université de Saint Etienne.
- Jackson, J. (1990). "I Am a Fieldnote" : Fieldnotes as a symbol of professional Identity. In R. Sanjek, *Fieldnotes The making of anthropology* (p. 3-44). Cornell University Press.
- Jacquot, S. (2014). Approche séquentielle (stages approach). In *Dictionnaire des politiques publiques: Vol. 4e éd.* (p. 82-90). Presses de Sciences Po; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0082>
- James, W. (2007). *Philosophie de l'expérience. Un univers pluraliste* (S. Galetic, Trad.). Les empêcheurs de penser en rond.
- Janowitz, M. (1967). Introduction. In M. Janowitz & W.-I. Thomas, *On Social Organization and Social Personality*. University of Chicago Press.
- Jollivet, M., & Legay, J.-M. (s. d.). Canevas pour une réflexion sur une interdisciplinarité entre sciences de la nature et sciences sociales. *Natures, Sciences, Sociétés*, 13, 184-188. <https://doi.org/10.1051/nss:2005030>
- Joseph, I. (2009). *Erving Goffman et la microsociologie: Vol. 2e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/erving-goffman-et-la-microsociologie--9782130535041.htm>
- Jouvenet, M. (2016). Contextes et temporalités dans la sociologie processuelle d'Andrew Abbott. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71e année(3), 597-630. Cairn.info.
- Kalala Mabuluki, E., & Siurala, L. (2019). « Politiques intégrées de jeunesse » : Difficultés et leviers d'action. *Cahiers de l'action*, 54(2), 95-100. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/cact.054.0095>
- Kingdon, J. (1995). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Harper Collins.
- Koebel, M. (2010). Le local, lieu d'innovation politique ? In *La Démocratie* (p. 111-120). Éditions Sciences Humaines; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/sh.richa.2010.01.0111>
- Kokoreff, M. (2003). *La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique*. Payot.

- Kounasso, M. A. (2019). Un environnement militaire pour recadrer une jeunesse en décrochage. Enquête dans un dispositif EPIDE. *Agora débats/jeunesses*, 82(2), 111-126. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.082.0111>
- Labadie, F. (2007). Politiques locales de jeunesse et territorialisation de l'action publique. *Agora débats/jeunesses*, 43(1), 30-43. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.043.0030>
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121(3), 41-52. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0041>
- Lachaussée, I. (2017). La communauté : Ferdinand Tönnies et la sociologie allemande. *Communication & Organisation*, 52(2), 15-23. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5619>
- Laganier, R., Villalba, B., & Zuindeau, B. (2002). Le développement durable face au territoire : Éléments pour une recherche pluridisciplinaire. *Développement durable et territoires*, 1.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lambert, Y., & Roudet, B. (1995). Qui sont les jeunes ruraux ? *Agora débats/jeunesses*, 1, 47-56.
- Lamoureux, J. (1996). La concertation : Perspectives théoriques sous l'angle du néo-corporatisme. *Centre de recherche sur les innovations sociales*, ET9607.
- Lapassade, G. (1963). *L'Entrée dans la Vie. Essai sur l'inachèvement de l'Homme*. Minuit.
- Lapassade, G., & Lourau, R. (1971). *Clefs pour la sociologie*. Seghers.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan Université.
- Lardon, S., Piveteau, V., & Lelli, L. (2005). Le diagnostic des territoires. *Géocarrefour*, 80(2), 71-74.
- Laroch, A., & Perez, F. (2019). Politiques de jeunesse dans l'agglomération bordelaise : Renforcer et réinventer les coopérations territoriales. *Cahiers de l'action INJEP Politiques intégrées de jeunesse : une action publique renouvelée ?*, 54, 49-56.
- Lascoumes, P. (1995). Les arbitrages publics des intérêts légitimes en matière d'environnement. *Revue française de science politique*, 45(3), 396-419.

