Vivre une expérience de scoutisme en Seine-Saint-Denis (93) : une « parenthèse » porteuse d'enjeux éducatifs ?

PRESENTE PAR MARION AYRAL

Pour obtenir le diplôme de

MASTER STAPS –
DEVELOPPEMENT INTEGRATION SPORT ET CULTURE

de l'Université de Rennes 2

Mémoire de recherche

Sous la direction scientifique de :

M. François Le Yondre, Maitre de conférences
Sociologie / STAPS à l'Université de Rennes 2

M. Michaël Attali, Professeur des Universités
Histoire / STAPS

Année universitaire 2017/2018

À « Mamie Ginette », qui m'a transmis les valeurs du scoutisme, et qui aurait sûrement lu ce travail avec curiosité (et avec l'objectivité toute bienveillante d'une grand-mère…)

Remerciements

En premier lieu, je souhaiterais remercier mes tuteurs, François Le Yondre et Michaël Attali, pour leur accompagnement tout au long de ce travail. Leur pertinence d'analyse et leurs relectures m'ont permis de faire mûrir ma démarche scientifique, d'approfondir ma réponse au sujet, et de me familiariser avec la méthodologie de la recherche en sociologie.

Un grand merci également à ceux sans qui cette étude n'aurait pu aboutir, aux acteurs de terrain qui s'emploient chaque jour à proposer un scoutisme de qualité aux jeunes du 93. Merci à la Responsable Pôle développement (SGDF Seine-Saint-Denis) qui m'a donné un aperçu des réalités du scoutisme en Seine-Saint-Denis, au moment où je souhaitais envisager les enjeux de cette étude de façon contextualisée. Un immense Merci aux responsables des groupes de Saint-Denis, de Notre-Dame des Ailes et d'Aulnay-sous-Bois pour leur confiance, leur disponibilité et le temps accordé. Arnaud, Denis et Laure, l'intérêt que vous avez porté à mon étude lui a donné d'autant plus de sens. Merci également à Lucien, Audrey, Edouard, Orlane et Victor qui m'ont accueillie parmi leurs unités et qui m'ont permis de m'ancrer dans la réalité du terrain et de rencontrer leurs jeunes. Enfin, je remercie tous les jeunes qui se sont prêtés au jeu des entretiens : vos réponses ont été un matériau précieux.

Merci aussi à mes co-cheftaines du groupe de Bruz (35), qui ont écouté mes anecdotes, ont tenu le navire les weekends où mon enquête ethnographique me retenait à Paris, et se sont assez intéressées à mon sujet pour accepter que je fasse quelques entretiens avec nos jeunes.

Sommaire

I. Introduction 6
II. Le scoutisme comme instance de socialisation 18
III. Une forme de parenthèse vécue 53
IV. Le rapport aux institutions 73
V. Problématique et questions de recherche 87
VI. Hypothèses 89
VII. Cadre conceptuel d'analyse 91
VIII. Méthode 95
IX. Résultats 98
X. Limites et perspectives 230
XI. Conclusion 236
Bibliographie 240
Annexes 1

I. Introduction

« *Scout un jour, Scout toujours !* », voilà un adage largement ancré dans les mœurs, qui renvoie à une représentation traditionnelle du scoutisme et à ses pratiques associées. Dans l'opinion publique, les scouts seraient donc forcément un mouvement religieux (catholique de préférence), réservé aux familles pratiquantes, dont les enfants seraient tirés à quatre épingles dans leur uniforme, même quand ils construisent des cabanes dans la forêt… Or, force est de constater que les pratiques ont évolué plus rapidement que les représentations, car le mouvement des Scouts et Guides De France (SGDF), qui va faire l'objet de notre étude, s'est « modernisé » depuis les années 1960 sous la direction de François Lebouteux. En effet, une rupture progressive s'est faite avec la ligne pédagogique traditionnelle du scoutisme fixée par Baden-Powell (fondateur du scoutisme en 1907 en Angleterre), et reprise par le Père Sevin en France en 1920. Cette évolution a remis en cause l'autorité de type militaire et hiérarchisée pour adopter une organisation collégiale de discussion (Guérin, 1997).

Aujourd'hui, ce mouvement est « *ouvert à tous sans distinction de nationalité, de culture, d'origine sociale ou de croyance* » (site des SGDF). C'est un mouvement éducatif qui « *a pour but de former des citoyens actifs, utiles, heureux et artisans de paix* » et de « *contribuer à l'éducation des enfants et des jeunes et à leur engagement dans la vie sociale selon les buts, les principes et les méthodes du scoutisme* » (*ibid.*). Contrairement à certaines idées reçues, pour aider chaque jeune à grandir « *il mise sur une pédagogie du jeu, du projet, de l'équipe, de la vie dans la nature, de la loi et de la promesse*[1]*. Il propose ainsi aux jeunes filles et garçons un espace de vie qui répond à leur besoin de rêver, d'agir, de réussir leurs projets, de vivre en communauté, de donner sens à leur vie* » (*ibid.*). Les SGDF proposent donc des activités en s'appuyant sur une approche pédagogique et des valeurs inhérentes au scoutisme, qui visent l'atteinte des objectifs éducatifs suivant : la construction de sa personnalité, le vivre ensemble, l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, et l'apprentissage de la vie dans la nature (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif). Ces objectifs nous semblent

[1] La loi et la promesse scoutes renvoie à des principes fondamentaux que les jeunes s'engagent à respecter. Elles sont déclinées selon les tranches d'âges.

pertinents et fondamentaux pour l'épanouissement de tous les publics d'enfants et d'adolescents, notamment pour les jeunes vivant dans les quartiers dits « populaires », pour qui l'accès au scoutisme présente un certain nombre d'obstacles.

En préambule, nous allons expliquer le fonctionnement des SGDF et notamment leur politique de diversité, qui se traduit par une volonté de développement du scoutisme dans les quartiers populaires. Nous nous intéresserons ensuite plus spécifiquement à la banlieue parisienne de Seine-Saint-Denis (93) dans laquelle s'inscrit notre étude.

1. Le mouvement des SGDF

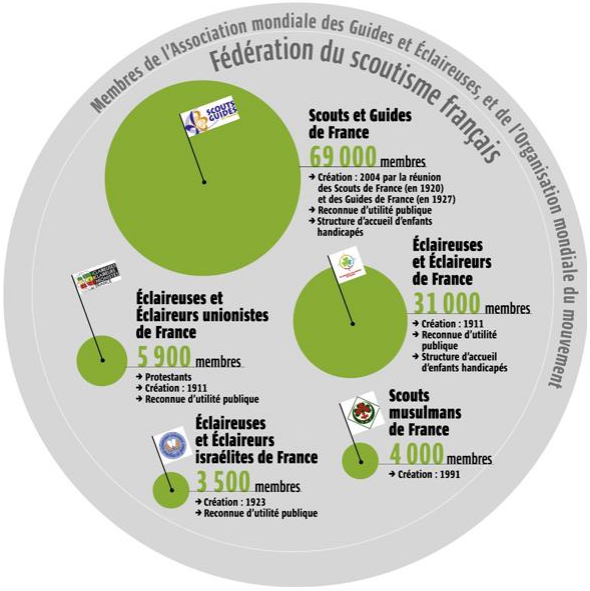
A. La place des SGDF au sein du scoutisme français

Le mouvement des SGDF existe officiellement depuis 2004, suite à la réunion des Scouts de France (mouvement réservé aux garçons, créé en 1920) et des Guides de France (mouvement réservé aux filles, né en 1927). Aux SGDF, les groupes peuvent dont être co-éduqués, bien que ce ne soit pas une obligation.

Association reconnue d'utilité publique (loi 1901), le mouvement des SGDF est agréé par le Ministère de la Jeunesse et des Sports depuis 50 ans, et fait ainsi partie des neuf associations de scoutisme reconnues par l'Etat : SGDF, Eclaireuses et éclaireurs de France, Eclaireuses et éclaireurs unionistes de France, Eclaireuses et éclaireurs israélites de France, Scouts musulmans de France, Guides et scouts d'Europe, Eclaireurs neutres de France, Fédération des éclaireuses et éclaireurs de France, Scouts unitaires de France. Ces neuf associations renvoient à des mouvements aux pédagogies propres et aux convictions religieuses variées.

Le mouvement des SGDF est membre de la Fédération du Scoutisme Français (FSF) (figure 1), qui compte six associations membres et un membre associé. Elle fédère les différentes associations françaises qui se réclament des buts, des principes et méthodes de scoutisme tels que définis par les constitutions des deux organisations mondiales de scoutisme (OMMS) et de guidisme (AMGE) : les Éclaireuses et Éclaireurs de France (laïcs), les Éclaireuses et Éclaireurs Israélites de France (juifs), les Éclaireuses et Éclaireurs Unionistes de France (protestants), les Scouts

et Guides de France (catholiques), les Scouts musulmans de France (musulmans), et depuis 2017 les Eclaireurs de la Nature (bouddhistes). Auxquels s'ajoute le membre associé : les Scouts vietnamiens de France.



<u>Figure 1</u> : Associations membres de la Fédération du Scoutisme Français (2016)

B. Le fonctionnement des SGDF :

Les SGDF sont organisés à plusieurs niveaux d'autorité.

Le National constitue une autorité centrale efficace, ce qui permet d'accorder plus d'autonomie aux territoires et aux groupes, qui sont ainsi en mesure de s'adapter aux besoins et contraintes au niveau local (Dubet, 2010). Chaque échelon implique des responsabilités propres (figure 2). L'échelon National se décline ainsi en 71 territoires et plus de 800 groupes. Dans le vocabulaire propre aux SGDF, le terme de « territoire » désigne un département, qui va être composé de plusieurs groupes locaux.

<u>Figure 2</u> : Echelons d'organisation des SGDF

Au niveau territorial, l'équipe pilote et 4 pôles sont en appui des groupes :

<u>L'équipe pilote</u> : composée de délégués territoriaux et de leurs adjoints, de l'aumônier territorial et des responsables de pôles. Ses missions sont de mettre en cohérence les actions des pôles afin de faire vivre un scoutisme de qualité, et d'élaborer le plan d'action du projet de développement territorial.

<u>Le pôle développement</u>, qui nous intéresse particulièrement du fait de son action dans le 93. Ses missions sont : **ouvrir des groupes locaux, soutenir les groupes pour le recrutement de chefs, identifier et animer un réseau de compétences, promouvoir l'image du mouvement et assurer la communication, rechercher des ressources financières extérieures et gérer les partenariats, accompagner et mettre en œuvre l'ouverture du scoutisme à tous** (périphéries et quartiers prioritaires)

<u>Le pôle administratif et financier</u> : soutient le fonctionnement de l'équipe territoriale, accompagne les trésoriers et secrétaires des groupes locaux, veille au respect des règles de bonne gestion de l'association.

<u>Le pôle pédagogique</u> : soutient et accompagne les chefs dans leurs missions, s'assure que toutes les unités campent dans de bonnes conditions, enrichit les pratiques des unités.

Le pôle spirituel : ouvre le territoire sur les réalités de l'église locale, assure la mise en place dans chaque groupe d'un aumônier et/ou un animateur de la vie spirituelle et chrétienne, propose des temps pour l'animation spirituelle et l'accompagnement des chefs, cheftaines et cadres.

Dans chaque groupe local, les jeunes sont répartis en tranches d'âges, appelées « unités », associées à une couleur de chemise et à un projet pédagogique spécifique (figure 3). Ces unités sont encadrées par une « maitrise », c'est-à-dire plusieurs chefs et cheftaines, qui sont encouragés à se former au Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA).

Figure 3 : Tranches d'âges et objectifs associées

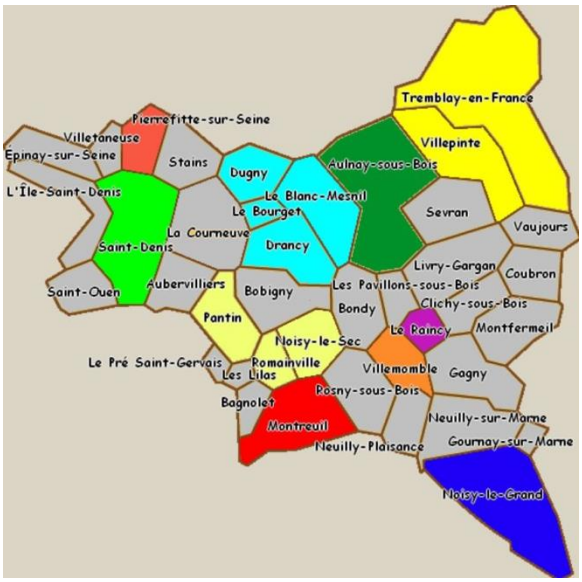
Figure 4 : Dynamique actuelle des SGDF

Aujourd'hui, les SGDF sont donc un mouvement d'ampleur nationale qui mobilise près de 100 000 personnes (figure 4).

2. Caractéristiques du contexte d'étude : la Seine-Saint-Denis

Nous avons centré notre recherche sur le département de Seine-Saint-Denis (93), territoire en développement, composé de 10 groupes (figure 5).

Nous avons choisi de nous intéresser à l'expérience du scoutisme dans le contexte particulier du 93 car le scoutisme n'y est pas partout inscrit dans les mœurs.



<u>Figure 5</u> : Répartition des groupes SGDF en Seine-Saint-Denis

Ce département présente un taux de pauvreté et un taux de chômage (15-64 ans) élevés : respectivement 28,6% et 18,9% en 2014, contre 15,6% et 12,6% en Ile-de-France (Insee, Comparateur de territoire Département de la Seine-Saint-Denis (93)). Selon l'INSEE (Données détaillées des statistiques d'état civil sur les naissances en 2015), 67,4 % des enfants nés en 2015 en Seine-Saint-Denis, ont au moins un parent né à l'étranger (quelle que soit sa nationalité), et 42,2 % ont leurs deux parents nés à l'étranger. Ces caractéristiques et les formes de mixités présentes en Seine-Saint-Denis induisent un certain nombre d'enjeux éducatifs pour les enfants de ces quartiers qui, au cours de leur socialisation, peuvent être amenés à se sentir exclus, stigmatisés, en difficulté pour accéder à certaines institutions et sortir du quartier (Dubet, 2007). Les « entrepreneurs de morale » occupant les positions dominantes imposent un étiquetage stigmatisant (Becker, 1963/1985, p. 232), dont il est difficile de se défaire, et qui induit une construction de soi et une image de soi plus négatives, un repli sur soi-même dans l'invisibilité protectrice et un manque d'ambition pour l'avenir (Duru-Bellat, 2002). Le scoutisme représente alors un enjeu porteur de sens auprès de ces jeunes, à condition d'adapter la proposition scoute pour prendre en compte leurs habitudes et leurs représentations initiales.

