Faut-il laisser une place aux jeunesses ?

Véronique Bordes, Sophie Ruel

▶ **To cite this version:**

Véronique Bordes, Sophie Ruel. Faut-il laisser une place aux jeunesses ?. Labbé Sabrina Hille Frédérique. ProfessionnalisationS : repères et ouvertures., L'Harmattan, 2019. ⟨hal-03555241⟩

HAL Id: hal-03555241

https://univ-tlse2.hal.science/hal-03555241v1

Submitted on 3 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HAL Authorization

Faut-il laisser une place aux jeunesses ?

Véronique Bordes, PU, UT2J, Département des Sciences de l'Education et de la Formation, UMR EFTS
Sophie Ruel, MCF, UT2J, IUT Département Carrières sociales, UMR EFTS

Les jeunesses comme objet d'étude sont fortement travaillées par les sociologues. Leur étude au sein de la discipline des Sciences de l'Education est émergeante.
Pourquoi, alors parler de jeunesses dans un ouvrage traitant de la professionnalisation ? Sans doute pour poser l'étude de cet objet comme primordiale si nous souhaitons comprendre la société. Car finalement, avant de penser la professionnalisation des jeunesses, il faut étudier la place que la société est en capacité de leur laisser. C'est seulement alors qu'une professionnalisation des jeunesses pourra trouver un sens dans nos réflexions scientifiques.

La jeunesse est un vaste sujet qui est devenu un enjeu politique fort depuis les années 1980. A travers elle apparaissent nombre de questionnements émanant de l'histoire et de l'évolution de la société française. En effet, l'étude de l'évolution de l'image de la jeunesse au fil des ans nous permet d'interroger la société dans laquelle nous vivons. Comment sommes-nous passés d'une vision bienveillante à une vision de méfiance, puis d'insécurité vis-à-vis de la jeunesse, mais aussi, vis-à-vis de la société tout entière ? Aujourd'hui, alors que nous subissons une crise économique forte, des questions sociales se posent. Qu'en est-il alors de la jeunesse et des décisions et orientations politiques la concernant ?
Pour comprendre comment la jeunesse est devenue une préoccupation puis un enjeu politique, il est nécessaire de revenir sur l'évolution de la place de la jeunesse en France, de sa prise en charge, sa situation actuelle, mais aussi sur les politiques qui la concernent au niveau local, pour enfin comprendre quelle place la société donne à sa jeunesse et quelle place elle prend.

1. Notions de jeunesse

La notion de jeunesse en tant que catégorie sociale apparaît réellement dans les années 1950, après la Deuxième Guerre mondiale (INJEP, 2001). Si sous le Front Populaire, les loisirs sont devenus une préoccupation de l'Etat, le gouvernement de Vichy va développer la première réelle préoccupation politique vis-à-vis de la jeunesse, guidé par l'idée qu'il faut encadrer la jeunesse et l'éduquer de façon « totale » (Giolitto, 1991). Le gouvernement de Vichy décide aussi d'encadrer les institutions. Il crée des écoles de cadres (« l'École des cadres d'Uriage »), le corps des inspecteurs généraux de la jeunesse (1940) et le Commissariat général de la jeunesse (1943). Parallèlement, des organisations de formation et d'encadrement de la jeunesse tenues également par le régime vichyste voient le jour : les chantiers de la Jeunesse Française (1940) et les Compagnons de France (1940). C'est aussi à cette époque qu'apparaît l'idée de « maisons de la jeunesse ».
A la fin de la guerre, alors que les Etats s'accordent sur la nécessité de ne plus jamais vivre un tel conflit, le gouvernement comprend que la jeunesse, qui s'est massivement investie dans la Résistance, doit avoir une place reconnue dans la société française. Pour cela, il développe une politique spécifique qui va permettre de reconnaître la jeunesse comme catégorie sociale et décide de travailler en lien étroit avec les mouvements d'éducation populaire.
Dans les années 1950-1960, la jeunesse est le temps durant lequel on se prépare, on s'instruit grâce à la scolarité qui se prolonge et on se socialise. Baptisés « La Nouvelle vague » par Françoise Giroud (1958), les jeunes ont du temps et des connivences, éléments propices à l'émergence d'une culture jeune. C'est le temps de la liberté, imprégnée d'un esprit de curiosité dont l'épanouissement mène à la découverte de sa propre vocation. La jeunesse est donc perçue comme une période d'expérimentation positive.
Les années 1970 vont apporter la crise économique et avec elle une vision de la jeunesse