- Lascoumes, P., & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction. *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfsp.611.0005>
- Lasswell, H. D. (1956). *The Decision Process : Seven Categories of Functional Analysis*. Bureau of Governmental Research.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes, essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.
- Le Bras, H., & Todd, E. (2013). *Le Mystère français*. Seuil.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679.htm>
- Le Crosnier, H., Neubauer, C., & Storup, B. (2013). Sciences participatives ou ingénierie sociale : Quand amateurs et chercheurs coproduisent les savoirs. *Hermès*, 3(67), 68-74.
- Le Galès, P. (2010). Gouvernance. In *Dictionnaire des politiques publiques: Vol. 3e éd.* (p. 299-308). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2010.01.0299>
- Le Galès, P., & Bagnasco, A. (1997). *Villes en Europe*. La Découverte.
- Le Galès, P., & Thatcher, M. (1995). *Les réseaux de politique publique. Débat autour des policy networks*. L'Harmattan.
- Lebon, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, 11(1), 135-152. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.011.0135>
- Lebon, F., & Simonet, M. (2017). La réforme des rythmes scolaires, ou quand les associations font la loi et (dé)font le travail dans les services publics ? « *Revue française d'administration publique*, 3(163), 575-586.
- Leigh Star, S. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 1(1), 18-35. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rac.009.0018>
- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lemoine, S. (2007). Quels partenariats pour les caisses d'Allocations familiales demain ? À la

- croisée des chemins. *Informations sociales*, 139(3), 30-41. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/inso.139.0030>
- Lepage, F. (2012). *Éducation populaire. Une utopie d'avenir*. Les liens qui libèrent.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites, et langages*. Odile Jacob; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/coeur-de-banlieue--9782738104557.htm>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Loncle, P. (1999). Atouts et faiblesses des politiques de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 18, 121-136.
- Loncle, P. (2000). Les jeunes et les villes : Continuité et renouvellement des politiques locales. *Lien social et Politiques*, 43, 121-132.
- Loncle, P. (2002). Les jeunes à Rennes et à Metz : Une participation peut en cacher une autre. *Lien social et Politiques*, 48, 131-150.
- Loncle, P. (2007). Évolutions des politiques locales de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 43(1), 12-28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.043.0012>
- Loncle, P. (2008). *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*. L'Harmattan.
- Loncle, P. (2011). La jeunesse au local : Sociologie des systèmes locaux d'action publique. *Sociologie*, 2(2), 129-147. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/socio.022.0129>
- Loncle, P. (2014). Faut-il désespérer de la participation des jeunes en Europe ? In V. Becquet, *Formes contemporaines de l'engagement des jeunes* (p. 207-222). Syllepse.
- Loncle, P., Guillemard, S., & Guilloux, K. (2014). *Jeunesse : Participation formelle et informelle* [Rapport d'analyse].
- Loncle, P., & Rouyer, A. (2004). La participation des usagers : Un enjeu de l'action publique locale. *Revue française des affaires sociales*, 4, 133-154. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rfas.044.0133>
- Loncle-Moriceau, P. (1999). Atouts et faiblesses des politiques de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 18(1), 121-136. <https://doi.org/10.3406/agora.1999.1705>
- Loncle-Moriceau, P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes : Les politiques de jeunesse*

- en France de 1870 à 2000 / Patricia Loncle. l'Harmattan.
- Mannheim, K. (2011). *Le problème des générations* (2^e éd.). Armand Colin.
- Marcel, J.-F., Lescouarch, L., & Bordes, V. (2019). *Recherches en éducation et engagements militants Vers une tierce approche*. Presses universitaires du midi.
- Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun ?*.
L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1925). The Genesis of the Self and Social Control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251-277.
- Mead, G. H. (1938). *Philosophy of the act*. University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (D. Cefaï & L. Quéré, Trad.). PUF.
- Melé, P. (2003). Introduction : Conflits, territoires et action publique. In P. Melé, C. Larrue, & M. Rosemberg, *Conflits et territoires*. Presses universitaires François Rabelais.
- Mermet, L. (1998). *L'Analyse stratégique de la gestion environnementale, illustrée par les tribulations d'un noyau de population relictuel d'ours bruns (Ursus Arctos) dans les Pyrénées occidentales françaises*. Engref/RGTE.
- Mermet, L. (2006). La « concertation » : Un terme flottant pour un domaine mouvant ?
Négociations, 5(1), 75-79. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0075>
- Meyran, R. (2009). Genèse de la notion de culture : Une perspective globale. *Journal des anthropologues*, 118-119(3-4), 193-214. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/jda.4188>
- Miller, C. (2000). *Boundary Organizations : Strategies for Linking Knowledge to Action*.
Draft based on the Dec. 9 workshop on boundary organizations in environmental policy and science.
- Milly, B. (2001). Les professions en prison : Convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique. *L'Année sociologique*, 51(1), 103-136. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anso.011.0103>
- Mission démocratie participative du Conseil général, du Val-de-Marne, & Val de Marne Conseil général. (2008). *Guide méthodologique pour la concertation des Val-de-Marnais*.
- Mission « nouvelles ruralités ». (2013). *Rapport d'analyses et de propositions pour l'avenir*

des territoires. Campagnes le grand pari.