Cependant, il ne faut pas réduire les banlieues à leur seule pauvreté, car « *il s'y passe quelque chose en lien avec la modernité identitaire* » (Kaufmann, 2004, p. 223) : il s'agit « *d'un monde économiquement dominé, mais aussi d'un monde qui cristallise quelques-uns des traits les plus marquants de la modernité culturelle* » (Dubet, 2002, p. 301). De plus, il existe des disparités de niveaux de vie en fonction des villes habitées dans le 93. A titre d'exemple, Clichy-sous-Bois affiche un taux de pauvreté de 44,2% en 2014, alors que le Raincy, ville limitrophe, affiche 11,2% (Insee, Comparateur de territoire Département de la Seine-Saint-Denis (93)). Cette hétérogénéité se retrouve dans la dynamique des SGDF puisque dans certaines villes les groupes sont bien implantés alors qu'ils sont inexistants dans d'autres villes, et notamment dans les quartiers « prioritaires ». C'est tout l'enjeu du Pôle développement (propre à chaque territoire), qui vise à rendre accessible le scoutisme aux milieux ruraux et aux quartiers prioritaires. La finalité est d'élargir le mouvement à un public qui ne se sent pas concerné initialement, malgré le fait qu'il pourrait s'y épanouir. Dans un territoire aussi cosmopolite que le 93, il y a en plus un vrai enjeu de développement et d'ouverture.

3. A l'origine du questionnement : une volonté de partir du terrain

A. La politique de diversité des SGDF :

Les SGDF se veulent une « *communauté ouverte* » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif), et revendiquent une « *politique de diversité* » qui s'oppose à toutes formes de préjudice et de discrimination, en recherchant la diversité et l'inclusion. Parce que les SGDF aspirent à refléter la diversité des jeunes et des adultes présents en France, toutes les différences doivent pouvoir trouver leur place au sein de l'association. C'est pourquoi, dans les quartiers populaires, la volonté de développement du scoutisme est aussi ambitieuse que l'enjeu d'ouverture est fort. En effet, la première difficulté est de convaincre la population visée qu'elle est la bienvenue, quelle que soit son milieu socio-économique, son appartenance ethnique, sa religion, son environnement ou ses points de vue. D'ailleurs, une récente étude d'OpinionWay sur « Les Français et le scoutisme » (publiée par *La Vie* et *Ouest France* le 9 mai 2018) a montré que, bien

que 67% des personnes sondées aient une image positive ou très positive du scoutisme (+4 points par rapport à 2014), 56% des personnes interrogées ne sont pas prêtes à faire participer leur enfant à cette activité. Le principal obstacle avancé est que le scoutisme soit « lié à la religion », alors qu'il existe des mouvements laïques, et que chaque mouvement fédéré par la Fédération française du scoutisme est ouvert à tous. La méconnaissance des différentes approches pédagogiques et les représentations qui en découlent témoignent donc du flou qui peut subsister sur la proposition scoute chez les publics qui en sont éloignés.

Le texte « Audace et citoyenneté » adopté par l'assemblée générale (AG) 2017 réaffirme cette volonté d'aller vers les « périphéries », dans les campagnes et dans les villes, afin de proposer le scoutisme à des jeunes de tous milieux, et de les accompagner pour être des citoyens actifs et heureux. De plus, les SGDF prêtent une attention particulière à proposer le scoutisme aux jeunes en situation de handicap.

Dans la même lignée, un plan d'orientation a été voté lors de l'AG 2015, fixant les priorités pour 2015-2020, pour mieux accompagner le développement du mouvement. Il s'articule autour de 3 orientations principales visant à amplifier la dynamique de développement (avec un défi de 120 000 adhérents en 2020) :

- Faisons grandir le mouvement, par les groupes, avec les chefs et les cheftaines.
- Partageons le scoutisme avec des jeunes de tous horizons.
- Eduquons aux défis du monde d'aujourd'hui et de demain.

Ces orientations révèlent l'importance que représente la création de nouveaux groupes dans les quartiers prioritaires, et donc le travail engagé par le Pôle développement, en l'occurrence en Seine-Saint-Denis.

B. Le Pôle développement des SGDF en Seine-Saint-Denis (93) et l'engagement des habitants du quartier

Bien que les SGDF soient libres d'accès à tous ceux qui le souhaitent, se contenter de dire cela en demandant aux personnes concernées de s'adapter ne permet pas de pérenniser leur engagement. Le Pôle développement et les acteurs qui tentent de dynamiser le scoutisme en Seine-Saint-Denis rencontrent un certain nombre d'obstacles. Ces obstacles sont notamment liés au décalage culturel entre les représentations du scoutisme des habitants de ces quartiers, et leurs habitudes de vie. Pour les surmonter, ils travaillent à adapter la proposition scoute à la population visée pour donner la possibilité à chacun d'accéder à une forme de scoutisme qui corresponde à ses envies et ses besoins. Dans un premier temps, les activités sont faites dans l'optique d'ouvrir un groupe dans un quartier, puis il s'agit de maintenir l'investissement des habitants, et de les mobiliser au sein du groupe en tant qu'encadrants et en tant que jeunes. Sur quelles démarches s'appuyer pour solliciter les enfants, adolescents, mais aussi les jeunes adultes et les familles ? Quels sont les processus sous-jacents à leur adhésion, à la poursuite ou à l'abandon de leur engagement ? Les SGDF réussissent-ils à faire venir de la même manière les filles et les garçons ?

De plus, « être scout » implique un investissement de la part des familles : financier, temporel ; mais aussi parfois un bouleversement des représentations. Comment expliquer que les habitants de ces quartiers acceptent des pratiques et un mode de vie si éloignés de leurs habitudes alors que le sens accordé aux institutions, notamment scolaires est parfois remis en question ? (Dubet, 2007)

Enfin, il nous semble important de ne pas avoir une vision homogénéisatrice de la population vivant dans les quartiers prioritaires, car les nuances de classes sociales, d'origines culturelles et de rapport aux institutions sont indispensables à prendre en compte pour comprendre l'investissement ou non des familles (Guérandel, 2016). A l'instar de B. Lahire (1998), nous rejetons les « généralisations abusives » car toute démarche globalisante entraine une vision trop unitaire de l'acteur au détriment de sa complexité plurielle. En effet, les phénomènes de socialisation les plus larges et institutionnalisés, censés conduire aux déterminations les plus lourdes, passent désormais au crible des subjectivités

individuelles pour se mettre en place (Kaufmann, 2004, p. 202). De fait, étant donné l'hétérogénéité de cette population, dans quelle mesure la socialisation initiale des jeunes influence-t-elle leur engagement dans le scoutisme ?

C. Un constat de terrain : les jeunes peuvent évoluer aux SGDF, comme s'ils étaient dans une « parenthèse » en dehors du quartier

Sur le terrain, le constat est fait que les réunions dans le cadre des SGDF semblent constituer une sorte de parenthèse dans la vie des jeunes. Au cours de cette parenthèse, ils pourraient adopter des rôles et des attitudes différents, apprendre autrement, et vivre davantage de mixité, comme s'ils concédaient une soumission à une forme d'autorité qu'on ne retrouve pas par ailleurs. Cette « autre réalité » permet alors d'accompagner les jeunes pour qu'ils vivent leur tranche d'âge aux scouts sans la pression potentielle des regards de leurs pairs dans le quartier. Nous ne savons pas dans quelle mesure cela permettrait d'atteindre certains objectifs éducatifs, liés au vivre ensemble, à la construction de soi, à l'émancipation, au rapprochement des communautés et des religions. De manière empirique, il semblerait que cela permette aux jeunes de progresser dans le faire ensemble, de se responsabiliser, de renforcer leur estime d'eux-mêmes, de s'ouvrir aux autres cultures. Ces constats nous questionnent sur plusieurs dimensions. Tout d'abord, est-ce que le fait de « délocaliser » les enfants, de les faire sortir de leur zone de confort en les éloignant du quartier lors des réunions scoutes, contribue à construire des choses sur le plan éducatif qu'il serait plus difficile de mettre en place dans leur quartier ? Quels mécanismes sont à l'œuvre pour tendre vers cette forme de « parenthèse » d'éducation active, et en quoi celle-ci a-t-elle un réel impact positif au niveau des enjeux éducatifs d'apprentissages et de construction de soi ? Quel type d'institution incarne le scoutisme pour ceux qui y adhèrent ? Que reste-t-il du passage aux scouts au-delà des réunions ?

D. Un sujet à l'interface de plusieurs enjeux éducatifs forts

Le choix de ce sujet résulte du croisement d'une volonté d'ancrer mon travail dans la réalité du terrain, et d'éléments auxquels j'accorde une importance particulière. Tout d'abord, la question éducative est centrale. Tout juste sortante de l'agrégation externe d'EPS, j'ai pu, en approfondissant mes connaissances sur les politiques éducatives et les enjeux éducatifs actuels, être particulièrement sensibilisée aux questions des inégalités sociales et de réussite à l'école, à la violence symbolique vécue par certains jeunes, et à l'influence positive que peut avoir la réflexion pédagogique sur la construction des adolescents, sur leur estime d'eux-mêmes, et sur leur ouverture aux autres. Ces questions sont présentes dans le scoutisme, et m'amènent à une réflexion sur la complémentarité possible entre les différentes institutions : « *Dans une société où se révèle une urgence éducative, l'éducation doit donner du sens et se faire ensemble : famille, école et partenaires associatifs.* » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif). Cette institution scoute, bien que porteuse de nombreuses normes qui socialisent de façon verticale, véhicule un mode de transmission horizontal. Etant moi-même investie dans le mouvement des SGDF, j'ai pu faire l'expérience de cette « école de la vie » et mesurer le chemin parcouru par certains jeunes. En mettant cela en écho avec les quartiers prioritaires, j'ai l'impression qu'y amener le scoutisme fait particulièrement sens, malgré la contradiction que cela peut supposer. En effet, c'est un moyen de montrer à ces jeunes qu'il n'y a pas de critères d'exclusion, qu'ils sont capables d'assumer des responsabilités, de se dépasser, dans un contexte à l'écart du quartier où ils ne seront ni jugés ni évalués.

De plus, la forme de pédagogie active utilisée aux SGDF permet d'être dans une relation de « côte à côte » avec les jeunes, plutôt que dans une relation de « faire face » (Lefort et Toker, 2011), ce qui se rapproche de ma conception de l'enseignement en EPS. Les chef(taine)s ne représentent pas l'autorité comme cela peut encore être le cas de certains enseignants à l'Ecole (bien que les relations pédagogiques veillent de plus en plus à ne pas s'ancrer dans une relation exclusivement transmissive). Cela contribue à éviter le phénomène d'individualisation de la société, et la dérive du principe égalitaire, qui rendent les individus responsables de leur échec (Dubet, 2000). Si notre Ecole n'est plus

adaptée à notre Société telle qu'elle a évolué (Barrère, 2016), les nouveaux groupes SGDF tentent de partir des enjeux de la société pour s'élaborer.

Néanmoins, si le scoutisme peut être une expérience bénéfique pour ces jeunes, encore faut-il les faire adhérer ! En effet, la dimension culturelle, les représentations des jeunes, la crainte du regard d'autrui, sont des éléments centraux à prendre en compte pour l'engagement : réussir à « mobiliser » des jeunes initialement non motivés est un challenge quotidien en EPS mais aussi dans tous les mouvements d'éducation de la jeunesse, et passe par la connaissance du contenu proposé (Gagnaire et Lavie, 2015). Puis, une fois que cette étape est dépassée, le nouvel enjeu est de faire perdurer les transformations que l'on réussit parfois à provoquer chez certains de ces jeunes. Nous pouvons nous questionner sur la possibilité d'un « transfert » de ces progrès dans un autre contexte que celui de la parenthèse des réunions scoutes. Dans cette optique, si les enfants et les adolescents des quartiers prioritaires accordent parfois peu de sens à l'école et sont dans un contexte plus difficile pour construire leur rapport à soi et aux autres, peut-être que les expériences vécues dans le cadre du scoutisme pourraient être un nouveau tremplin de faire ensemble, de confiance en eux et de réconciliation avec les institutions ?

Enfin, je suis particulièrement attentive à l'égalité entre les filles et les garçons en EPS, ce qui est en adéquation avec le projet de co-éducation des SGDF. La co-éducation se distingue de la mixité puisqu'elle vise à prendre conscience des différences entre filles et garçons pour en faire des atouts et permettre à chacun de trouver sa place au sein du groupe (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif). Cette problématique me semble d'autant plus importante dans les quartiers populaires que la fabrique du genre s'y fait largement selon les normes et les stéréotypes associés au féminin et au masculin (Guérandel, 2016). Dans quelle mesure le scoutisme peut-il devenir une instance de socialisation nouvelle, qui mélange les filles et les garçons en leur apprenant à vivre ensemble, et en attribuant les mêmes rôles et responsabilités à chacun dans une perspective d'égalité ?

II. Le scoutisme comme instance de socialisation

Ce chapitre vise dans un premier temps à faire un état des lieux des diverses approches sociologiques de la socialisation et du processus pluriel et dynamique qu'elle constitue. Dans un deuxième temps, il s'agira d'analyser en quoi cette socialisation peut influencer l'engagement des jeunes du 93 aux scouts, le scoutisme pouvant provoquer un dilemme et/ou contribuer à la construction de leur identité.