différente, elle n'est pas prioritaire sur le marché de l'emploi et pour la faire patienter, l'Etat développe différentes formes de stages, préparant à un emploi futur, mais repoussant, de facto, l'entrée dans la vie professionnelle.
Les années 1980 font apparaître, sur la scène publique, les banlieues populaires et se développent alors les notions de précarité, d'enfermement, de dégradation et de jeunesse dangereuse (Bordes, Vulbeau, 2004).
Aujourd'hui, la jeunesse dans notre société 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. Il existe un décalage entre la qualification, les diplômes et leur prise en compte au niveau salarial. La génération née après 1970 est à la fois très formée, pauvre et mal insérée (Chauvel, 2002).
Ainsi, au fil du temps, plusieurs représentations de la jeunesse ont émergé dans les sociétés contemporaines. Chantal Guérin-Plantin (1999) les synthétise en 4 modèles de référence : la jeunesse citoyenne source de vitalité et à mobiliser, la jeunesse dangereuse et en danger constituant une menace pour l'ordre social, la jeunesse fragile qui a besoin d'être protégée par divers mécanismes et la jeunesse messianique perçue comme vecteur de changement social.
En matière de Politique Jeunesse, sous la Vème république et le gouvernement de Charles De Gaulle, on assiste à des délibérations publiques qui vont orienter la prise en charge de la jeunesse d'une part, par le biais de la prévention (en réponse aux mouvements populaires comme le phénomène des blousons noirs), d'autre part par le développement d'équipements (1000 clubs, MJC), enfin en professionnalisant l'animation (Augustin, Gillet, 2000). Les années 1970 et l'arrivée de la crise économique font disparaître les ambitions des politiques jeunesses. Les années 1980 voient apparaître les premiers événements dans les banlieues mettant en scène une « certaine » jeunesse stigmatisée. La politique de la ville prend alors une nouvelle dimension renvoyant au niveau local la prise en charge de la jeunesse. Les municipalités font comme elles peuvent entre l'injonction de la population d'une paix sociale et la volonté de développer une prise en charge de la jeunesse, qu'elle confie à des professionnels pas toujours bien formés (Bordes, 2008).
De nos jours, les observations du terrain montrent que, dans certains espaces, on tente de formaliser une politique jeunesse au niveau local. Pourtant, il est rare qu'elle fasse l'objet d'un débat et reste une politique faite par des adultes pour des jeunes, ce qui crée un décalage dans sa mise en œuvre. Les tentatives de politiques jeunesse transversales restent difficiles à réaliser. Ce qui ressort le plus de la tentative de mise en place de politique jeunesse reste le « contrôle social ». Il faut occuper la jeunesse en l'encadrant pour la repérer et savoir où elle est et ce qu'elle fait. Il faut aussi insérer la jeunesse dans la société, ce qui oriente les prises en charge et les politiques développées en direction de la jeunesse. Toutefois, une nuance se doit d'être apportée. Les acteurs de terrain commencent à se saisir des différents travaux des chercheurs pour envisager une réflexion politique autour de la jeunesse et réfléchir à l'idée qu'il ne faut plus proposer des dispositifs a priori, mais construire une réflexion avec les jeunes comme le pose le terrain.