- Monceau, G. (2019). Du militantisme pédagogique et syndical à la recherche : L'autogestion cap et boussole. In J.-F. Marcel, L. Lescouarch, & V. Bordes, *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche* (p. 45-55). Presses universitaires du midi.
- Monnier, É. (1992). *Évaluations de l'action des pouvoirs publics*. Economica; Cairn.info. <https://www.cairn.info/evaluations-de-l-action-des-pouvoirs-publics--9782717823707.htm>
- Morin, E. (1995). Nouvelles pensées sur la complexité. *Chimères*, 25, 155-160.
- Morin, E. (1997). Sur la transdisciplinarité. *Revue du mauss*, 10.
- Morin, E. (2013). *Intelligence de la complexité. Épistémologie et pragmatique*. Hermann; Cairn.info. <https://www.cairn.info/intelligence-de-la-complexite--9782705687137.htm>
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Association pour la recherche qualitative*, 30(1), 1-9.
- Morse, J.-M., Stern, P.-N., Corbin, J.-M., Charmaz, K., Bowers, B., & Clarke, A. (2009). *Developing Grounded Theory : The Second Generation*. Left Coast Press.
- MRJC. (2007). *Accueillir les jeunes en milieu rural. Pour des territoires solidaires*. INJEP.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives: Vol. 1 vol.* (2e éd. corrigée). Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Mucchielli, L. (2012). Le retour de l'acteur. In *Une histoire des sciences humaines* (p. 254-257). Éditions Sciences Humaines; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2012.01.0254>
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF éditeurs.
- Muller, P. (1985). Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. : : *Revue française de science politique*, 2, 165-189.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : Vers une sociologie politique

- de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2010). Secteur. In *Dictionnaire des politiques publiques: Vol. 3e éd.* (p. 591-599). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2010.01.0591>
- Muxel, A. (2010). *Avoir 20 ans en politique Les enfants du désenchantement*. Seuil.
- Neveu, E. (1999). L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons. *Études de communication*, 22, 41-58.
<https://doi.org/10.4000/edc.2342>
- Nicourd, S. (2007). Les engagements ont-ils vraiment changé ? *Sociologies pratiques*, 15(2), 1-5. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sopr.015.0001>
- Nizard, L. (1972). La planification : Socialisation et simulation. *Sociologie du travail*, 14(4), 369-387.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman* (Nouvelle édition). La Découverte.
- Nonjon, M. (2005). Professionnels de la participation : Savoir gérer son image militante. *Politix*, 70(2), 89-112. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.070.0089>
- Nylan, B. (2002). Développement des connaissances, recherche et apprentissage collaboratif. In *Construire la société de la connaissance. Réflexions sur le processus de développement des connaissances*. CEDEFOP.
- OCDE. (2019). *Panorama de la société 2019 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, (Éditions OCDE). OCDE.
- OCDE. (2021). *Les jeunes et le Covid-19. Réponses, Relance et Résilience*. OCDE.
- Oiry, E., Bidart, C., Brochier, D., Garnier, J., Gilson, A., Longo, M. E., Mendez, A., Mercier, D., Pascal, A., Perocheau, G., & Tchobanian, R. (2010). Propositions pour un cadre théorique unifié et une méthodologie d'analyse des trajectoires des projets dans les organisations. *Management & Avenir*, 36(6), 84-107. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/mav.036.0084>
- Okbani, N. (2014). L'institutionnalisation de l'évaluation de politique au sein d'un organisme local de sécurité sociale : L'exemple de la CAF de la Gironde. *Regards*, 46(2), 227-234. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/regar.046.0227>

- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Parisse, J. (2019). Construire des politiques « intégrées » en direction des jeunes. Les enjeux d'une démarche d'expérimentation. *Cahiers de l'action*, 54(2), 15-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cact.054.0015>
- Park, R. E. (1915). The City : Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment. *American Journal of Sociology*, 20(5), 577-612.
- Park, R. E. (1922). *The Immigrant Press and its Control*. Harper.
- Parrini-Alemanno, S. (2007). Histoire et évolution des phénomènes émergents dans les approches interactionnelles. Des courants primitifs à la communication processuelle. *Revue internationale de psychosociologie*, XIII(29), 11-33. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rips.029.0011>
- Passeron, J.-C. (2003). Consommation et réception de la culture. La démocratisation des publics. In *Le(s) public(s) de la culture* (p. 361-390). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/scpo.donna.2003.01.0361>
- Paugam, S. (2009). *Le lien social: Vol. 2e éd.* (Numéro 3780). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-lien-social--9782130578307.htm>
- Pelzer, M., & Hofmann-van de Poll, F. (2021). More “Europe” in Municipal Policy Structures ? Anchoring European Youth Policy at the Municipal Level in Germany. *Youth and Globalization*.
- Penven, A. (2013). *L'ingénierie sociale. Expertise collective et transformation sociale*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-ingenierie-sociale--9782749237176.htm>
- Percheron, A. (1989). Chapitre 9. Age, cycle de vie, génération, période et comportement électoral. In *Explication du vote: Vol. 2e éd.* (p. 228-262). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/scpo.gaxie.1989.01.0228>
- Pereira, I. (2007). Individualité et rapports à l'engagement militant. *revue ¿ Interrogations ?*, 5.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : Expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41(1), 81-93.

- Plateforme partenariale Territoires éducatifs. (2017). *Projet départemental pour des politiques éducatives concertées 2017>2021*.
- Pleyers, G. (2014). Les jeunes alter-activistes : Altermondialisme, indignés et transition écologique. In V. Becquet, *L'engagement des jeunes*. Syllepse.
- Poulot, M. (2015). Être ou ne pas être rural...Ou quand le rural se décline en ville comme à la campagne. *Pour*, 228(4), 69-76. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/pour.228.0069>
- Pretty, J. (1994). Alternative Systems of Inquiry for a Sustainable Agriculture. *IDS Bulletin*, 25(2), 39-48.
- Querrien, A. (2002). *Gouvernance et organisation urbaine : Pouvoir de décision intégré*. Communication présentée à la Neuvième Conférence sur la Recherche Urbaine et Régionale de la Commission économique.
- Raman, S. (2005). Introduction : Institutional perspectives on science-policy boundaries. *Science and Public Policy*, 32(6), 418-422.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin : Enquête sur une jeunesse rurale*. La Découverte.
- Richez, J.-C. (2011). L'éducation populaire à l'épreuve du service social : les rendez-vous manqués (1930-1950). Gisèle de Failly et Nicole Lefort des Ylouses. *Agora débats/jeunesses*, 58(2), 55-72. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.058.0055>
- Richez, R. (2007). Les présupposés d'une politique de jeunesse. *éditions de l'INJEP*, 32, 52-53.
- Rieutort, L., Madeline, P., & Delfosse, C. (2018). Quelles géographies de la France rurale ? Réflexions à propos de la nouvelle question de géographie aux concours de l'enseignement secondaire. *Histoire & Sociétés Rurales*, 50(2), 7-30. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/hsr.050.0007>
- Robert, A.-D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Rose, A. M. (1962). *Human behavior and social processes*. Routledge.
- Rossini, N. (2003). *Les jeunes conseillers engagés dans la démocratie locale*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : Le paysage épistémologique*

- des sciences sociales* (2e édition). Université de Genève.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire* (T. Blin, Trad.). Le Félin poche.
- Servet, M. (2009). *Les bibliothèques troisième lieu*. ENSSIB.
- Shibutani, T. (1955). Reference groups as perspectives. *American Journal of Sociology*, 60, 562-569.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie* (L. Gasparini, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Simmel, G. (2013). *Les grandes villes et la vie de l'esprit. Suivi de « Sociologie des sens »* (J.-L. Vieillard-Baron & F. Joly, Trad.). Payot.
- Siurala, L. (2005). *Cadre européen pour les politiques de jeunesse*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Smith, A. (1995). Le local, l'État et la Commission face aux communautés autonomes : L'exemple de la mise en place du programme LEADER en Espagne. *Pôle Sud*, 3, 103-116.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social studies of science*, 19(3).
- Strauss, A. (1978). *Negotiations : Varieties, Contexts, Processes and Social Order*. Jossey-Bass.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme* (L'Harmattan).
- Strauss, A. (1993). *Continual permutations of action*. Aldine de Gruyter.
- Strauss, A., & Bucher, R. (1961). Professions in Process. *American Journal of Sociology*, 66(4), 325-334.
- Tellier, S., & Bordes, V. (2020). *Photographie des jeunesse Ariégeoises* [Rapport de recherche]. Plateforme partenariale « Territoires éducatifs ».
- Tétard, F. (1985). Jeunesse unique : Autour de quelques discours. *Les cahiers de l'animation*, 49-50, 107-114.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Actualité en sciences de