1. Approches théoriques de la socialisation :

A. Une définition de la socialisation ?

« *Le terme socialisation fait partie de ces concepts de base de la sociologie (mais aussi de l'anthropologie et de la psychologie sociale) qui possèdent autant d'univers de signification qu'il existe de points de vue sur le « social »* » (Dubar, 1991). Dans le sens commun, la socialisation est le processus par lequel un être biologique est transformé en un être social propre à une société déterminée : ce serait donc une « *action de la société sur l'individu* » (Darmon, 2006, p. 7). Ce modelage a été théorisé par Durkheim comme une contrainte verticale exercée par les institutions et leurs agents sur les individus considérés comme des tables rases (Durkheim, 1922, p. 64). Mais selon les courants sociologiques, le rôle joué par l'individu dans sa socialisation sera plus ou moins conscient, intentionnel. Par exemple, selon Piaget, cette socialisation ne peut plus être pensée comme une inculcation, par les institutions, des « manières de faire, de sentir et de penser » à des êtres passifs, mais comme une construction interactive des conduites sociales. Les interactions au cours de l'activité constitueraient alors un vecteur primordial de la socialisation des enfants (Piaget, 1932). Cependant, Piaget reste centré sur la socialisation des enfants et des adolescents sans faire de lien avec la socialisation des activités, alors que le vécu des individus dans les diverses institutions contribue à forger ce que les anthropologues appellent la culture (Dubar, 1991).

C'est à G. H. Mead (1934) que l'on doit d'avoir étayé le concept de « socialisation » : il aborde la « construction de soi » sous l'angle psychosociologique, c'est-à-dire en rupture avec le modèle déterministe de la

socialisation par inculcation sur un sujet passif. Selon lui, le « soi » s'élabore dès le plus jeune âge dans un rapport dialectique entre le « moi » et le « je ». Chaque individu se constitue dans un maillage entre le psychique, le groupal et le sociétal. Mead élabore un modèle dynamique de la socialisation du sujet, un sujet actif dont « *l'esprit n'est que le développement et le produit d'une interaction sociale* ».

En recensant les travaux des anthropologues « culturalistes » anglais et américains, Dubar (*ibid*) avance la conclusion selon laquelle « *La socialisation comme* « ***apprentissage de la culture d'un groupe*** » *est aussi diverse que le sont les cultures elles-mêmes* » (en gras dans le texte). L'enfant construit donc sa personnalité par l'intériorisation de normes et de valeurs qui sont socialement situées. Nous pouvons alors distinguer la socialisation des individus en fonction de l'environnement familial, culturel, et des conditions matérielles d'existence dans lesquels ils ont grandi. Ainsi, la socialisation des jeunes de quartiers populaires n'est pas la même que celle des jeunes habitants dans les quartiers résidentiels : on parle de socialisation différenciée, qui implique la transmission de normes et de valeurs différenciées. Par ailleurs, d'autres auteurs (Qribi, 2010) soulignent l'idée que, du fait de la pluralité des manières d'être dans les sociétés modernes, l'individu est de plus en plus amené à prendre une part active dans la définition de soi. Selon lui, l'identité du sujet n'est donc pas immuable : elle ne doit pas reposer sur son conditionnement lors de la socialisation primaire mais sur son « *activité subjective et sa dynamique de gestion des contradictions des institutions et de la disparité des imprégnations idéologiques et des sollicitations affectives* » (p. 4).

Les sociologues constructivistes distinguent et mettent en tension la socialisation primaire de la socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1966). Cette approche constructiviste va permettre au concept de socialisation de s'émanciper du champ scolaire et de l'enfance pour s'appliquer au champ professionnel. La socialisation primaire prend effet à l'enfance et à l'adolescence dans les institutions telles que l'école, la famille, le sport… Selon Berger et Luckmann, elle consiste en une manière d'appréhender le monde social en tant que réalité signifiante. Elle laisse ensuite les traces les plus importantes chez l'individu car elle va filtrer, orienter les socialisations secondaires. La socialisation secondaire est « *l'intériorisation de sous-mondes institutionnels ou basés sur des*

institutions » (p. 189), et permet à l'individu déjà socialisé d'intégrer de nouvelles réalités liées à son investissement dans de nouveaux secteurs de la vie sociale (Qribi, *op. cit.*). Nous pouvons donc avancer que le scoutisme est une institution de socialisation secondaire, en mesure de faire incorporer de nouvelles normes et valeurs à ceux qui s'y engagent.

Les acteurs principaux de la socialisation sont :

- La famille : elle a un rôle socialisateur privilégié car elle est très présente et porte une dimension affective. La socialisation y sera différente selon les catégories socioprofessionnelles et les priorités accordées dans l'éducation. Pour notre objet, cela se traduit notamment par l'intériorisation de dispositions[2] plus ou moins tournées vers le scoutisme.

- L'école : de par sa durée, c'est une institution qui joue un rôle important dans la socialisation primaire des enfants, c'est un lieu de construction de l'identité sociale de l'individu, qui y retrouve ses pairs. Néanmoins, chez les jeunes étudiés, l'école peut être à l'origine d'une violence symbolique vécue, d'une forme de stigmatisation qui joue un rôle important dans la construction de soi, l'estime de soi, mais aussi dans leur rapport à l'institution.

- Le groupe de pairs : l'école et la famille jouent un rôle de filtre pour ce type de socialisation, qui prend toutefois de plus en plus d'importance avec l'âge. Les expériences vécues en groupe aux scouts peuvent alors impacter la composition du groupe de pairs, et y apporter de nouvelles normes. Cela peut influencer la socialisation secondaire des enfants et des adolescents, et l'évolution possible de leur construction identitaire.

[2] En sociologie, les dispositions sont les structures cognitives des individus qui orientent voire déterminent leurs actions, dans un contexte donné. Cela renvoie aux manières de faire et de penser des individus.

B. La socialisation, un processus pluriel et dynamique

Selon Kaufmann (2004), la construction sociale de l'individu s'opère selon 2 modalités différentes (une « double hélice » qui structure l'existence), qui implique une existence non linéaire, susceptible d'être remodelée :

- Une socialisation pure, sans véritable intervention de la pensée réflexive, héritage des sociétés holistes où le destin social conférait le sens de la vie.
- Une socialisation qui fait intervenir la subjectivité, la mise en images ou en pensées des orientations possibles, et une décision (plus ou moins consciente) sur les éventuelles rectifications au cours de l'existence.

En ce sens, Dubar (1991) distingue l'« identification » qui renvoie aux processus sociaux de construction d'une identité « culturelle » d'un collectif, de « l'identité » qui met l'accent sur la subjectivité au cœur des processus sociaux. Il serait donc possible de se forger sa propre identité au sein d'un contexte d'identification commune.

Dubar (1991) conçoit donc la socialisation comme un processus biographique d'incorporation des dispositions sociales issues non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais aussi de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence : « *Plus les appartenances successives ou simultanées sont multiples et hétérogènes, plus s'ouvre le champ du possible et moins s'exerce la causalité d'un probable déterminé* ». L'hypothèse formulée par Dubar (*op. cit.*) à propos du modelage possible de la socialisation est la suivante : « *Si la socialisation n'est plus définie comme « développement de l'enfant » ni comme « apprentissage de la culture » ou « incorporation d'un habitus », mais comme « construction d'un monde vécu », alors celui-ci peut aussi être déconstruit et reconstruit tout au long de l'existence. La socialisation devient un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activités que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur* ». Sous cet angle, il apparait possible que l'expérience vécue aux SGDF ait une influence sur la socialisation des enfants et des adolescents. En tentant de leur transmettre d'autres normes et d'autres valeurs, les acteurs des SGDF, dans leur sphère sociale propre, seraient alors en mesure de

déconstruire et reconstruire les identités sociales des jeunes. Ainsi, les mécanismes sous-jacents à la socialisation permettraient, dans le contexte des SGDF, de « reconstruire le monde vécu » par les jeunes et de favoriser l'atteinte d'objectifs éducatifs qui semblent être plus difficilement abordables dans le monde qu'ils connaissent initialement. Cette intention, pour être faisable, nécessite dans un premier temps de faire s'engager les jeunes.

De plus, selon Dubar (*op. cit.*), la socialisation est un « *processus interactif et multidirectionnel* » complexe. Qu'il s'agisse de son groupe d'origine auquel il appartient « objectivement » ou d'un groupe extérieur dans lequel il veut s'intégrer (auquel il se réfère « subjectivement »), l'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable. Pourquoi certains individus, dans certaines situations, se réfèrent-ils positivement à un groupe social qui n'est pas leur groupe d'appartenance ? Les jeunes qui ont un rapport positif avec l'institution scoute peuvent apprendre par avance les valeurs et modèles de ce groupe de référence auxquels ils n'appartiennent pas encore mais qu'ils veulent intégrer. Cette « socialisation anticipatrice » (Merton, 1957) devrait alors faciliter leur adaptation au sein du groupe.

Guy Rocher (1970) définit la socialisation comme « *le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre* ». La socialisation en tant que processus dépend donc des expériences vécues et des pairs en présence. Elle dure tout au long de la vie avec des phases constituées par des grands moments de transition (d'enfant à adolescent, d'adolescent à adulte…). Cette idée de permanence de la socialisation se retrouve aussi chez Berger et Luckmann (*op. cit.* p.188) : « *L'intériorisation de la société, l'identité et la réalité ne sont pas des données définies une fois pour toutes, ni en une fois. La socialisation n'est jamais totale ni terminée* ». Cela permet de relativiser le poids accordé aux premières années de la vie et d'estimer plus probables des redéfinitions au cours de la socialisation secondaire (à l'adolescence et à l'âge adulte). A quel niveau de socialisation se

situe l'intériorisation des normes et valeurs du scoutisme ? Y a-t-il un âge, un moment où l'état de la socialisation permet aux jeunes des quartiers populaires de venir plus volontairement aux scouts ? De même, pouvons-nous considérer que certains jeunes ont intériorisé certaines normes de façon trop durable pour espérer qu'ils adhèrent aux scouts ?

Non acquise une fois pour toutes, la socialisation suppose une transaction entre le socialisé et les socialisateurs et implique des renégociations permanentes au sein de tous les sous-systèmes de socialisation. Si les identités résultent de trajectoires socialement conditionnées, il existe toutefois des espaces de liberté rendant possibles les reconversions identitaires qui provoquent des ruptures dans ces trajectoires (Dubar, *op. cit.)*. La socialisation n'est pas seulement la transmission de valeurs et de normes issues d'un apprentissage formalisé, mais aussi le « *développement d'une certaine représentation du monde* » et notamment de « *mondes spécialisés* ». C'est une « *construction lente et graduelle d'un code symbolique* » constituant un « *système de référence* » permettant de « *se comporter de telle façon plutôt que de telle autre dans telle ou telle situation* ». Chaque individu se compose cette représentation « *lentement, en empruntant certaines images aux représentations déjà existantes mais en les réinterprétant pour en faire un tout original et neuf* » : la socialisation est donc constamment restructurée et influencée par les différents agents de socialisation. En effet, selon Dubar *(op. cit.),* des agents socialisateurs interviennent tout au long du processus pour garantir au plus grand nombre d'enfants cette intériorisation active qui leur permet, une fois devenus adultes, d'être des « socialisateurs ». Ces agents socialisateurs peuvent être issus d'instances de socialisation variées telles que l'école, le centre de loisir, le club de sport, ou les scouts, chacune véhiculant des normes et des valeurs différentes. Ainsi, la socialisation est un processus d'identification, de construction d'identité, et de relations. Se socialiser, c'est assumer son sentiment d'appartenance à des groupes, c'est « commencer à penser avec les autres » (Halbwachs, 1950)

Des formes de concurrence peuvent alors naître entre les différentes instances de socialisation : les enfants issus de quartiers populaires préfèrent parfois se retrouver parmi leurs pairs dans le quartier, qu'à l'école qui véhicule des normes

culturelles différentes de leur culture initiale (Rayou, 2015). Peut-être également que certains enfants souhaiteraient essayer les scouts mais que cela irait à l'encontre des normes familiales… Pour Lahire (1998), les moments de la vie où se constituent les différentes habitudes ne sont pas tous équivalents. Il rappelle que l'incorporation des expériences sociales lors de la socialisation primaire se fait dans la dépendance affective à l'égard des adultes. Mais il remet en question la représentation du parcours individuel comme un passage de l'homogène (la famille) à l'hétérogène (école, groupe de pairs…). Selon lui, la configuration familiale est porteuse en son sein de principes de socialisation hétérogènes des enfants (Lahire, 1995). Cela implique qu'il est possible pour un enfant d'être attiré par le scoutisme alors que ses parents n'y sont jamais allés. De plus, les socialisations secondaires peuvent entrer en concurrence avec le monopole familial (bien que réalisées dans des conditions socio-affectives différentes) : c'est le cas pour les « déclassés par le haut », ces enfants issus de milieux défavorisés qui ont réussi à sortir de leur condition sociale d'origine par la voie scolaire. Dans quelle mesure le scoutisme peut-il être une matrice de socialisation contradictoire avec celle de la famille ?

Enfin, la socialisation et l'identité sont deux processus distincts qui se croisent : « *l'identité est un produit des socialisations successives* » (Dubar, *op. cit.*), l'identité se construit donc en fonction des cadres sociaux dans lesquels elle s'inscrit. Cela rejoint l'idée de Norbert Elias (1987), selon laquelle l'individu est un processus dynamique, ouvert, où le social et l'individuel sont intimement imbriqués, dans des configurations complexes. L'individu n'est donc pas une entité autonome qui subirait l'influence extérieure des cadres sociaux, il est lui-même fait de matière sociale, fabriquée par le contexte auquel il participe, ce qui n'en fait pas pour autant du déterminisme (Kaufmann, 2004)

Pour comprendre en quoi le concept de socialisation présente des enjeux pour répondre à notre objet de recherche, nous allons détailler les différents courants sous-jacents à ce concept.

C. L'approche « constructiviste » de la socialisation

Dans *La construction sociale de la réalité* (1966/1986), Berger et Luckmann considèrent la société comme un ensemble de données construites par des acteurs individuels et collectifs. Leur idée centrale est que la socialisation est ambivalente : elle se définit par l'immersion dans un « monde vécu », qui est à la fois un « univers symbolique et culturel » et une « connaissance forgée sur ce monde ». L'enfant absorbe le monde social dans lequel il vit comme le seul monde concevable. Il le fait à partir d'un « savoir de base » (qui dépend des relations entre le « monde social » de la famille et l'univers institutionnel de l'école), et c'est l'incorporation de ce « savoir de base » avec l'apprentissage du langage qui constitue le processus fondamental de la socialisation primaire. Dans leur conceptualisation de la socialisation et de la formation identitaire, les restructurations individuelles et collectives sont possibles, notamment au cours de la socialisation secondaire, ce qui remet en question les effets irréversibles de la socialisation primaire. De plus, selon eux « *la socialisation n'est jamais totale ni terminée* » (p. 188), ce qui témoigne de l'importance de la socialisation secondaire, définie comme une « *intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés* ». Cette perspective se distingue de celle de P. Bourdieu, car elle part des individus et de leurs interactions, à l'intérieur d'un système donné, et formule le postulat d'une possibilité de non-reproduction du social à l'identique.