2. Qu'en est-il alors de l'accompagnement de la jeunesse ?

Les années 1980 ont vu la mise en place de la politique de la ville dans l'urgence face aux difficultés que subissait la société française. La notion de participation des habitants apparaît avec le paradoxe de demander aux habitants des quartiers populaires de participer à l'organisation d'une société qui les tient pourtant à l'écart. Ce paradoxe se retrouve aussi pour les jeunes auxquels on demande de s'engager sans pour autant penser qu'ils puissent avoir une place d'acteur construite par eux et non par les adultes.
L'Etat demande aussi aux municipalités de prendre en charge la jeunesse. Les jeunes doivent être « encadrés », on les incite donc à s'engager dans des projets. Cet engagement particulier

qui doit passer par l'accompagnement de l'adulte permet un contrôle social utile au maintien de la paix sociale. On prédéfinit donc un cadre d'engagement pour la jeunesse, à partir de normes d'adultes. Alors que les conditions sociales se dégradent, particulièrement pour la jeunesse, se construit l'idée qu'il faut être acteur de projets divers et variés dans lesquels on doit s'engager. Pourtant, la société change et la crise économique renforce un repli sur soi qui s'accompagne d'une exigence de mise en sécurité face à un sentiment de plus en plus fort d'insécurité. L'engagement n'est plus collectif, mais devient très souvent individuel. On s'engage pour soi, pour mener à bien un projet, pour défendre une idée qui est propre à l'individu. D'un autre côté, les pouvoirs publics insistent sur l'engagement de tous les jeunes dans des actions diverses et variées. Deux questions se posent alors : doit-on faire entrer tous les jeunes dans des dispositifs et faire en sorte qu'ils soient engagés ? Doit-on imposer des pratiques d'engagement à des jeunes sans interroger l'engagement des adultes ?
Par ailleurs, bien que les années 1980-1990 semblent être marquées par un désintérêt grandissant des individus pour la chose publique, le processus d'individuation de notre société ne conduit pas mécaniquement à une baisse de l'engagement public. De nouvelles formes d'engagement, caractérisées par un affranchissement des appartenances et des affiliations fédératives, partisanes ou sociales (engagement « affranchi ») mais aussi par une émancipation des modalités de fonctionnement propres à la démocratie participative sont visibles. Elles traduisent une recomposition des rapports entre espace public et sphère politique. Dans le cas particulier de l'engagement des jeunes, un renouvellement des formes d'engagement, d'où émergent progressivement d'autres rapports entre personne singulière, espace public et sphère politique, s'est produit. Des réseaux plus horizontaux, voire des collectifs peu structurés et éphémères ont vu le jour au détriment des mouvements traditionnels de jeunes. Marqué par le zapping, l'engagement durable (engagement « timbre ») a laissé place à l'engagement ponctuel (« engagement post-it ») caractérisé par une volonté d'indépendance vis-à-vis du tissu associatif local (Ion, 2012).

3. Peut-on alors accompagner les jeunesses à prendre place ?

Si l'engagement a été travaillé du point de vue sociologique, l'accompagnement reste un mot étudié récemment, dans les années 1990 et qui n'est pas stabilisé dans ses définitions ou ses usages. Il est issu du langage courant et intimement lié à la notion d'engagement puisqu'il peut représenter, d'après le Dictionnaire de l'ancien français (Algirdas, 2001), l'engagement d'homme à homme. Il reste à la base d'une certaine conception de l'éducation, concernant deux personnes de statuts différents, qui devront fonctionner ensemble malgré la différence de place, développant une parité relationnelle (Paul, 2003).
Actuellement, l'injonction d'accompagner la jeunesse peut nuire au développement de relations librement consenties. Elle peut aussi faire basculer l'accompagnement dans l'idée impérative d'un résultat, plutôt que de permettre l'expérimentation dans le cheminement plus propice à l'établissement d'une relation de confiance où l'écoute occupe une place centrale et où les objectifs sont plus souples.
Ainsi, dans le cadre de l'accompagnement des jeunes, on peut se retrouver face à des injonctions d'intégration de fonctionnements institutionnels, ne laissant plus la place aux jeunes pour apporter leur « supplément de regard » et enclencher un changement qui permettrait une adaptation aux évolutions de la société. La jeunesse citoyenne, au sens où Chantal Guerin-Plantin (1999) la présente, c'est-à-dire une jeunesse qui a besoin d'être accompagnée pour trouver sa place d'acteur dans la société, est souvent posée comme la représentation de l'engagement des jeunes. Cet engagement est donc guidé par des cadres institutionnalisés, accompagné par des professionnels. Ce travail d'accompagnement peut être éducatif, désintéressé et constructif. Il peut aussi être la possibilité pour les adultes de guider les jeunes vers « leur » société. On se retrouve alors dans une forme de reproduction qui