- l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 9-17.
- Thoenig, J.-C. (2014). Politique publique. In *Dictionnaire des politiques publiques: Vol. 4e éd.* (p. 420-427). Presses de Sciences Po; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0420>
- Thomas, W.-I. (1912). *Race Psychology : Standpoint and questionnaire, with particular reference to the immigrant and the Negro*. The American journal of Sociology.
- Thomas, W.-I., & Znaniecki, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America* (2^e éd.). Knopf.
- Thrasher, F. M. (1963). *The Gang. A Study of 1,313 Gangs in Chicago* (2. ed). University of Chicago Library.
- Tomamichel, S. (2003). La recherche empirique en éducation. In S. Tomamichel & G. Le Bouëdec, *Former à la recherche en éducation et formation*. L'Harmattan.
- Torre, A., Melot, R., Bossuet, L., Cadoret, A., Caron, A., Darly, S., Jeanneaux, P., Kirat, T., & Vu Pham, H. (2010). Comment évaluer et mesurer la conflictualité liée aux usages de l'espace ? Eléments de méthode et de repérage. *Les Éditions en environnement VertigO*, 10(1).
- Touraine, A. (1984). *Le Retour de l'acteur : Essai de sociologie*. Fayard.
- Touraine, A. (2004). La sociologie après la sociologie. *Revue du MAUSS*, 24(2), 51-61.
 Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rdm.024.0051>
- Tourette, F. (2006). Jeunesse et politique de la ville : Quels jeunes pour quelles politiques? *Siècles. Cahiers du Centre d'histoire « Espaces et Cultures »*, 24, 59-74.
- Touzard, H. (1977). *La médiation et la résolution des conflits*. PUF.
- Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation. Une courte note théorique. *Négociations*, 5(1), 67-74. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0067>
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 1(1), 5-27. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>
- Unruh, D. (1983). *Invisible Lives. Social worlds of the aged*. Sage publications.
- Vachée, C., & Dansac, C. (2013). Troquer le changement social contre de bonnes pratiques de

- gestion : L'animation face aux transformations du secteur associatif. In J.-L. Richelle, S. Rubi, & J.-M. Ziegelmeyer, *L'animation socioculturelle professionnelle, quel rapport au politique* (p. 115-130). Carrières Sociales Editions.
- Vachée, C., Dansac, C., Gontier, P., Bordes, V., & Ruel, S. (2014). *Vers des pratiques inclusives dans la gouvernance des associations ? : Rapport terminal sur les travaux menés dans le cadre de la phase 2 du projet GARP (Gouvernance des Associations et Rapports de Pouvoir)* [Rapport de recherche]. Figeac: LRPMip, IUT de Figeac / Région Midi-Pyrénées / CPCA Midi-Pyrénées.
- Vachée, C., Dansac, C., Ruel, S., & Lored, J.-P. (2016). *Jeunesses, Attachements aux Territoires Ruraux, Implications et Mobilités* [Rapport de recherche]. LRPMip / IUT de Figeac / Université Toulouse 2 le Mirail; UMR EFTS.
- Vachée, C., Dansac, C., Ruel, S., & Lored, J.-P. (2017). Le Parc, un territoire qui séduit les jeunes ? *HAL*.
- Vachée, C., Ruel, S., & Dansac, C. (2020). Invisibilité des jeunes en milieu rural, comment les « jeunes sans Cité » « s'en sortent » ? Effet des pratiques de citoyenneté sur la mobilité géographique et la reconnaissance sociale. *Vie sociale*, 29-30(1-2), 89-106. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vsoc.201.0089>
- Vanier, M. (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation, Controverses et perspectives*. Presses Universitaires de Rennes.
- Vigarello, G. (1998). Une spécificité épistémologique pour les sciences de l'éducation ? *Les sciences de l'éducation*, 31, 1-2.
- Virgos, J. (2020). *Socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : Une approche processuelle et compréhensive*. Toulouse Jean Jaurès.
- Vulbeau, A. (2001). *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*. Érès; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-jeunesse-comme-ressource--9782865869138.htm>
- Vulbeau, A. (2003). Sortir de l'ombre ? Oui, mais seulement au crépuscule.... In A. Vulbeau & M. Boucher, *Émergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiations ?* L'Harmattan.