Du point de vue des rapports entre l'individu et la société, et de la formation de l'identité, l'approche de Berger et Luckmann s'appuie sur l'interactionnisme symbolique de G. H. Mead (*op. cit.*). Selon lui, la socialisation est une formation de l'identité sociale dans et par l'interaction (ou la communication) avec les autres, *via* l'adaptation réciproque de leurs conduites dans l'élaboration du processus social. Ce dernier est traversé par la tension entre la tendance à l'adaptation et la tendance à l'affirmation. De plus, en distinguant la socialisation primaire de la socialisation secondaire, les auteurs mettent en relief la complexité de la construction identitaire, qui devient tributaire d'un processus ouvert et pluriel. Chez Berger et Luckmann, la dimension sociale et culturelle devient alors « *une matrice dans laquelle se construit l'organisation psychologique* » (*op. cit.*, p. 15), et donc le développement identitaire. Selon ces

auteurs, le quotidien est partagé avec d'autres et est perçu comme intersubjectif : lors d'interactions sociales, l'autre m'est accessible et je le suis tout autant pour lui. Cette expérience commune est possible grâce à un partage de codes, que Berger et Luckmann nomme des « typifications partagées », c'est-à-dire des types identitaires en fonction desquels « *les autres sont appréhendés et « traités » dans des rencontres en face à face* ». Au cours de leur socialisation, les individus partagent donc des normes qui vont filtrer leur interprétation de la réalité (la proposition de venir aux scouts, le fait que certains pairs y aillent, la possibilité ou non de transférer les acquis des scouts une fois revenus au quartier…), mais aussi la constitution de leurs « univers symboliques » qui construisent le sens des choses du monde social. « *La confrontation des univers symboliques alternatifs implique un problème de pouvoir : quelle est celle qui, parmi les définitions conflictuelles de la réalité "collera" à la société ?* » (*op. cit.*, p. 149) : le scoutisme peut alors paraître comme un univers conflictuel dans le quartier, ce qui rend difficile l'évolution des représentations. Ainsi, bien que l'interactionnisme symbolique prenne peu en compte les socialisations antérieures, il nous semble important d'accorder de l'importance à l'histoire de nos enquêtés pour aborder leur dispositions culturelles, tout en étant attentif aux interactions lors de la socialisation secondaire, susceptibles de redéfinir ce qui a été incorporé au cours de la socialisation primaire.

D. La sociologie « dispositionnaliste » : L'homme pluriel est la règle plutôt que l'exception

Un homme pluriel, dont l'ensemble des pratiques est irréductible à un « principe générateur », n'a pas toujours vécu dans un seul et unique univers socialisateur. Le postulat est le suivant : durant leur socialisation, les individus traversent des cadres socialisateurs variés et parfois contradictoires, qui leur font incorporer des dispositions (manières de penser, sentir, agir) plurielles et parfois antagonistes. Les tenants de ce courant sociologique, aussi appelé « sociologie psychologique » car faisant le lien entre le psychisme individuel et les cadres de la vie sociale, s'attachent à la compréhension de la complexité des trajectoires des individus, en rapport avec la multiplicité de leurs expériences de socialisation. La

sociologie psychologique vise donc à analyser la question de la réalité sociale sous sa forme individualisée et intériorisée. Cela permet de retrouver en chacun des cas singuliers « *l'espace social froissé, chiffonné* », et de découvrir « *ces multiples opérations de plissement constitutives de chaque acteur individuel, aux froissements toujours particuliers qui font de chaque acteur à la fois un être relativement singulier et un être relativement analogue à de multiples autres* » (Lahire, 1998/2001, p. 344). Les plis singuliers du social sont donc le fruit de toutes les expériences, souvent contradictoires, que les individus ont vécues dans de multiples contextes.

L'action de chacun se fonde donc sur des dispositions façonnées en amont. Chaque individu peut alors assumer des rôles sociaux différents, tour à tour ou simultanément au cours de sa vie, qui renvoient à divers modèles de socialisation. A l'inverse du paradigme structuraliste de Bourdieu, l'idée est donc que notre société est trop différenciée pour que l'homme soit uniformément façonné par son milieu social pour aboutir à un habitus cohérent et univoque. Ainsi, l'idée de processus de socialisation est maintenue, mais cette socialisation est diversifiée et non exclusive : plus un acteur a été placé dans une pluralité de contextes sociaux non homogènes, moins son stock de dispositions, d'habitudes ou de capacité sera unifié (Lahire, 1999). Dans ce cas, les individus intègrent des schémas corporels et des habitudes variés, qui peuvent parfois paraitre dissonants par rapport à leur culture initiale. Néanmoins, ces schémas, organisés en répertoire, ne donnent pas pour autant lieu à une contradiction vécue, car les individus sont capables de les mobiliser en fonction du contexte. Ainsi, bien qu'il soit influencé par le poids des socialisations passées, l'individu est aussi acteur dans le présent puisque c'est la situation qui réactive les dispositions adaptées pour l'instant « t ». En nous appuyant sur cette conception, les schémas relatifs à la vie dans le quartier pourraient être « mis en veille » lors des réunions scoutes, constituant ainsi une parenthèse par rapport au quotidien, où les jeunes seraient en mesure de construire de nouveaux schémas de socialisation en adéquation avec les normes véhiculées par le scoutisme.

Par ailleurs, Trimble (2003, p. 3-13,) émet aussi l'idée que l'acculturation doit être contextualisée, car le type de situation façonne les comportements et les manières

de penser des individus. Par exemple, dans le cercle familial les gens se comportent d'une manière assimilée à leur culture de façon plus importante que dans le milieu du travail ou de l'école. De plus, dans le processus d'acculturation, la dimension émotionnelle est une composante à prendre en compte pour analyser les comportements des individus. Nous pouvons donc considérer que les jeunes sont capables de donner une place plus ou moins importante à leur culture d'origine en fonction des contextes, ce qui permettrait une forme d'ouverture à des organisations telles que le scoutisme. Mais leur participation induit des émotions particulières qui peuvent dans un premier temps freiner leur engagement.

Cependant, cette socialisation « à part » dans la parenthèse que constituerait le scoutisme ne relève pas d'une évidence. D'une part, il est possible que, si certains jeunes se sentent en difficulté pour répondre favorablement à une situation dans laquelle ils n'ont pas les schémas, cela risque de freiner leur engagement dans un premier temps, et dans un deuxième temps de les faire renoncer à la poursuite des activités scoutes. Pour faire adhérer ce public au scoutisme, il s'agit donc d'atténuer la « rupture » que pourrait représenter le scoutisme en adaptant la proposition scoute à leurs référentiels culturels. En effet, un obstacle majeur rencontré peut être la dissonance culturelle entre les diverses dispositions incorporées jusque là dans les groupes de pairs, et la présentation de soi associée aux scouts.

Dans ce travail de recherche, nous avons le souhait de ne pas tomber dans la dérive d'une vision homogénéisatrice des jeunes issus des quartiers prioritaires, car « *La diversité des matrices et des expériences de socialisation multiplie les répertoires culturels et les potentialités identitaires du sujet* » (Qribi, *op. cit.*, p. 6). Cela implique une hétérogénéité de dispositions au sein d'un même groupe social, avec des acteurs capables de se comporter différemment selon les situations. L'individu n'est donc pas réductible à un principe générateur homogène, en témoignent les travaux de l'équipe de l'ESCOL sur la question de la réussite et de l'échec scolaire : « *Certes l'individu se construit dans le social mais il s'y construit au cours de son histoire comme singulier. [...] Mais cette singularité se construit dans une logique spécifique, celle de l'identité*

personnelle, celle de la subjectivité, logique irréductible à "un reflet" ou même à "l'intériorisation" des conditions sociales » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

Il devient alors particulièrement pertinent de nous « *intéresser aux phénomènes d'écarts par rapport aux « normes » supposées caractéristiques des milieux sociaux, dans divers domaines, scolaires, professionnels, culturels et éducatifs* » (Qribi, *op. cit.*). Les différences inter-catégorielles deviennent en effet essentielles à prendre en compte. C'est pourquoi nous allons mobiliser le paradigme de Lahire, qui se situe à l'échelle de l'individu comme produit complexe et singulier d'expériences socialisatrices multiples, contrairement à Bourdieu qui se situe davantage à l'échelle de la classe sociale en considérant l'individu comme représentant du groupe : « *La personnalité et les attitudes d'un individu donné résultent de ce qu'il a appris à l'école, dans sa famille, son métier, ses loisirs, ses voyages, de sa vie associative, religieuse, sentimentale... C'est la saisie du singulier qui force à voir la pluralité : le singulier est nécessairement pluriel* » (Lahire, 1999, p. 2).

La question du sens « subjectif » accordé par les jeunes aux scouts et à leur engagement va être importante pour nos analyses, bien que le processus de construction par les individus des significations de leurs actes reste problématique à appréhender (Baubion-Broye, 1998, p. 21). Selon Vinsonneau (2002), la multiplication des rôles et leur détachement du « programme institutionnel », autonomisent l'individu en lui permettant d'approfondir sa subjectivité, ce qui peut faire évoluer les schémas d'action et la quête identitaire. Les individus doivent en effet trouver un compromis entre leur positionnement culturel, le sens qu'ils accordent à leurs activités et les projets qu'ils envisagent.

E. L'interactionnisme symbolique : la potentialité des rôles et des différentes versions du soi dans la socialisation

L'interactionnisme symbolique renvoie à un principe d'une définition de la réalité sociale qui est à la fois progressive et animée par les rencontres entre les personnes. L'interaction est à la fois morale et utilitaire, elle cherche à préserver l'image de soi et celle d'autrui tout en visant des buts rationnels (Goffman, 1967).

Selon G. H. Mead (*op. cit.*), au cours du processus de socialisation/éducation, le sujet intériorise des « symboles » : langage, « gestes significatifs » et des « rôles » sociaux incarnés par des « autrui significatifs » (père, mère, professeur…) Au cœur de la communication interindividuelle, ces « symboles » nous permettent d'entrer en interaction et, après interprétation, de « prendre la place de l'autre ». De cette analyse naîtra l'appellation *Interactionnisme symbolique*. En s'identifiant à des autrui significatifs (« autrui généralisé » : groupe, communauté, société, club, bande…), les enfants intériorisent peu à peu leur environnement socioculturel. À cela, trois principes : c'est le sens qui guide l'individu dans différentes directions ; ce sens naît ou glisse des interactions ; et il subit enfin une interprétation. Quel est le sens accordé par ces jeunes à l'expérience du scoutisme et aux symboles qui en découlent ?

Selon Kaufmann (2004), bien que cette forme de microsociologie soit importante pour comprendre la société, il ne faut pas oublier de mobiliser des cadres de socialisation proches des acteurs, en prenant en compte les différents rôles façonnés par ceux-ci. Il s'agit ici de « *mettre en évidence les articulations entre intériorité de l'individu et les extériorités sociales qu'il rencontre* ». Kaufmann avance que « *la perception des rôles médiatise la plupart des interactions […] Son identité ne se réduit pas à la tenue d'un seul rôle, ni même à plusieurs (ce sont des identités particulières dans un contexte précis)* ». Cela questionne sur la potentialité de façonner un nouveau rôle chez les jeunes participant aux scouts. De plus, selon lui « *la « vraie vie » est faite de prise de rôles divers, qui offrent la possibilité de retravailler continuellement son répertoire d'identités* », ce qui souligne que l'identité est un processus dynamique, non figé, et pluridimensionnel (qui pourrait être influencé par le scoutisme). Chaque rôle développe les images des comportements qui lui sont associés, enjoignant l'individu qui s'apprête à s'y engager, à se former une identité (une image de soi) conforme aux images socialement proposées. Ce lien entre rôles et identité souligne donc l'intérêt de replacer l'individu dans ses contextes pour comprendre comment il est concrètement produit par son histoire, tout en la produisant. Par ailleurs, à l'instar de Berger et Luckmann, la construction identitaire est plurielle chez Kaufmann, car « *Le processus historique de différenciation sociale ne cesse d'accroitre le nombre et la variété des rôles possibles, démultipliant encore plus les identités*

ponctuelles pouvant leur être associées » (op. cit.). L'individu n'est donc plus assujetti à des rôles imposés. Selon les tenants de l'interactionnisme symbolique, l'individu est en mesure « *[d'élargir] ainsi sa marge de manœuvre et [d'augmenter] sa capacité de choix* » face à des rôles multiples, « *ce qui lui permet par ailleurs de maitriser son degré d'engagement dans certains rôles » (op. cit.).* Il nous semble donc pertinent de nous intéresser au jeu des interactions et de « prises de rôles » des individus s'engageant aux scouts, au regard des caractéristiques de leur socialisation primaire.

Enfin, McCall et Simmons (1966) distinguent deux modalités de prise de rôle : une forme conventionnelle, quand l'individu accepte passivement et totalement les prescriptions associées au rôle ; et une forme idiosyncrasique quand il les reformule de façon personnelle. Nous pensons qu'étant donné la socialisation primaire de l'individu, la distance entre la culture initiale et la culture scoute est trop importante pour que les jeunes prennent des rôles de façon conventionnelle. Il nous parait plus vraisemblable d'avancer que l'adhésion aux scouts se fait par un compromis entre les rôles incorporés dans la parenthèse scoute et en dehors. C'est d'autant plus intéressant qu'au regard d'un rôle donné, l'individu doit aussi s'impliquer de façon personnelle, notamment en choisissant une « identité » (image de soi) parmi toute une gamme d'autres possibles (Kaufmann, 2004). Donner un sens à sa vie à travers un affichage identitaire permet d'adhérer à soi-même et de mettre le corps en mouvement, par un double procédé consistant à déterminer un but et des valeurs (fabrication du cadre autrefois imposé) et à produire l'énergie nécessaire (Kaufmann, 2004, p. 195). S. Stryker (1968) parle d'« identités de rôles », qui indiquent plusieurs manières de jouer un même rôle socialement prescrit, et des sens divers donnés à l'action.