rassure les adultes, ne permettant pas aux jeunes de construire leur place, mais les accompagnant à prendre la place qu'ils ont choisie pour eux. Ce genre d'engagement est rassurant, puisqu'il permet de guider la jeunesse en s'assurant que l'institution n'est pas mise à mal.
On voit bien que l'accompagnement peut prendre plusieurs sens et plusieurs formes. Accompagner des jeunes à s'engager demande une réflexion sur l'engagement que l'on souhaite offrir, les limites des actions, et le but réel de cet engagement. Quand on accompagne des jeunes dans une réflexion, au sein d'un fonctionnement institutionnel, sommes-nous prêts à entendre la remise en cause de nos cadres, de nos codes et de nos habitudes ?
Ainsi, l'engagement et l'accompagnement sont des mots aujourd'hui fortement utilisés, mais dont on oublie trop souvent d'interroger le sens et les raisons pour l'action. Ils constituent des temps d'expérimentation essentiels qui participent à la construction de l'identité sociale des jeunes, constitutive de leur identité personnelle.

4. Construction identitaire et place des jeunesses

Différents travaux antérieurs montrent comment les jeunes développent une identité par leur inscription dans des pratiques qui leur permettent d'apparaître dans l'espace public et d'exister en tant qu'acteurs de la société. Cette reconnaissance d'abord des pairs, des professionnels puis de la société permet la construction d'une identité sociale.
Deux processus sont mis en avant par Dubar (1998) dans la construction identitaire : le processus relationnel et le processus biographique.
Le processus relationnel va permettre de se construire une identité pour autrui en développant une identité virtuelle. Celle-ci sera testée tout au long de l'inscription des jeunes dans la société. Quand les jeunes se retrouveront en situation de coopération, leur identité virtuelle sera reconnue et pourra s'affirmer. Lors de conflits, si celui-ci ne donne pas lieu à une négociation, le processus pourra être impacté. Ce sont ces expériences relationnelle et sociale du pouvoir qui amèneront les jeunes à s'identifier à des institutions jugées structurantes ou légitimes. Le processus biographique construira une identité pour soi. Les jeunes développeront une appartenance permettant l'émergence d'une identité sociale réelle. Celle-ci sera alors testée au regard de la société entrainant soit l'acceptation d'une continuité, reproduisant la place attribuée, soit une rupture permettant de produire une nouvelle place. Ces expériences permettront aux jeunes une identification à des catégories jugées attractives ou protectrices.
La place que nous allons laisser aux jeunes est donc centrale, puisqu'elle va permettre une construction identitaire. Pourtant, ces derniers peinent à trouver une reconnaissance dans les institutions de notre société (Bordes, 2015). Certains vont faire le choix de s'inscrire dans des pratiques déviantes pour trouver une place autrement. Pour construire leur identité, les jeunes, comme nous l'avons souligné, ont besoin de s'identifier à des institutions jugées structurantes ou légitimes. Ils doivent aussi pouvoir s'identifier à des catégories jugées attractives ou protectrices. L'observation des pratiques institutionnelles et politiques en direction de la jeunesse doit amener à une réflexion autour de la place des jeunes. Si les institutions et la société ne peuvent garantir cette place, les jeunes vont aller chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas autour d'eux. C'est peut-être ce qui se passe aujourd'hui face à ce petit groupe de jeunes qui s'investissent dans des luttes armées. Mais c'est aussi peut-être ce qu'il faudrait étudier dans les nouvelles formes de résistance de la jeunesse.
La jeunesse évolue, change, est multiple, ce qui en fait un terrain à explorer perpétuellement. La jeunesse comme terrain peut être positionnée comme un processus à explorer dans des dimensions multiples, sa prise en charge ne pouvant plus être inscrite dans des cadres rigides posés sans possibilité de conflit, négociation et transformation. Nous sommes peut-être là dans l'idée de ce que pourraient être des actions éducatives en direction d'un groupe social