- Vulbeau, A. (2009). Chapitre 3. L'éducation tout au long de la ville. In *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 43-53). Presses Universitaires de France; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0043>
- Vulbeau, A. (2014). 24 La socialisation urbaine des jeunes. In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 275-287). Dunod; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0275>
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : Pourquoi censurer son journal de terrain ? *La fabrique des sciences sociales. Lectures d'une écriture*, 71-81.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Presses Pocket.
- Whyte, W. F. (2007). *Street Corner Society La structure sociale d'un quartier italo-américain* (S. Guth, J. Sevry, M. Destrade, J. Destrade, & D. Vazeilles, Trad.). La découverte.
- Wirth, L. (1940). Ideological Aspects of Social Disorganization. *American Sociological Review*, 5(4), 472-482.
- Zimmerman, D., & Pollner, M. (1970). The everyday world as a phenomenon. In J. D. Douglas, *Understanding Everyday Life : Towards a Reconstruction of Sociological Knowledge*. Aldine Publishing.
- Ziolkowski, M., & de Queiroz, J.-M. (1994). *L'Interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de Rennes.

Table des matières

Glossaire des acronymes.....	6
Introduction.....	10
Chapitre 1 : Ancrages de la recherche : épistémologie, discipline et posture de recherche.....	22
1. Ancrage épistémologique : une recherche à visée compréhensive dans le sillage des travaux des sociologues de l'école de Chicago et de l'interactionnisme symbolique.....	23
1.1. Ancrage dans le sillage des recherches compréhensives de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique.....	25
1.1.1. <i>La première école de Chicago.....</i>	<i>25</i>
1.1.2. <i>Déclin de l'école de Chicago et naissance de l'interactionnisme symbolique.....</i>	<i>29</i>
1.2 Réception de la visée compréhensive de l'interactionnisme symbolique dans les travaux français.....	31
2. Ancrage disciplinaire : une approche pluriréférentielle en sciences de l'éducation et de la formation.....	34
3. Posture de recherche : la démarche la socio-ethnographique.....	37
3.1. La démarche socio-ethnographique en sciences de l'éducation et de la formation.....	38
3.1.1. <i>Socio-ethnographie et éthique du chercheur.....</i>	<i>40</i>
3.1.2. <i>Une démarche spécifique dans le paysage des recherches ethnographiques.....</i>	<i>41</i>
3.2. La démarche socio-ethnographique : posture militante et changement social.....	41
Chapitre 2 : Approche sociopolitique et sociohistorique des politiques de jeunesse.....	46
1. Les jeunessees comme enjeu pour les territoires ruraux.....	48
1.1. De l'intérêt porté à la jeunesse.....	48
1.2. ... aux jeunessees.....	51
1.3. Les jeunes ruraux : focale sur une jeunesse, elle aussi plurielle.....	52
1.4. Les territoires ruraux et leurs jeunes : quels enjeux ?.....	59
1.5. La jeunesse comme référentiel de l'action publique.....	61
2. Les interventions publiques en direction des jeunessees : approche sociohistorique et sociopolitique.....	66
2.1. Approche sociohistorique des politiques de jeunessees.....	66
2.1.1. <i>Première phase de 1870 à 1936 : prémices d'une action publique locale en direction des jeunes.....</i>	<i>68</i>
2.1.2. <i>Deuxième phase de 1936 à 1982/83 : tentative de sectorisation de l'action publique en direction des jeunes.....</i>	<i>70</i>
2.1.3 <i>Troisième phase de 1982/83 à 1995 : vers une revalorisation de l'échelon local.....</i>	<i>75</i>
2.1.4. <i>Quatrième Phase de 1995 à aujourd'hui : territorialisation des interventions publiques en direction des jeunessees.....</i>	<i>76</i>
2.1.5. <i>Le développement local : un cadre propice au développement de politiques de jeunessees dans le milieu rural.....</i>	<i>78</i>
2.2. Approche sociopolitique des politiques de jeunessees.....	82
2.2.1. <i>Le caractère territorial des politiques de jeunessees.....</i>	<i>83</i>
2.2.2. <i>Le caractère périphérique des politiques de jeunessees.....</i>	<i>84</i>
2.2.3. <i>Le caractère transversal des politiques de jeunessees.....</i>	<i>85</i>
2.2.4. <i>Vers une approche intégrée des politiques de jeunessees.....</i>	<i>87</i>
3. Politique de jeunessees intégrée : promotion de la concertation entre acteurs de jeunessees et de la participation des	