De plus, pour nous aider à comprendre le dilemme que peut constituer l'engagement aux scouts pour les jeunes de quartiers populaires, Kaufmann souligne que les retombées émotionnelles sont capitales dans l'élaboration des choix identitaires avant l'action car l'individu « *favorise une identité de rôles dont il pense qu'elle lui apportera satisfaction* ». Par ailleurs, les expériences antérieures de prises de rôles induisent une mémoire émotionnelle qui hiérarchise les identités susceptibles d'être réactivées dans une prise de rôles (Stryker et

Burke (2000) parlent d' « *identity salience* », ou capacité de réactivation des identités selon leur place dans la hiérarchisation personnelle). La mémoire des expériences de prises de rôles prend la forme d'un schéma cognitif, guidant l'individu dans ses nouvelles socialisations et dans ses réactions aux situations (Stryker et Serpe, 1994). Ainsi, les « self-schémas » (Markus, 1977) intériorisés (produits des socialisations passées) et les injonctions sociales du contexte dirigent l'action, parfois davantage l'un que l'autre, souvent une combinaison des 2. Nous pouvons supposer qu'en fonction de la première expérience aux scouts, les jeunes vont déterminer leur envie ou non de revenir, d'où l'importance de créer une parenthèse qui soit attractive et qui atténue le dilemme entre les rôles pris dans le quartier et ceux en construction aux scouts.

2. L'influence de la socialisation sur les représentations du scoutisme et l'engagement

A. La notion d'habitus :

La socialisation entraine la production de l'habitus. L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises par l'individu au cours de sa socialisation (prime éducation et premières expériences sociales) et donc influencées par le milieu social dans lequel l'individu a évolué. Il résulte d'une incorporation progressive de catégories d'appréciation et de jugement, qui modèlent des pratiques sociales et des trajectoires ultérieures ajustées aux positions sociales. Cet ensemble de dispositions cohérentes et systématiques structure donc les manières de voir, de penser et de faire. L'habitus assure la corrélation entre les probabilités objectives (chances d'accès à tel service) et les espérances subjectives (les « motivations » et les « besoins »). Les individus ont tendance à écarter toute stratégie qui leur parait trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, et pratiquent donc ce qu'ils ont des chances de réussir. Pour que les individus s'engagent, il est donc important d'atténuer la rupture entre l'expérience du scoutisme et ce qu'ils recherchent dans leur quotidien. Parce qu'il a été précocement incorporé, l'habitus peut échapper à la conscience et donner

aux individus l'illusion du choix alors qu'ils ne font que mettre en œuvre l'habitus qui les a modelés et qui caractérise leur appartenance de classe.

Selon Bourdieu et Passeron, (1970), il existe 2 volets de l'habitus :

- Institutionnel : il fait du système d'enseignement un appareil d'imposition symbolique de la culture bourgeoise légitimant la reproduction des inégalités sociales.
- Individuel : il est fait des habitus de classe incorporés au cours de la socialisation, conçue comme un processus d'imprégnation des conduites par les conditions sociales. Dans l'approche structuraliste de Bourdieu et Passeron, la socialisation est un ajustement des conduites aux destins les plus probables, ce qui induit la reproduction légitime des positions d'origine.

C'est l'habitus qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques (Anne-Catherine Wagner, 2012). Cependant, chaque microcosme social ou champ requiert un habitus spécifique qui exige une conversion plus ou moins radicale de l'habitus original. Dans quelle mesure le scoutisme constitue-t-il un de ces microcosmes sociaux et requiert-il, pour que ces jeunes y adhèrent, une forme de conversion de leur habitus initial ?

L'habitus des enfants à qui l'on propose des activités scoutes est donc déjà établi en fonction de leurs positions sociales, et ce type de pratique sociale peut ne pas provoquer d'attirance chez eux. Il s'agit alors de les mobiliser, de les faire venir dans un premier temps, pour leur permettre de vivre une expérience qui peut leur plaire malgré leurs représentations initiales parfois en dissonance. Si l'activité scoute leur plait, cela peut alors restructurer leur manière de penser à propos du scoutisme et faire s'engager ces enfants plus durablement. Les jeunes qui adhèrent au scoutisme ont-ils un habitus en cohérence avec les normes du scoutisme à l'origine, ou opèrent-ils un ajustement de leur habitus pour réduire la dissonance entre leurs manière de faire et de penser initiales et celles proposées par le scoutisme ? Peut-on supposer un impact plus grand chez les plus jeunes, pour qui les activités scoutes contribueraient à la socialisation primaire ?

Les jeunes des quartiers populaires construisent donc leur habitus en fonction de leur environnement proche au cours de leur socialisation primaire. La proposition de venir aux scouts peut alors sembler inhabituelle car elle convoque des normes différentes de celles qui ont constitué leur habitus. Venir aux scouts implique peut-être pour certains jeunes de faire bouger les lignes dans leurs façons d'être et de penser. En cela, le scoutisme peut constituer une parenthèse en termes d'attitudes, puisque dans ce nouveau cadre ils vont mobiliser d'autres références. Dans quelle mesure cette parenthèse permet-elle de redéfinir les lignes de leur habitus et de contribuer à un engagement pérenne ?

Néanmoins, à la notion d'habitus développée par Bourdieu, nous allons préférer le concept de dispositions développé plus haut (Lahire, 1998). En effet, à l'instar de Lahire (1998), nous considérons que les acteurs sont aujourd'hui plus différenciés intérieurement et entre eux. Il y a donc une multiplicité de socialisations possibles par la famille, conduisant à des dispositions variées et non à un habitus social cohérent. Nous nous positionnons donc dans une perspective de sociologie dispositionnaliste, ou sociologie « psychologique », qui étudie à l'échelle individuelle les variations de socialisation et la réflexivité des acteurs.

B. La construction de l'identité

« *Toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion* » (Lévi-Strauss, 1977). L'identité est à la fois partout et nulle part, c'est un concept mal défini, aux significations pourtant diverses : c'est « *une des évidences les mieux partagées et les moins interrogées, du côté des acteurs mais aussi des univers savants* » (Corcuff, 2003). Les différentes conceptions de l'identité empêchent d'en avoir une vue d'ensemble : entre identité personnelle et sociale (Goffman, 1963), entre mêmeté et ipséité (Ricoeur, 1990), entre identité pour soi et pour autrui (Dubar, 1991), ou entre soi intime et soi statutaire (De Singly, 1996). Selon Dubar (1991), toute approche empirique de l'identité est rendue particulièrement complexe par le fait « *qu'il n'y a pas d'identification unique* » des individus : ceux-ci se caractérisent par une multiplicité des groupes d'appartenance (le scoutisme peut en être un), ainsi que par une ambivalence des

identifications. Ainsi, l'auteur souligne qu'entre le désir d'être comme les autres, accepté par les groupes auxquels on appartient et l'apprentissage de la différence à l'égard de ces groupes, l'enfant doit construire sa propre identité. Le moi est alors un objet que Jacques Lacan assimile à un oignon : en le pelant, on trouverait les identifications successives qui l'ont constitué. Ceci est d'autant plus vrai que le mouvement des sociétés modernes et l'autonomie relative des champs sociaux conduisent à une forte différenciation des identités selon diverses combinaisons possibles (Dubar, 1991). D'après cet auteur, l'identité a une dimension « vécue », car elle est « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » *(ibid.)*.

Par ailleurs, les individus de chaque génération reconstruisent leurs identités sociales « réelles » à partir des identités sociales héritées de la génération précédente, des identités virtuelles acquises au cours de la socialisation primaire et des identités possibles accessibles au cours de la socialisation secondaire. Les catégories d'identification sociales évoluent donc avec le temps, aboutissant à des « négociations identitaires » (Dubar, 1991). Néanmoins, selon Kaufmann (2004, p. 205), « *La créativité identitaire (pouvoir s'inventer différemment) est étroitement liée au niveau et à la diversité des ressources dont dispose un individu* » et demande en l'occurrence plus d'efforts aux catégories sociales défavorisées, présentes dans notre population cible, qui sont possiblement moins dotées en ressources économiques, sociales et culturelles. La pauvreté des ressources limite la quantité et la variété des soi possibles, en renvoyant à des soi impossibles ou à des soi possibles mais improbables et aléatoires. Or, la différence entre les personnalités dépend de la diversité des « soi possibles » : plus elle est importante, moins les identités « totalitaires » n'enferment la personnalité. Si des ressources faibles n'interdisent pas d'avoir recours à des images de soi en décalage avec les habitudes de la vie ordinaire, tout le monde ne sera pas capable de le faire de la même manière (Kaufmann, 2004, p. 208). Or, aux SGDF, la volonté est bien que chacun puisse vivre sa tranche d'âge de façon enrichissante, quelles que soient ses ressources initiales.

De plus, la position sociale des individus et les ressources qui lui sont associées définissent l'essentiel des façons dont l'identité s'exprime (Kaufmann, 2004) : le fait de se sentir à la marge et d'avoir de faibles ressources peut rendre nécessaire la restauration de l'estime de soi (Maurer, 2001). Elias (2001, p. 318) souligne donc l'importance de dresser « *une typologie plus détaillée des configurations sociales qui entrent dans la formation de l'identité personnelle* ». En effet, « *L'identité n'est pas qu'une question personnelle et privée : elle redéfinit l'ensemble de la question sociale* » (Kaufmann, 2004, p. 200).

La psychologie sociale a alors tenté de définir l'identité de façon plus globale afin de créer un point d'ancrage pour le savoir (Kaufmann, 2004) : l'identité résulterait du domaine de la représentation et s'articulerait autour du sentiment de soi. Elle est un « sentiment d'être » par lequel un individu éprouve qu'il est un « moi » différent des autres (Taboada-Leonetti, 1990).

Selon Kaufmann (2004), l'identité, bien que complexe, mouvante et insaisissable, résulte d'un processus précis, délimité et daté dans l'histoire. L'individu structure son moi par des échanges identificatoires avec ce qui l'entoure, en intériorisant des modèles et des images. L'identité peut parfois agir comme un opérateur de l'action et fixer le sens de la vie en orientant la construction de l'individu à court terme (dans l'action immédiate) et à long terme (s'il y a réorientation de la trajectoire biographique). L'identité est donc perçue comme dynamique, représentationnelle, sous la forme d'une mise en récit biographique. Mais elle ne se limite pas au domaine du récit et joue un rôle important dans les conditions de l'action. L'identité n'est pas aussi intéressante sous sa forme narrative que dans ses modalités opératoires, là où le choix entre des représentations de soi concurrentes est permanent (Kaufmann, *op. cit.*, p. 178). Le processus identitaire gagne donc à être analysé comme un « système d'action », qui travaille à reconstituer continuellement les conditions de l'action (König, 1972).

Kaufmann (2004) avance que l'identité est un moyen de donner sens à la vie en unifiant l'individu et les significations disparates provoquées par une structuration plus faible des institutions. Dans notre modernité, les sujets s'autonomisent par leur subjectivité, qui leur permet de prendre de la distance par

rapport aux cadres de socialisation, et surtout par rapport aux rôles du programme institutionnel, rigides et interdisant les redéfinitions personnelles. La subjectivité prend des formes multiples, et les soi possibles permettent à l'individu de se détacher de ces déterminations fabriquées par lui-même. Sa liberté n'est pas totale et le contexte doit être pris en compte, ainsi que les expériences passées. Mais les soi possibles, en nécessitant des efforts et une prise de risques, autorisent un « *travail de réforme de soi véritablement innovateur, aux limites du réalisable, où le présent parvient momentanément à mettre entre parenthèses le poids du passé* » (Kaufmann, 2004). C'est précisément le processus que nous cherchons à comprendre dans la parenthèse que constitue les réunions scoutes. Les rôles possibles, en se multipliant et en s'assouplissant, contraignent donc les individus à une autonomie relative vis-à-vis des institutions, les amenant à se construire et à se redéfinir d'une façon nouvelle, qui peut d'ailleurs faire peur. Il y a donc une fracture opérée par la modernité, avec un individu qui doit désormais définir lui-même sa propre identité et ses pratiques. De fait, le scoutisme présente une alternative, un cadre rassurant dans lequel les jeunes peuvent se construire et faire l'expérience de l'autonomie.

Erikson (1950) parle de « sentiment d'identité » pour souligner la dimension subjective de la socialisation, tout en la reliant au contexte social. Il met ainsi l'accent sur la quête d'unité et le besoin de confiance dans la quête identitaire. Selon Martuccelli (2002) : « *c'est bien le sentiment et la possibilité de la construction d'un moi bien organisé, fondé sur une réelle estime de soi non narcissique, au milieu d'une réalité sociale, que Erikson a désigné comme l'identité du moi. La notion nomme ce qui permet à l'individu d'entretenir une personnalité cohérente mais aussi une continuité de l'expérience de soi* ». L'estime de soi est un « réservoir d'énergie » (Cast et Burke, 2002), dont la reconstruction permanente est devenue une contrainte incontournable de la fabrication identitaire. Il est donc important de faire vivre aux jeunes des situations positives qui remplissent ce réservoir tout en contribuant à leur fabrication identitaire.

Kaufmann fait la distinction entre l'identité, qui reste à l'échelle de l'individu, et l'identification qui est un processus à géométrie variable induisant une forme

d'identité collective. Selon Mesure et Renaut (1999), l'individu moderne définit sa spécificité personnelle et donne un sens à sa vie au croisement d'appartenances collectives : les identifications collectives permettent paradoxalement à l'individu de se sentir plus soi-même. Cela rejoint le postulat de Mead (1934), selon lequel la socialisation va de pair avec l'individualisation car plus on est Soi-même, mieux on est intégré au groupe : « *l'individu qui s'identifie au groupe a l'impression de posséder une plus grande personnalité* ». L'individu construit sa spécificité en revendiquant des appartenances, incitant par là au maintien et au développement des identités collectives (Kaufmann, 2004). Cela témoigne de l'importance du groupe et du sentiment d'appartenance dans l'expérience du scoutisme. Ces identifications collectives procurent des « *catégories par lesquelles les individus se répartissent et créent le sens du monde social* » (Polletta, Jasper, 2001). Cela implique une place importante des pairs dans la définition de l'identité, comme si l'identité était censée « *marquer ce qui est unique par le biais de ce qui est commun et partagé* » (Martuccelli, *op. cit.*). Kaufmann (2004) souligne néanmoins que, bien que les identifications collectives redonnent vie aux représentations des communautés, il est rare aujourd'hui qu'un individu ne se définisse que par l'appartenance à un seul groupe. Par ailleurs, Kaufmann évoque la « sortie de soi » pour désigner une identification à des héros qui donne la sensation d'une intensité existentielle plus forte. La sortie de soi s'en tient généralement à des représentations, mais elle peut aussi engager des socialisations nouvelles, à l'origine d'une réelle réorientation de la trajectoire biographique. Ce dédoublement entre le vieux et le nouveau soi peut créer des décalages avec les attendus de la socialisation, rendant les individus capables de « s'inventer différent » dans le processus identitaire.