reconnu politiquement, mais pas suffisamment connu dans ses réalités quotidiennes.
Qu'en est-il, alors, de la place des jeunesses ?

5. Prendre Place ?

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

5.1. Place choisie

Pour qu'il y ait choix, il faut que la situation donne accès à différentes possibilités. Mais il faut aussi qu'il existe une liberté suffisante pour qu'il puisse s'exprimer. Différents travaux de recherche ont montré comment la jeunesse était en capacité de se saisir des fonctionnements institutionnels et de se les approprier pour pouvoir développer une inscription citoyenne passant du conflit à la négociation, du visible à l'invisible pour finalement prendre une place choisie d'acteur dans la cité (Bordes, Vulbeau, 2004 ; Bordes, 2007).
Pour exemple, le Forum Français de la Jeunesse créé en 2012 en remplacement du Conseil National de la Jeunesse (CNJ) demeure un espace représentatif de la jeunesse au niveau national inscrit dans le paysage institutionnel français qui participe au positionnement juvénile d'acteurs de la cité. Assemblée autonome des pouvoirs publics comptant comme membres des organisations gouvernées par des jeunes, il permet à ces derniers de participer à la vie publique et ainsi de cheminer vers une citoyenneté qui est devenue, ces dernières années, à la mode.

5.2. Place dédiée

Le dédié éloigne toute liberté. Il s'impose à nous, pensé par d'autres, souvent présenté comme un bienfait et donc non négociable, nous positionnant dans une nécessité d'accepter. Nous sommes sur une place destinée. Si nous reprenons l'objet jeunesse les différents travaux scientifiques montrent comment la société a du mal à laisser place ou même simplement faire place. Si la société doit pouvoir garantir une place à chacun, les jeunes se retrouvent souvent avec une place dédiée, voire attribuée. On le constate dans la prise en charge de la jeunesse pensée par des adultes pour des jeunes (place dédiée). On peut aussi observer comment des espaces de participation dédiés aux jeunes leur attribueront une place. Pourtant dès que les jeunes posent la question du choix, très souvent les adultes se retranchent dans des postures dans lesquelles ils vont tenir la place.
Pour exemple, les conseils de jeunes renseignent sur la place institutionnelle dédiée à la jeunesse. Michel Koebel et Hossein Mokry (1994) se demandent à qui ils profitent. Selon eux, « le pouvoir légitime reste aux mains de la municipalité » (p.47) bien que les jeunes y soient associés par voie consultative. Au nom d'une non-possession de capital politique, les jeunes se voient disqualifiés de leur capacité politique ne leur permettant pas de se positionner en tant qu'acteur. Comme les auteurs le soulignent :

> Le discours éducatif qui entoure les conseils de jeunes ne fait que renforcer la domination de l'adulte sur l'enfant : les notions de citoyenneté et de démocratie sont centrales dans la plupart des discours, mais sont évoquées dans la perspective de l'apprentissage. L'adulte est le détenteur du "savoir-faire démocratique", il est, lui, citoyen responsable. L'enfant (ou le jeune) est le futur citoyen, celui qui doit faire l'apprentissage de la vie démocratique. (Koebel, Mokry, 1994, p. 47).