jeunes.....	92
3.1. Concertation des acteurs de jeunesse : de l'intersectorialité en France.....	92
3.2. De la participation politique des jeunes : enjeu pour une démocratie participative.....	97
3.2.1. Absence des jeunes dans les espaces de participation politique institutionnalisés.....	99
3.2.2. Les différentes formes de la participation des jeunes.....	101
3.3. Les politiques de jeunesse intégrées: espaces d'expérimentations.....	103
4. Synthèse des travaux en sociologie et en sciences de l'éducation et de la formation sur les politiques de jeunesse intégrées et éléments de questionnements.....	105
4.1. Synthèse des principaux travaux de recherche.....	105
4.2. Éléments de questionnements et enjeux.....	110
Chapitre 3 : L'émergence d'une politique intégrée de jeunesse comme résultat d'un processus de concertation entre acteurs de jeunesse au sein d'une arène publique.....	113
1. Étudier la concertation entre acteurs de jeunesse dans une perspective interactionniste.....	116
1.1. La concertation comme activité collective.....	116
1.2. Les différentes acceptations de l'activité collective.....	118
1.3. La concertation comme modalité d'interaction au sein d'une arène publique.....	122
1.3.1. Les préceptes théoriques de l'interactionnisme symbolique.....	123
1.3.2. Thématisation du concept de « monde social ».....	129
1.3.3. Prise en compte de la complexification de la société dans la théorie des mondes sociaux.....	136
1.3.4. La théorie de l'arène publique : des mondes sociaux au monde politique.....	143
2. Les indicateurs de la concertation au sein d'une arène publique.....	151
2.1. La coopération.....	152
2.1.1. La microsociologie d'Erving Goffman.....	154
2.1.2. Le cadre de « la représentation théâtrale ».....	157
2.1.3. Focus sur le concept d'équipe de représentation.....	164
2.2. La construction collective.....	165
2.2.1. Une politique publique comme résultat des interactions au sein d'un monde politique	165
2.2.2. Le concept de « culture » : émergence d'une culture commune.....	168
2.3. Le processus.....	173
Chapitre 4 : Description du déroulement de l'enquête : mise en œuvre d'une approche socio- ethnographique pour une étude des politiques intégrées de jeunesse.....	178
1. Description des terrains de la recherche : des territoires aux terrains.....	179
1.1. Mise en contexte : le département ariégeois et les jeunes.....	180
1.1.1. Présentation du département ariégeois : approche sociodémographique.....	180
1.1.2. Focale sur les jeunes du département : photographie.....	183
1.2. Les politiques de jeunesse en Ariège : un partenariat départemental.....	191
1.2.1. Création et définition de la plateforme partenariale « Territoires Éducatifs ».....	192
1.2.2. Les acteurs de la plateforme partenariale « Territoires Éducatifs ».....	195
1.2.3. Le projet départemental pour des politiques éducatives concertées : vers une prise en compte des questions liées à la jeunesse.....	198
1.3. Le groupe « priorité jeunesse ».....	199
1.3.1. Les membres du groupe « priorité jeunesse ».....	199