Enfin, toutes les actions ne sont pas médiatisées uniquement par l'identité, certaines sont déterminées par la socialisation, et l'homme se construit alors comme un être d'habitudes (Lahire, 1998). L'intériorisation d'une évidence structurée sous forme d'habitude permet de déclencher l'action sans se poser de question, ce qui n'est pas forcément le cas lors du premier pas des jeunes de quartier vers les scouts : au contraire, dans ce cas la réflexivité instille le doute sur la pertinence de cet engagement, et un sens doit alors être donné à l'action pour qu'elle soit poursuivie. Les schèmes incorporés (ou dispositions chez Lahire, 2002)

et les processus identitaires se mélangent pour déclencher l'action. Selon Malrieu (2003), le moment identitaire se caractérise par une prise de distance réflexive ou sensible avec l'action en cours, pour reformuler le sens donné aux conduites. En ce sens, Kaufmann évoque également l'idée selon laquelle il suffit de s'imaginer dans une situation donnée pour percevoir intuitivement la faisabilité de l'action, ce qui souligne l'importance des représentations. Mais cette perception, et surtout la décision qui l'accompagne, ne parviennent à s'opérer que dans la mesure où elles s'inscrivent dans une « régulation affective ». En effet, identité, affects et action sont combinés : c'est l'imaginaire de soi associé aux émotions qui guide l'action. Or, certains jeunes peuvent trouver anormal de s'imaginer aux scouts compte tenues de leurs représentations initiales sur le mouvement.

C. Le dilemme causé par le scoutisme ?

a. La dualité du social : identité pour soi *versus* pour autrui

Demazière et Dubar (1997) définissent l'identité comme un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant* ». Dubar (1991) souligne que chaque individu est confronté à la dualité du social, c'est-à-dire la double exigence de se conformer à la culture de son groupe d'appartenance tout en construisant son identité singulière : « *Identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparables et liées de façon problématique* ». Dubar (*op. cit.*) développe une conception de l'acteur qui se définit à la fois par la structure de son action et par l'histoire de sa formation. En découlent deux sens du terme « socialisation » et « identité » :

- La socialisation « relationnelle » des acteurs en interaction dans un contexte d'action, c'est la socialisation des activités, qui mobilise les identités « pour autrui »

- La socialisation « biographique » des acteurs engagés dans une trajectoire sociale, c'est la socialisation des individus, qui mobilise les identités « pour soi »

Or, il y a une dualité entre les définitions « officielles » attribuées par autrui, issues de la socialisation « relationnelle », et les identifications « subjectives » revendiquées par soi, soumises à la reconnaissance d'autrui, qui relèvent de la socialisation « biographique ». Cela implique qu'un jeune qui adhère aux scouts parce qu'il aime sortir du quartier pour faire des activités qui sortent de l'ordinaire, risque d'hésiter à revenir si son groupe de pairs dans le quartier l'étiquette et le rejette du fait d'une représentation négative du scoutisme, en décalage avec « ce qu'il devrait faire ». En effet, selon Merton (*op. cit.*), il se réalise « *un modelage de l'individu sur l'image qu'en ont les autres et la définition qu'ils en donnent* ». Cette forme d'étiquetage tend à prédire les comportements des individus pour qu'ils soient en adéquation avec les normes attendues dans leur groupe de référence. A ce titre, Goffman (*op. cit.,* 1963) parle de stigmates, traits jugés hors norme et représentant moins des attributs objectifs que des étiquettes apposées au cœur des interactions par les individus dits normaux. La personne qui porte un stigmate est discréditable. Les stigmates possibles sont relatifs au corps, au psychisme et à l'origine sociale ou culturelle. Nous pouvons nous interroger si les enfants issus des milieux populaires ont l'impression de porter des stigmates dans d'autres institutions, notamment à l'école ? Si aux SGDF le mouvement s'adapte à eux de manière à ce qu'ils ne se sentent pas jugés, ne risquent-ils toutefois pas de porter des stigmates vis-à-vis des pairs du quartier qui n'adhèrent pas aux scouts ? Le stigmate étant un attribut qui discrédite *a priori*, il peut entrainer des sanctions sociales et du rejet de la part des pairs mais aussi des réactions de la part du « stigmatisé » pour accepter ou non son stigmate. Cela peut déstabiliser l'identité pour soi et donc avoir une influence sur l'engagement aux scouts et le transfert des acquisitions en dehors de la parenthèse scoute.

Becker (*op. cit.*), quant à lui, utilise le terme de déviance pour désigner une « *personne dont le comportement s'écarte de la norme sociale admise* ». Les normes, ensemble de règles qui régissent les conduites individuelles et collectives

sont intériorisées par les individus pendant leur socialisation et régulées par les communautés ; les jeunes de quartiers populaires assimilent donc des normes spécifiques, potentiellement différentes de celles du scoutisme. Pour qu'il y ait une déviance, il faut trois éléments : une norme, une transgression de la norme, une désignation de cette transgression (par exemple par des pairs du quartier qui ne viennent pas aux scouts et qui peuvent juger négativement ceux qui y sont). Un acte tel que venir aux scouts n'est pas déviant en soi, mais c'est la réaction des autres qui le catégorise comme une déviance. Ceci implique que le scoutisme puisse constituer un dilemme pour ces jeunes, car il contribue à la construction d'une définition de soi qui n'est pas spontanément cohérente avec l'encadrement social des jeunes de quartiers populaires. Les jeunes qui s'engagent dans le scoutisme sont-ils jugés comme « déviants » par leurs pairs ?

Charles Cooley (1902) souligne l'importance pour l'individu de son image réfléchie par le social, du « miroir de soi » qui se compose de trois éléments : l'imagination de notre apparence pour une autre personne, l'imagination de son jugement de cette apparence, et diverses sortes de sensations de soi, comme la fierté ou l'humiliation. De plus, selon Kaufmann (2004, p. 245), « *Le repli sur le concret de la vie telle qu'elle est, le refus du dédoublement imaginaire qui crée des décalages et chamboule les trajectoires biographiques, en un mot la résistance à l'invention de soi, se concentre dans certains milieux sociaux (faiblesse et non diversité des ressources, combinées à l'ancrage sur un petit patrimoine) et aux âges élevés* ». Cela implique des conduites probablement moins tournées vers des pratiques propices à une invention de soi, et peut se traduire par une forme de retrait.

Cela renvoie également aux travaux de Goffman (1963), qui s'intéresse aux « différences » qui risquent de discréditer socialement les individus. Il pose lui aussi la question de la norme et de la marginalité et plus largement celle de la construction de l'identité sociale au cours de la vie sociale, scène sur laquelle l'acteur joue son rôle dans une représentation où il ne doit pas « perdre la face ». Nous pouvons imaginer que le retour dans le quartier inhibe les acquisitions effectuées aux scouts afin de ne pas perdre la face auprès des pairs significatifs qui n'adhèrent pas au mouvement. Cela pose une question ambivalente : les jeunes du

93 parviennent-ils à être « eux-mêmes » une fois « délocalisés » aux scouts ? Ou à l'inverse, jouent-ils un rôle aux scouts sans que cela n'ait d'impact au-delà ?

Néanmoins, si chacun est identifié par autrui dans l'activité avec d'autres, chacun peut aussi refuser cette identification et se définir autrement (Dubar, *op. cit.*). En ce sens, Abraham Franssen (2002) souligne que « *c'est au point de convergence d'une pluralité de déterminations et d'orientations que les sujets construisent, dans leur rapport aux autres autant que dans leur rapport à soi, leur identité* ». Il y a donc un travail de malaxage de l'identité par le sujet, entre identité assignée et identité souhaitée, qui se mène sous le regard d'autrui, ce qui vient infirmer ou certifier les identités proposées (Kaufmann, 2004). De plus, selon ce même auteur le mécanisme de production du collectif découle des quêtes identitaires personnelles : l'individu est contraint de rester dans le groupe qui confère un sens particulier à sa vie pour que les valeurs qui le constituent en tant qu'individu gardent un sens. Dès lors, choisir d'évoluer dans un autre groupe social qu'est le scoutisme peut constituer un dilemme, mais les jeunes qui accordent du sens à ce groupe peuvent avoir envie de rester. G.H Mead (*op. cit.*) souligne aussi ce risque de « dissociation du Soi » qui accompagne la socialisation, issu de la tension entre l'appartenance héritée à des communautés préexistantes (« moi » qui implique un effort de conformité au groupe pour se faire reconnaitre) et la sélection choisie de rôles légitimes (« je » qui risque de se faire méconnaitre par les autres). Le Soi en construction risque alors de se trouver écartelé entre l'identité collective et l'identité individuelle. Or, ce procédé opère souvent par opposition à d'autres groupes, stigmatisés, et Kaufmann évoque l'importance de « renouer le fil » suite à la confrontation à un nouveau contexte de socialisation : on mesure alors l'importance de l'avis des pairs significatifs et du dilemme que cela peut engendrer pour ceux qui adhèrent au scoutisme dans le quartier.

Le développement de groupes scouts dans les quartiers prioritaires passe alors par la possibilité de faire bouger les lignes des représentations des jeunes sur le scoutisme, et donc de permettre un premier engagement. Pour faire connaître le scoutisme, des Actions de Scoutisme Provisoires (ASP) sont organisées dans le quartier. Quand les jeunes s'intéressent au scoutisme, il s'agit de leur faire vivre des expériences pouvant être à l'origine d'une « négociation identitaire », qui

pourrait être bénéfique pour l'atteinte et la pérennité des objectifs éducatifs sur du plus long terme. Cette idée de négociation identitaire provient du caractère interactif de la construction identitaire, processus qui doit être analysé en prenant en compte l'individu, son histoire, et la société (Mead, *op. cit.)*. Néanmoins, cette évolution identitaire ne peut être pérenne qu'à condition d'être régulièrement valorisée, ce qui peut être entravé une fois de retour dans la cité.

Afin de relier deux façons d'envisager les trajectoires individuelles (objectivement comme une « suite de positions » dans un ou plusieurs champs de la pratique sociale, et subjectivement comme une « histoire personnelle » dont le récit actualise des visions du monde et de soi), Dubar (1998) utilise le concept de « formes identitaires ». Ces « *formes d'identification socialement pertinentes dans une sphère d'action déterminée* » prédisposent à certains types d'identité. Cela sous-entend que tout l'enjeu est de rendre la socialisation scoute pertinente, en faisant prendre conscience aux jeunes, mais aussi à leur entourage, de l'intérêt d'y adhérer. Il s'agit en fait de donner du sens au scoutisme auprès des pratiquants et des pairs ayant une influence sur leurs modes d'identification. Sans cela, la sortie de la parenthèse scoute reviendrait à un retour au point de départ.

b. L'impact des socialisations sur la perception du scoutisme

L'acquisition de savoirs lors de la socialisation secondaire pose « *un problème de consistance entre les intériorisation originales et nouvelles* » : la socialisation secondaire peut alors constituer une rupture, notamment en cas de transformation radicale de la réalité subjective construite lors de la socialisation primaire (Berger et Luckmann, *op. cit.*). La construction identitaire des individus peut donc aussi osciller entre le pôle de la conformité à un monde social intériorisé, et le pôle de la différenciation vis-à-vis de ce monde. Selon Parsons (1966), « *socialiser un individu, c'est bien le rendre semblable aux autres membres du groupe et en particulier à ses parents* ». Si l'enfant ne rentre pas dans ces schémas, s'il n'est pas parvenu à s'identifier ou s'il s'est identifié sans intérioriser les normes, alors il adopte une trajectoire de déviance (il doit se battre pour intégrer un autre groupe ou pour infléchir les normes de leur groupe). Les jeunes qui viennent aux scouts doivent assumer le fait d'avoir un sentiment d'appartenance vis-à-vis d'un nouveau groupe, éloigné de leur groupe initial.

En ce sens, Kaufmann (2004) souligne que « *plus la socialisation est contradictoire, plus la porte s'ouvre au travail identitaire, au point parfois de réorienter la trajectoire de vie* ». Les déterminations sociales entrainent la vie dans des trajectoires diverses, mais les significations attribuées au cours de nouvelles identifications réorganisent le social incorporé grâce à des expériences inhabituelles. L'individu moderne a donc une capacité d'initiative dans ce travail d'arbitrage entre les « identités potentielles ». A certains moments d'arbitrage, les individus peuvent avoir une prise de conscience leur apportant une vision différente de l'identité recherchée. Néanmoins, seules certaines identités pourront être concrétisées : la capacité d'arbitrage est limitée, mais elle existe car le social est contradictoire. C'est parce que les contradictions du social augmentent que l'individu est contraint de se constituer en sujet tentant de réorganiser une identité significative à son niveau (Kaufmann, 2001).

Selon Lahire (op. cit. 1999), les socialisations ne s'inscrivent pas (plus) dans une lignée homogène car « *dans les sociétés contemporaines, les sphères d'activité, les institutions, les produits culturels et les modèles sociaux sont fortement différenciés, et les conditions de socialisation sont beaucoup moins stables. Il arrive même qu'un individu soit inséré dans des réseaux ou des institutions qui diffusent des valeurs et des modèles en opposition radicale les uns aux autres* ». « *La cohérence des habitudes ou schèmes d'action dépend donc de la cohérence des principes de socialisation auxquels l'acteur a été soumis* » : l'auteur prend l'exemple de l'encadrement de la vie des enfants issus de familles bourgeoises traditionnelles, notamment aux scouts. Nous pouvons supposer qu'amener le scoutisme dans les cités bouleverse cette cohérence dans un premier temps. Dans l'histoire d'Annie Ernaux (1974), on constate que le « vrai monde » est celui auquel l'enfant accorde de plus en plus de sens, et si c'est souvent la famille au début, au fur et à mesure de la socialisation il peut devenir l'école. En quoi la parenthèse favorise-t-elle la considération du scoutisme comme un « vrai monde » qui donnerait de nouveaux points de repères ?