5.3. Place attribuée

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

éloignant de fait toute évolution ou changement. En renvoyant sans cesse les jeunes à leur statut de « pas encore adulte » donc pas en capacité de prendre des décisions ou de réfléchir sérieusement, on attribue à nos jeunesses une place de l'entre-deux qui permet une non-légitimation de leurs actes. La place attribuée aux jeunesses permet ainsi de les tenir éloignées du pouvoir décisionnel. Cette place attribuée, portée trop souvent par la méfiance et la peur, amène la société à enfermer les jeunesses dans des cadres facilitant le contrôle social.
Cet état de fait n'est pas sans faire référence aux trois modèles de représentation de la jeunesse développés par Jean-Claude Richez (2007) :

1. Famille / éducation : le jeune est un mineur, à élever, à éduquer,
2. Contrôle /insertion : le jeune est en difficulté ou dangereux,
3. Développement local /autonomie : le jeune est une ressource ;

notre société privilégiant, selon lui, le modèle contrôle/insertion.

6. Place dans des espaces intermédiaires ?

La place peut aussi être vue comme un lieu, un endroit, un espace qu'occupe ou que peut occuper une personne, une chose. On peut trouver une place dans des espaces intermédiaires ou des espaces transitoires qui vont permettre d'avoir une reconnaissance et une identité.
Ces espaces intermédiaires qui sont entre des espaces institutionnalisés peuvent permettre de tester une place. Le positionnement de l'institution locale est donc important, car il induit des conséquences sur la prise en considération de la jeunesse et sur la place qu'on lui laisse, ou ne lui laisse pas prendre. Ce cheminement socialisant va être à la base de la participation des jeunes, puis des adultes. Souvent, l'inscription des jeunes dans une pratique culturelle leur permet une participation citoyenne, là où l'institution n'avait pas prévu d'en organiser. Cette prise de positionnement juvénile, qui fait partie de sa socialisation, est souvent perçue comme une prise de pouvoir, alors qu'elle doit être lue comme une aide à la construction, en commun, de la société. Car si l'institution apporte des moyens et une certaine connaissance aux jeunes, ceux-ci donnent, lorsqu'ils en ont la possibilité, des savoirs et des savoir-faire qui bien souvent font défaut aux adultes.
On comprend toute l'importance de cette rencontre entre les jeunes et l'institution. Quelle que soit la forme qu'elle prend, quel que soit l'espace dans lequel elle a lieu, elle reste nécessaire pour que la jeunesse s'autorise à prendre place. Le conflit et les jeux de pouvoir restent des indicateurs d'une relation qui s'organise. La négociation permanente d'espaces par les jeunes est une façon de se construire et de se réaliser comme un véritable acteur social. Les adultes, même s'ils n'en ont pas toujours conscience, interagissent avec les jeunes qui se construisent en se socialisant et en socialisant, du même coup, l'institution. Le conflit s'il est accepté, devient alors le vecteur de la construction sociale d'une confiance entre les jeunes et l'institution locale, permettant à tous de prendre place.
Pour l'éducation, il est temps de la penser de façon globale, chaque acteur ayant une place complémentaire à l'autre, l'enjeu restant l'accompagnement des enfants, des jeunes et de tous, l'éducation étant l'histoire de toute une vie. Ce constat n'est pas sans faire écho au processus interactif et collectif qu'est la coéducation. Permettant la coopération entre les parents et les professionnels de l'éducation et plus largement entre tous les individus qui entourent un enfant dans le processus éducatif, la coéducation, promue par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École, permet de s'interroger et de débattre sur les approches de collaboration et de participation, et ce dès la prime enfance. Dans son travail sur le partenariat, Mérini (1999) montre que l'interconnaissance permet d'enclencher le travail commun basé sur une confiance mutuelle et donc l'acceptation de la place de chacun. L'idée ensuite est que le partenariat puisse vivre au-delà des personnes.