1.3.2. Les actions du groupe «jeunesse».....	205
1.4. Le département lotois : terrain de recherche secondaire.....	209
2. Déroulé de l'enquête : de l'entrée sur le terrain à la sortie.....	211
2.1. Préparation de l'enquête et thématiques de recherche.....	211
2.2. Entrée sur le terrain.....	212
2.3. Présence sur le terrain et définition de l'objet de recherche.....	214
2.4. Sortie du terrain.....	216
3. Articulation de deux méthodes de recueils de données : observations participantes et entretiens semi-directifs.....	217
3.1. L'observation participante.....	217
3.1.1. Le journal de terrain.....	218
3.1.2. Les temps d'observation.....	219
3.2. Les entretiens semi-directifs formels et les entretiens informels.....	219
4. Méthode de traitement et d'analyse des données.....	224
4.1. Quelques repères historiques.....	224
4.2. Une méthode d'analyse organisée autour de quatre pôles chronologiques.....	226
4.3. Déontologie dans la recherche ethnographique.....	228
Chapitre 5 : Analyse des données, résultats de la recherche.....	230
1. Description des acteurs du théâtre de la concertation.....	231
1.1. Une concertation qui prend place entre acteurs hétérogènes.....	231
1.2. Les acteurs principaux et leurs rôles : des rôles spécifiques lors de la concertation qui donnent « une charge de travail supplémentaire ».....	236
1.2.1. Les rôles au sein de leurs structures.....	237
1.2.2. Les rôles des acteurs au sein du collectif.....	240
1.3. La place des acteurs au sein du groupe.....	243
1.4. Les scènes de la concertation : entre représentativité du territoire et contraintes liées aux déplacements. Les nouveaux espaces de l'intervention publique.....	245
2. Une concertation en plusieurs « phases » avec des configurations d'ingrédients et de moteurs particulières.....	247
2.1. La phase du constat.....	247
2.2. La phase de l'impulsion.....	252
2.3. La phase de conduite de la photographie des jeunes.....	258
2.4. La phase de restitution du travail de photographie.....	265
2.5. Questionner le recrutement de nouveaux acteurs dans le processus.....	271
2.6. Les sources de perturbations dans le processus de concertation.....	274
3. Des objets intermédiaires nécessaires pour engager des interactions dans le processus de la concertation.....	278
3.1. Le Point d'accueil écoute jeune (PAEJ).....	278
3.2. Le porteur de parole.....	280
3.3. Le questionnaire.....	281
3.4. Le courrier d'accompagnement du questionnaire.....	282
3.5. Place aux jeunes, pouvoir d'agir.....	284
3.6. Le cahier de la DRJSCS.....	288
4. Mise en évidence des interactions entre échelles de politiques publiques à travers l'étude de « l'environnement ».....	296
4.1. Des acteurs locaux mis en tension entre plusieurs scènes sociales au sein de « rôles contradictoires »	

.....	300
4.2. Les environnements: entre contraintes et ressources dans le processus d'émergence d'une politique locale de jeunesse intégrée (sources de perturbations ou d'ingrédients dans le processus de concertation)	
.....	318
Chapitre 6 : Discussion générale des résultats.....	320
1. Sur la place des jeunes et leur participation.....	320
2. Sur l'absence de certains acteurs.....	322
3. Sur la prise en compte de l'environnement comme indicateur de la concertation.....	324
4. Sur la confiance et les partenariats entre personnes plutôt qu'entre institutions.....	326
5. Réflexion sur le concept de "politique intégrée".....	326
Conclusion.....	329
Références bibliographiques.....	337

Résumé :

Cette étude se base sur une approche compréhensive, mettant en œuvre une démarche socio-ethnographique. Comment émerge une politique locale de jeunesse intégrée dans un territoire départemental ? Comment des acteurs issus de différents secteurs de politiques publiques se concertent-ils autour d'un projet politique commun ? Dans une arène publique caractérisée par une forte hétérogénéité des professionnels en présence, comment ces derniers s'organisent-ils collectivement ? In fine, que peut-on dire des politiques de jeunesse intégrées en France aujourd'hui, notamment au regard de la participation des jeunes ? L'analyse du journal d'observation et des 11 entretiens semi-directifs issus de l'enquête de terrain permet de mettre en exergue la complexité d'un processus de concertation dans le cadre de la formulation d'une politique en direction des jeunes. En effet, si les travaux consacrés au processus de concertation se sont principalement focalisés sur la prise en charge des problèmes liés aux enjeux de développement durable, cette recherche met en évidence qu'en matière de jeunesse, la participation des publics reste encore largement utopique.

Mots-clés : politique locale de jeunesse intégrée ; socio-ethnographie, concertation ; participation des jeunes ; monde politique

Summary :

This study is based on a comprehensive approach, implementing a socio-ethnographic approach. How does an integrated local youth policy emerge in a departmental territory? How do actors from different public policy sectors come together around a common political project? In a public arena characterized by a strong heterogeneity of the professionals involved, how do the latter organize themselves collectively? Ultimately, what can be said about integrated youth policies in France today, particularly with regard to youth participation? The analysis of the observation diary and the 11 semi-structured interviews resulting from the field survey highlights the complexity of a consultation process within the framework of the formulation of a policy aimed at young people. Indeed, if the works devoted to the consultation process have mainly focused on the management of problems related to sustainable development issues, this research highlights that in terms of youth, the participation of the public is still largely utopian.

Keywords: integrated youth policy; socio-ethnography, consultation; youth participation; political world