A l'inverse de l'hypothèse précédente, nous pouvons supposer que certains jeunes choisiront d'autant plus facilement les scouts qu'ils permettent de se mettre en rupture avec l'ordre des choses imposé dans leur famille, qui ne serait

pas pleinement satisfaisant. A ce propos, Berger et Luckmann s'intéressent à la socialisation secondaire après une « socialisation ratée », et les conséquences sur le devenir identitaire, en lien avec les acquis de l'enfance, dans un contexte de pluralité de définitions de la réalité. La socialisation ratée s'opère quand la construction du monde intériorisé par le sujet n'est pas cohérente, au point qu'il se demande « *Qui suis-je ?* » (Berger et Luckmann, *op. cit.*, p. 232). Selon ces auteurs, s'il existe une compétition entre les définitions de la réalité au point qu'il faille choisir entre ces dernières, alors « l'anormalité » devient une possibilité biographique. Peut-on considérer que certains jeunes qui adhèrent spontanément aux scouts malgré le décalage culturel soient dans cette situation et ce besoin de redéfinition de soi ? Berger et Luckmann relèvent trois cas où la socialisation est dite « ratée » : lorsque l'identification subjective ne correspond pas aux normes objectives, lorsque la socialisation primaire a véhiculé des visions du monde différentes, lorsque « *des réalités alternatives surgissent en tant qu'options objectives* » (p. 234). Dans ce dernier cas, il y a une tension entre socialisations primaire et secondaire, et les individus vont soit se « désidentifier » par rapport à la place occupée dans l'ordre social, soit intérioriser de nouvelles réalités mais sans véritable identification. Nous pouvons supposer que la majorité des jeunes qui adhèrent aux scouts le font après un processus sous-jacent d'intériorisation de nouvelles réalités plus que de désidentification.

Cependant, Lahire (1998/2001, p. 37) conteste cette notion normative de socialisation primaire « ratée ». En effet, dans la mesure où le contexte socioculturel est aujourd'hui très hétérogène, Lahire souligne que « *l'expérience de la pluralité des mondes a toutes les chances, dans nos sociétés ultra différenciées, d'être précoce* ». De plus, la culture incorporée ne se transvase pas mais s'approprie et se transforme (Singly, 1996). Chaque individu incorpore donc des dispositions sociales, s'approprie des gestes, des raisonnements en fonction de son stock d'habitudes incorporées au cours de ses expériences sociales antérieures : il construit ainsi une culture « mixte » qui lui est singulière.

Selon Lahire (1999), « *Parce qu'il peut être porteur de dispositions différentes, l'acteur a des comportements qui ne sont jamais entièrement prévisibles.* » C'est d'autant plus vrai que les dispositions que nous avons

incorporées ne trouvent pas toujours l'occasion de se manifester : en conséquence, il peut y avoir un écart entre ce que la société nous permet « d'exprimer », et ce qu'elle a mis en nous au cours de notre socialisation. Cela se traduit par l'impression de vivre un décalage personnel avec le monde social, un conflit interne. Cela peut être ressenti par des jeunes de quartier souhaitant venir aux SGDF, mais qui se retrouvent face à une incompatibilité entre deux mondes de socialisation au regard des normes relativement marquées présentes aux scouts. Par exemple, l'expérience du décalage entre le monde de la famille et celui de l'école peut poser problème, et la pluralité des habitudes se transforme alors en conflit interne (Annie Ernaux, *op. cit.*). Si la cohabitation est plus sereine pendant l'enfance, le vrai monde reste celui de la maison. Mais au fur et à mesure de la réussite scolaire, l'univers scolaire devient un nouveau « point de repère », qui lui fait regarder sa famille par le filtre d'une autre idiosyncrasie[3], bien que les liens affectifs avec ses parents persistent. Nous pouvons nous demander si ce phénomène, qui n'est pas un objectif en soi, peut avoir lieu entre le scoutisme et la famille, provoquant ainsi un conflit interne chez les jeunes.

On appelle « transfuge de classe » celui qui est né dans un milieu social et qui vit adulte dans un autre milieu (c'est notamment le cas des mobilités ascendantes par voie scolaire). Néanmoins, l'incorporation des expériences socialisatrices familiales fait que l'on n'échappe jamais totalement à son milieu d'origine. Lahire souligne même qu'on ne « sort de son milieu » qu'avec la complicité partielle de ce « milieu ». Dans quelle mesure l'adhésion des familles joue-t-elle un rôle dans l'investissement des jeunes ?

c. Les obstacles à l'immersion dans un nouveau milieu

Dans sa conception phénoménologique, Schütz (1966) interroge sur la signification du monde social pour l'acteur tel qu'on l'observe dans ce monde, et sur ce que l'acteur a voulu signifier par son agir. L'« étranger » est une personne adulte qui tente de se faire accepter ou tolérer par un groupe. Schütz s'intéresse à ce qu'il nomme la crise « typique » : « *situation d'approche qui précède tout ajustement social* » par rapport au « *modèle culturel de la vie d'un groupe* ». Le « modèle culturel » offre un savoir fait d'évidences, qui relèvent d'une « situation

[3] Tempérament, personnalité psychique, manière d'être de chaque individu.

historique (et biographique) spécifique ». Ce modèle culturel vise à fournir des « conduites déjà prêtes à l'emploi ». Or, dans la situation de l'étranger, cette recette, faite des représentations propres à son modèle culturel d'origine, s'avère inopérante. L'étranger rencontre un décalage, une situation de crise lorsqu'il arrive dans le nouveau groupe : cette perte de repères peut être vécue en arrivant aux scouts et causer une autre forme de dilemme chez les jeunes, nouveaux arrivants qui doivent tout traduire. D'où l'importance du Pôle développement dans l'adaptation du mouvement en fonction du public visé. L'idée est alors de construire de nouvelles routines pour ces jeunes aux scouts, qui permettent de ne pas avoir sans cesse à « définir la situation », chercher sa place, prendre un « rôle ». Schütz (*op. cit.*) prend l'exemple de l'étranger qui arrive dans un groupe et a une double attitude entre objectivité et loyauté, bien qu'il n'accepte pas nécessairement et tout de suite les manières de faire du groupe d'accueil. La rupture de familiarité par rapport à son propre « stock d'expériences et de connaissances » induit une incompréhension, un malaise, voire un problème d'intégration, qui poussent l'individu à procéder par tâtonnement et à essayer de comprendre les sens multiples qui se croisent dans les interactions. Il peut alors être rejeté, stigmatisé. Dès lors que ce modèle devient familier, Schütz considère que ce nouvel arrivant n'est plus étranger. Or, la situation de « crise » se présentera à nouveau quand, à l'image de « *l'homme qui rentre au pays* », le jeune retournera dans son milieu d'origine, ce qui peut empêcher le transfert des acquisitions effectuées dans la parenthèse scoute.

Comme l'explique Dubet (2007, p. 106), l'expérience sociale « *peut être conçue comme la manière dont les acteurs articulent des logiques d'action afin d'en avoir la plus grande maitrise possible* ». Un des types de l'action est la stratégie : « *l'engagement dans l'action collective est moins une forme de solidarité et de lien social qu'une manière de satisfaire des intérêts* » (p. 100). De fait, quels intérêts sont décisifs pour que les jeunes de quartiers populaires aillent au-delà du dilemme et s'intéressent au scoutisme ? La société étant un système d'interactions dans lequel l'individu travaille à assurer la reconnaissance de sa place et de son identité (*ibid)*, nous pensons qu'une des conditions pour que les jeunes s'engagent dans le scoutisme est que cela ne risque pas de leur faire perdre leur place au sein de leur groupe d'appartenance.

D. La prise en compte du rapport aux formes culturelles pour favoriser l'engagement

Selon Berger et Luckmann (*op. cit.*), la condition sociale et les idiosyncrasies des « socialisateurs » influencent la réalité transmise aux « socialisés ». Les auteurs prennent l'exemple de la socialisation primaire familiale d'un enfant de classes inférieures qui va lui faire « *absorb[er] une perspective propre à sa classe sur le monde social, mais selon une coloration idiosyncratique donnée par les parents […].* » (p. 180) De fait, l'enfant des classes inférieures finira par habiter un monde différent, de celui des enfants de classes supérieures mais aussi d'autres individus appartenant à la même classe. Il y a une quasi-automaticité des identifications aux autrui significatifs. Ce rapport différent aux formes culturelles peut se manifester quand on propose aux jeunes du quartier de venir aux scouts : nous pouvons supposer que ceux ayant été socialisés dans la lignée d'une manière d'être proche du scoutisme auront des comportements plus favorables envers cette pratique. A l'inverse, si les normes et les valeurs transmises par les parents sont très éloignées du scoutisme, la réalité proposée par les SGDF sera en dissonance avec la réalité qui fait sens aux enfants. Cela présente un obstacle pour leur engagement, dont il faut avoir conscience pour se mettre à la place des jeunes et adapter la proposition scoute.

De fait, les acteurs du Pôle développement cherchent à cerner ce qui peut être attractif : il faut être conscient des références culturelles pour faire en sorte que tout le monde s'y retrouve. S'ils proposent les « bonnes activités » et créent les conditions d'une parenthèse, les jeunes donneront du sens à leur expérience aux scouts : « *ce qu'un sujet apprend dans une situation nouvelle pour lui dépend de ce qu'il y fait et de l'interprétation qu'il s'en donne* » (Vergnaud, 1989). La perception des activités aux scouts est donc filtrée par les représentations initiales des jeunes.

D'autre part, les individus prennent conscience de leur situation de façon de plus en plus objective au fur et à mesure de leur existence, et peuvent parfois vouloir s'en distancier (Berger et Luckmann, *op. cit.*). S'ils rencontrent un Autrui significatif qui véhicule d'autres normes, ils peuvent être amenés à vouloir s'identifier à celui-ci, conduisant alors à une forme de rupture subjective. Mais

l'impact d'autrui est variable selon les domaines d'application de la socialisation. Les auteurs prennent l'exemple de la musique, qui « *implique une identification beaucoup plus forte à un maestro* » *(p. 197)* comparativement au domaine de la mécanique. De fait, le domaine de socialisation du scoutisme permet-il aux chefs scouts de devenir des Autrui significatifs pour les jeunes ? Si oui, est-ce favorable à leur engagement et à la parenthèse vécue ?

Dans l'optique d'ouvrir un groupe, les Actions de Scoutisme Provisoire (ASP) sont faites pour rencontrer un nouveau public, voir quel est le potentiel au niveau des familles, et faciliter l'engagement des jeunes. Il s'agit de proposer des activités, sans engagement derrière. Pour ce faire, les acteurs du Pôle développement vont approcher la Mairie, la Maison des Jeunes, ou les commerçants du quartier. S'il y a des parents, il faut aller les voir pour leur expliquer, prendre des contacts avec les adultes (nécessaires pour créer une équipe de groupe) et reprendre contact pour le prochain événement. Par exemple, lors de l'organisation des premières ASP, les « repères » de la vie quotidienne des jeunes (boulanger…) sont mobilisés, et peuvent jouer des rôles dans les grands jeux. Ils permettent de créer du lien entre les acteurs du Pôle développement, les jeunes, leurs familles, et globalement avec le quartier. Il est aussi important de communiquer en amont et de concevoir un jeu en insistant sur le visuel, jeu qui pourra être mis en place aussi bien avec 100 ou 45 jeunes car au fur et à mesure de nouveaux participants risquent se greffer et il faut pouvoir les intégrer. Dans tous les cas, les acteurs du Pôle développement devront se montrer et aller au contact des gens pour que cela fonctionne. De même, lorsqu'un groupe ouvre dans le quartier, l'accompagnement des chefs est très personnalisé, avec la volonté de mixer les maitrises pour que les chefs soient à la fois issus d'autres territoires pour partager l'expérience d'un scoutisme plus traditionnel, et issus de la cité pour construire ensemble un scoutisme adapté dans le quartier. Ce travail collectif vise aussi à permettre à chaque jeune de se retrouver devant ses chefs.

F. L'engagement et l'accompagnement des jeunes adultes

Selon Dubet (2007, p. 30), il n'est pas possible d'analyser l'expérience des jeunes sans comprendre celle des adultes qui contribuent à leur socialisation, en l'occurrence les chef(taine)s et les parents. Les propositions du mouvement sont rendues possibles par « *l'engagement de 20000 bénévoles, qui donnent en moyenne 500 heures de leur temps par an* » (Site des SGDF). Le bénévolat est donc de mise dans l'engagement des jeunes adultes en tant que chef. C'est important de le souligner, notamment dans les quartiers populaires où le besoin économique peut se faire sentir plus qu'ailleurs. Or, les chefs et cheftaines issus du quartier sont les mieux placés pour être à la fois animateurs et éducateurs, et devenir des Autrui significatifs pour les jeunes. Mais la première difficulté est de trouver des jeunes adultes motivés, puis de les faire adhérer sur du plus long terme. Ils sont souvent accompagnés dans leur formation, et notamment encouragés à passer le BAFA, ce qui peut être un levier pour leur fidélisation dans le scoutisme de quartiers. En effet, devenir animateur ou éducateur à temps partiel est un moyen de s'en sortir pour ces jeunes (Dubet, Jazoulie, Lapeyronnie, 1985). Que ce soit pour les chefs ou les responsables de groupe, le Pôle développement doit trouver des propositions qui correspondent aux jeunes adultes.

« *Ils accompagnent les enfants et les adolescents dans leur construction personnelle et ils instaurent avec eux un autre rapport avec l'adulte, en tissant une relation de confiance tout au long de l'année. À ce titre, ils sont partenaires éducatifs des familles* » (Site des SGDF) : les jeunes adultes qui mettent en place le scoutisme au sein du quartier tentent donc de nouer une relation de réciprocité avec les familles. C'est un point commun avec la communauté éducative à l'école : selon Dubet (2010), la légitimité démocratique de l'institution ne concerne pas seulement le sommet du système, « *elle exige que chaque établissement se construise aussi comme un espace plus ou moins démocratique dans lequel les parents, les élèves et les enseignants partagent une civilité commune, un ensemble de droits et de devoirs* ». La relation avec les parents est également un enjeu fort aux scouts du fait de la dissonance qui peut exister entre les acteurs du scoutisme et la culture familiale : inspirer confiance aux parents est donc essentiel, non seulement pour faire venir les enfants, mais aussi pour leur

permettre un engagement durable (notamment chez les filles, nous le verrons). Dans quelle mesure cette base des rapports sociaux permet-elle d'envisager de nouvelles perspectives en termes de confiance envers le mouvement ?