7. Visibilité, invisibilité sociale : comment prendre place ?

Prendre place pour chacun d'entre nous est une nécessité sociale. Quelle que soit la place, choisie, dédiée, attribuée, ce cheminement doit souvent passer par des jeux de « mise en scène » et des stratégies de « mise en vue » (Chelkoff, Thibaud, 1993). La visibilité ou l'invisibilité sociale ne sont pas des concepts nouveaux et sont souvent traitées du point de vue de la reconnaissance (Honneth, 2004), le processus de reconnaissance les faisant coexister (Gomez-Martin, 2009).

Si nous reprenons l'idée que la reconnaissance est un processus dont la visibilité est une étape, la place serait une des conséquences du processus. Dans la notion de visibilité, ce qui nous intéresse ici est bien la visibilité sociale, c'est-à-dire la capacité d'être perceptible dans la société, en d'autres termes d'avoir une place sociale, celle-ci se construisant dans le regard de l'autre, la société décidant d'accorder une place. En effet, l'individu peut faire le choix de se rendre visible ou non (visibilités / invisibilités sociales choisies). Toutefois, il ne peut pas choisir d'être reconnu ou non. La reconnaissance ou non-reconnaissance sociales sont continuellement subies. Elles ne peuvent relever du choix de l'individu.

Dans le cas de la jeunesse, cette place doit se construire au jour le jour, souvent dans un jeu de conflit et de négociation. C'est ainsi que les jeunes sont en capacité de se rendre au pas visible, selon la place qu'ils souhaitent obtenir, s'inscrivant dans un processus de reconnaissance qu'ils tentent de maitriser en développant des formes d'interactions variées. Comme le soulignent Claire Bidart et María-Eugenia Longo (2010), ce sont dans ses relations aux autres que l'individu « travaille » son inscription sociale dont les modes peuvent être très variés du fait de la diversité des interactions en jeu. Ces dernières, qui dessinent la « surface sociale » de l'individu, lui permettent de négocier sa place dans la société.

Pourtant, trop souvent, la société attribue aux jeunes une place de délinquant potentiel porté par le soupçon et la menace (Bordes, Vulbeau, 2004). La surexposition au sein de l'espace public de certains jeunes notamment des espaces urbains des « banlieues pauvres » (Kokoreff, 2003) qui se couple à une surexposition dans la sphère médiatique et politique (comme en témoignent les propos de Nicolas Sarkozy en 2005 à La Courneuve (Seine-Saint-Denis) et plus récemment ceux de François Fillon en 2017 suite aux heurts survenus en Seine-Saint-Denis dans le sillage de l'affaire Théo) peut constituer l'une des causes de cette place attribuée. Ces surexpositions, qui créent un écart significatif entre l'identité sociale réelle et l'identité sociale virtuelle, participent au processus de stigmatisation (Goffman, 1975) réduisant la jeunesse à son attribut discriminant (stigmate). Parallèlement, des jeunes « invisibles » ne peuvent être présents à la vie sociale. Tel est le cas notamment des jeunes ruraux (ONPES, 2016) et des jeunes en déserrance (ni en éducation / ni en emploi / ni en accompagnement / ni en formation) qui ne peuvent s'inscrire dans une citoyenneté active (Bernot, 2016).

Ces questions autour de la place sont en lien avec des effets de justice ou d'injustice produits lors du processus de reconnaissance, entrainant des conflits sociaux et un flou dans les places de chacun. Lutter pour la reconnaissance, c'est aussi lutter pour devenir visible et revendiquer une place dans la société. Il faut alors développer des actions de « visibilisation » (Voirol, 2003). Le manque de visibilité et l'impossibilité de réagir peuvent entraîner un changement de perception de la place dans la société. C'est ainsi que les jeunes deviennent des délinquants (déviants). Il est donc important de laisser la possibilité à chacun d'intervenir sur sa propre place. Si la société attribue ou dédie des places à chacun de ces membres, celles-ci doivent pouvoir évoluer vers une place choisie.

Finalement, prendre place, concept emprunté à Isaac Joseph (1995), est la possibilité d'une participation au projet de la communauté. Faire place, c'est accompagner le processus de socialisation, de construction identitaire pour que l'acteur social n'ait pas simplement le sentiment d'agir, mais puisse prendre part à la vie de la cité.

Quitter la place ne voudra pas toujours dire renoncer, mais peut-être recomposer autrement une place satisfaisante que l'on puisse tenir.
Prendre place est donc la possibilité d'agir en gardant sa liberté et en s'inscrivant dans un processus sans cesse interrogé et recomposé, luttant contre l'immobilisme et l'enfermement.

Bibliographie

Algirdas, J.G. (2001). *Dictionnaire de l'ancien français.* Paris : Larousse.

Augustin, J.P., Gillet, J.C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Paris : l'Harmattan.

Bernot, C. (2016). Les jeunes « invisibles ». De l'émergence d'un problème à l'élucidation des conditions de construction de réponses cohérentes (Thèse de doctorat, Discipline des Sciences de l'éducation). Université Lumière-Lyon 2.

Bidart, C., Longo, M.E. (2010). Processus, combinatoires, entourages: autres regards sur la jeunesse. *In* Hamel, J., Pugeault-Cicchelli, C., Galland, O., & Cicchelli, V. (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 209-220.

Bordes, V. (2007). *Prendre place dans la cité. Jeunes et politique municipale*. Paris : L'Harmattan.

Bordes, V. (2008). L'impossible professionnalisation de l'animation. *Revue d'analyse institutionnelle. Les cahiers de l'implication*, n°2, 81-90.

Bordes, V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation, Interactions, Education* (Note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Discipline des Sciences de l'Education). Université Toulouse Jean Jaurès.

Bordes, V., Vulbeau, A. (2004). *L'Alternative jeunesse.* Paris : l'Atelier.

Chauvel, L. (2002). *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle.* Paris : PUF. 2e édition mise à jour.

Chelkoff, G., Thibaud, J.P. (1993). L'espace public, modes sensibles. Regard sur la ville. *Les annales de la recherche urbaine*, n°57-58, 7-16.

Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Giolitto, P. (1991). *Histoire de la jeunesse sous Vichy*. Paris : Perrin.

Giroud, F. (1958). *La Nouvelle Vague. Portraits de la jeunesse*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Gomez-Martin, C. (2009). L'importance de la visibilité dans les processus migratoires. *Revue de sociologie de l'université autonome de Barcelone*, n°91, 153-169.

Guérin Plantin, C. (1999). *Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie*. Paris : Dunod.

Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance». *Revue du MAUSS*, n°23, 137-151.

INJEP (2001). *Les jeunes de 1950 à 2000. Un bilan des évolutions*. Marly-le-Roi : INJEP.

Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus.* Paris : Armand Colin.

Joseph, I. (1995). *Prendre place. Espace public et culture dramatique*. Colloque de Cerisy. Paris : Recherche.

Koebel, M., Mokry, H. (1994). A qui profitent les conseils de jeunes ?. *Territoires*, n° 352, 45-50.

Kokoreff, M. (2003). *La force des quartiers*. Paris : Payot.

Merini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

ONPES (Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale) (2016). *L'invisibilité sociale : une responsabilité collective*. Lens : Presses de l'Imprimerie de la Centrale de Lens.

Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail. Carriérologie*, vol. 9, n°1 – 2. Bibliothèque nationale du Québec.

Richez, J.C. (2007). Six façons bien différentes de voir la jeunesse. *Territoires*, n° 475, 24-25.

Voirol, O. (2003). L'espace public et les luttes pour la reconnaissance. De Habermas à Honneth. *In* Barril, C., Carrel, M., Guerrero, J.C. Marquez, A. (dir.). *Le public en action, usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales*. Paris: L'Harmattan, 117-137.