En comparaison avec l'école, où « *bien des enseignants ont le sentiment de devoir accomplir une activité pour laquelle ils ne sont ni payés, ni formés* » (Dubet, 2010), aux SGDF la formation et l'accompagnement des chef(taine)s sont essentiels, d'autant plus que leur engagement est bénévole. De la même manière qu'à l'école, aux SGDF « *nous ne pourrons changer à court terme ni les élèves, ni leur famille, ni l'environnement culturel et social* » *(ibid)* : s'il faut être capable de redéfinir le rôle d'enseignant pour que celui-ci apparaisse plus facile et plus désirable, il en est de même pour le rôle des chefs, notamment dans les groupes de quartiers où le contexte demande un investissement supérieur. Il est donc indispensable de soutenir les chefs et tous les jeunes adultes prenant des responsabilités au sein des nouveaux groupes pour qu'ils persévèrent et constituent des points de repères pour les jeunes.

Selon la responsable du Pôle développement, la relation pédagogique construite avec les jeunes (parler avec eux, les faire parler, les impliquer individuellement dans un projet commun…) peut contribuer à la parenthèse et à faire progresser chaque enfant au cas par cas. Selon nous, l'investissement des chef(taine)s et la qualité des activités mises en place seraient des éléments essentiels pour rendre l'expérience du scoutisme attractive et porteuse d'enjeux éducatifs, car toute forme d'éducation dépend de façon majoritaire des chef(taine)s. Les encadrants sont les piliers des actions proposées aux jeunes, qui doivent être adaptées à leurs besoins et envies. De la même manière que, chez Dubet (*ibid)*, les médiateurs sont les seuls à ne pas détenir un capital certifié, et donc à être employés non seulement pour leur compétence, mais principalement pour leur « être », les jeunes adultes aux SGDF dans le 93 semblent d'autant plus légitimes qu'ils ont construit leur « être » dans un contexte semblable à celui des jeunes. A titre d'exemple, le Pôle développement des SGDF à Lyon travaille en partenariat avec des médiateurs de rue, pour faire le lien entre le territoire et la cité.

Cependant, les chef(taine)s tirent aussi des bénéfices de ce vécu : « *leur engagement de citoyen aide ces jeunes adultes à devenir des acteurs responsables*

dans une communauté, à agir avec des adultes et des professionnels. » Les chef(taine)s acquièrent donc des compétences non négligeables, car ils apprennent à se mettre au service d'un projet collectif. Ces compétences (qui sont d'ailleurs recensées dans le document « Valorise-toi », Annexe 1) pourront leur être utiles par la suite dans le cadre de leur insertion professionnelle ou de leurs études.

III. Une forme de parenthèse vécue

Suite à une conversation téléphonique avec la responsable du Pôle développement dans le 93, nous avons été interpellés par un constat fait sur le terrain : « *ils sont comme dans une parenthèse* ». Ce constat renvoie à l'idée qu'ils acceptent d'adhérer à certaines attitudes et à certaines normes pour lesquelles ils sont plus difficilement réceptifs dans d'autres institutions sociales. Les acteurs du scoutisme de quartier soulignent l'importance du scoutisme comme « école de la vie », dans laquelle des enfants parfois livrés à eux-mêmes ont tout à gagner puisqu'ils vont avoir la possibilité d'évoluer dans un cadre sécurisant où ils vont se voir confier des responsabilités et exploiter leur potentiel. Selon elle, ce qui permet de réellement faire progresser les enfants, c'est le contexte particulier des rendez-vous scouts par rapport à leur vie quotidienne, que nous allons nommer la « parenthèse scoute ». Celle-ci constitue une réalité différente de celle de la maison, où ils vont évoluer dans leurs tranches d'âges respectives et où ils vont pouvoir « être autrement » et vivre de nouvelles activités. Dans ce chapitre, nous allons donc nous intéresser aux mécanismes sous-jacents à l'élaboration de cette parenthèse.

1. Sortir du quartier pour construire de nouvelles dispositions : cadre socialisateur et groupes de pairs

En nous appuyant sur les « formes identitaires » de Dubar (1991), nous pouvons souligner que les individus accordent de la valeur à des sources d'identification distinctes selon les contextes. Quand ils sont dans le quartier, ils s'identifient au groupe de pairs et aux normes qui y sont pertinentes socialement (et qui sont souvent décalées de celles véhiculées par le scoutisme). A l'instar de la conception de Lahire (1998), il est probable que lorsque les jeunes font des activités scoutes en restant dans le quartier, ils activent les dispositions relatives à cette sphère sociale « prioritaire » plutôt qu'à celle des scouts. Cela serait contre-productif si l'on veut vraiment leur faire incorporer des dispositions propres au cadre socialisateur du scoutisme. On peut donc supposer que proposer des activités scoutes au sein du quartier, provoquerait une situation « mixte » qui risquerait de

provoquer un conflit interne en termes de dispositions à activer, et d'empêcher la création de nouveaux schémas corporels et d'habitudes. L'importance de créer les conditions d'un cadre socialisateur à part entière en sortant du quartier permet alors de donner tout son sens à l'idée de « parenthèse » décrite plus haut.

De plus, cette parenthèse présente aussi une importance en ce qui concerne le regard porté par ceux qui n'adhèrent pas aux scouts sur ceux qui participent aux réunions : « *Le semblable, le proche, voire l'ami, deviennent aujourd'hui des évaluateurs et des concurrents potentiels, hautement plus complexes à gérer et sournoisement redoutables* » (Kaufmann, 2004, p.190). Or, il est d'autant plus important de ne pas susciter la crainte d'un jugement par le groupe de pairs initial que le besoin d'affiliation est un puissant motif d'engagement chez les adolescents : ceux-ci s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable « *en relation avec leurs attentes et les motivations d'affiliation* » (Hauw, 2000). Le besoin d'affiliation renvoie au désir de se sentir connecté avec des personnes de son environnement social qui sont importantes pour soi (Deci et Ryan, 2002). Afin de satisfaire ce besoin, les jeunes adoptent des comportements en adéquation avec les normes valorisées par ces personnes qui ne sont pas aux scouts et portent un regard sur eux quand les activités ont lieu dans le quartier. Ce climat n'est donc pas le plus favorable pour susciter un engagement dans les activités scoutes, et une envie d'appartenir au groupe de jeunes participant aux scouts.

En organisant des activités en dehors du quartier, cela permettrait aux jeunes de s'engager de façon distincte (et donc en activant des dispositions différentes) dans deux types de groupes qui n'entreront pas en concurrence : le cercle des amis occasionnels (en l'occurrence aux scouts dans les nouvelles unités) et le cercle des amis proches (le groupe de pairs dans le quartier). Dans ces conditions, la participation à un ou plusieurs groupes permet à l'adolescent de « se trouver », ce qui peut contribuer à la construction de soi de chacun (Coslin et Lafont, 2011). En effet, le groupe joue un rôle important dans la construction de l'identité, car l'appartenance sociale procure à l'élève un « *effet de reconnaissance et constitue un élément de son identité* » (Devillard, 2000), au moment où les élèves traversent « *une période clé de développement et de leur construction identitaire* » (Programmes Lycées, Bulletin Officiel du 29/04/10)

Par ailleurs, l'uniformité du groupe de pairs dans les quartiers est un facteur sécurisant car elle est à l'origine de l'existence d'un « idéal du moi collectif » : « *Des signes d'appartenance au groupe tendent à nier la singularité de l'individu pour valoriser le « nous adolescent » qui protège de l'angoisse existentielle* » (Coslin et Lafont, *op. cit.)*. Néanmoins, les SGDF ont pour ambition, à l'inverse, de permettre à chacun de se forger sa singularité au sein du groupe, notamment à travers l'objectif de « construction de sa personnalité » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif) : « *Nous proposons une éducation dans laquelle chaque garçon et chaque fille ne peut être qu'unique* ». Cela passe par une forme de pédagogie plus active, au sein d'un cadre normé qu'il faut apprivoiser. Les groupes se forment sur une communauté de normes, et le fait d'y adhérer est payé en retour d'une reconnaissance et donc d'une existence qui renforce l'estime de soi. Le projet d'éducation du scoutisme vise à permettre aux jeunes d'« *être à l'aise dans [leur] vie, de partager des valeurs, d'avoir les moyens de participer à la vie commune, (…) de se sentir à sa place dans sa vie sociale*. » (F. Dubet et M. Duru-Bella, 2015).

De plus, selon Berger et Luckmann (*op. cit.*), les processus de resocialisation nécessitent un cadre où l'on (re)travaille la personne et où l'on soutient sa désaffiliation et ré-affiliation : les auteurs parlent de « structure de plausibilité », qui peuvent faire écho à l'idée de « parenthèse ». La structure de plausibilité renvoie au fait qu'un ensemble de personnes qui se constituent en autrui significatifs (des personnes dont les croyances, les schémas ou les pratiques font sens) forment une structure rendant plausibles, envisageables des comportements ou des discours qui n'étaient pas intégrés au cours de la socialisation primaire. C'est à cette condition que la socialisation secondaire pourrait avoir un effet au-delà de la socialisation primaire. Les jeunes ont donc besoin d'être accompagnés dans ce processus de resocialisation, et nous pensons que les délocaliser dans un contexte différent de celui dans lequel ils ont l'habitude d'évoluer contribue à former cette parenthèse dans leur vie quotidienne, où ils seront davantage en mesure d'appréhender de nouveaux objectifs. La parenthèse du scoutisme pourrait-elle être apparentée à une forme d'internat « total et unique » tel que décrit par Goffman (1961) ? C'est-à-dire une institution vivant encastrée dans une société différenciée, au sein de laquelle il y a une interaction fréquente entre un

nombre restreint d'acteurs, à propos de différents domaines (sport, activité artistique, religion…) qui renvoient à l'extérieur à des fréquentations variées.

Selon Burke (2001), l'activation d'identités multiples est un procédé ordinaire et courant, notamment dans les situations inhabituelles. D'après Kaufmann (2004), « ego » va alors imaginer différentes versions de la situation en testant mentalement les identités possibles. Une fois engagé dans l'action, il peut garder les identités non activées au cas où le choix effectué n'ait pas été judicieux : nous pouvons supposer que les weekends scouts dans un environnement inconnu sont assez inhabituels pour susciter une hésitation quant au « type d'identité » à mobiliser, propice à une redéfinition de la socialisation en cours pour tendre vers une forme de bien être lors de la parenthèse.

De manière empirique, il a été constaté que le système traditionnel d'organisation sur la base d'une réunion toutes les quinzaines ne fonctionne pas en Seine-Saint-Denis. Il vaut mieux proposer un week-end moins régulièrement, qui motive davantage les parents et les enfants, et qui permet aussi de sortir du quartier pour tendre vers cette parenthèse. Selon la responsable du Pôle développement, tant que l'on est dans l'environnement habituel des jeunes, il faut rester dans leurs références pour des questions d'apparence. Mais en les sortant du quartier en week-end, toute l'importance de l'imaginaire[4] prend son sens. Elle souligne qu'il faut être très inventif sur l'animation pour faire rentrer ces jeunes dans le jeu, « *mais à partir du moment où ils sont sortis de leur zone de confort et de leurs repères, ils jouent* ». Cette notion de zone de confort, qui renvoie à l'environnement connu du quartier, nous intéresse aussi car elle semble conditionner les comportements que nous cherchons à faire évoluer. Sortir les jeunes de leur environnement habituel, où ils sont toujours soumis aux regards et aux normes propres au quartier (Guérandel, *op. cit.*), pour aller dans un contexte moins « confortable » (dans la nature) nous parait donc pertinent pour leur faire vivre une parenthèse et viser des objectifs éducatifs difficilement atteints par d'autres institutions.

[4] « L'imaginaire » renvoie au fil conducteur de l'animation. Il consiste en un thème qui implique des personnages déguisés et une histoire qui donne du sens à l'articulation des activités.

2. La nature, quelle plus-value pour cette parenthèse ?

Afin de comprendre les représentations que les jeunes issus de quartiers populaires peuvent avoir sur la forêt, nous allons prendre l'exemple de la radiographie du loisir en forêt de Fontainebleau (Kalaora, 1993). Selon cet auteur, la forêt a une fonction sociale (récréativité, délassement…), mais la massification de sa fréquentation s'est traduite par des inégalités sociales devant l'accès à la forêt : les couches privilégiées la surinvestissent, alors que les classes ouvrières la désinvestissent. Paradoxalement, les tenants des politiques publiques ont tendance à penser que les habitants du milieu urbain défavorisé ont un besoin de nature qui se traduirait par l'habitude d'aller en forêt, et ne se sont donc pas emparés de cette question de l'accessibilité. De fait, il s'avère qu'il n'y a pas de vraie démocratisation des espaces naturels à proximité de zones urbaines défavorisées. Ce premier constat nous permet d'avancer que le fait de proposer des activités dans la nature sort de l'ordinaire pour ces jeunes, ce qui permettrait de poser les bases d'une nouvelle réalité, contribuant à la parenthèse.

Néanmoins, cette intention louable ne peut pas se passer de questionner les probabilités d'engagement de ces jeunes quand on leur propose de sortir de leur quartier pour aller dans la nature. Kalaora (*op. cit.*) a tenté de mettre au jour les processus sociaux qui limitent l'accès des plus défavorisés à la nature : pourquoi les gens ne la fréquentent pas, et dans quelle mesure leur proposer cet accès peut susciter leur intérêt ? Le modèle théorique bourdieusien est utilisé, abordé sous l'approche classique de la théorie des champs : la nature devient également un champ, soumis aux rapports de force entre les individus pour la définition légitime des modes de pratique dans la forêt. Kalaora fait le parallèle avec le travail de Bourdieu sur l'Art. De la même manière que le rapport à l'Art est construit de différentes façons par les dominants (consommation distinctive par les dominants économiques *versus* appropriation symbolique dans la production des discours pour les dominants culturels), il existerait une appropriation symbolique de la forêt. L'auteur constate effectivement une permanence du modèle élitiste dans la consommation de la forêt : même si elle est gratuite, une élite s'en approprie symboliquement les codes. « *Pareille à un musée, une cathédrale, la forêt les exclut car sa fréquentation exige une familiarité qui ne peut être que le produit*

d'habitudes sociales transmises de génération en génération » (ibid.) : la « bonne manière » d'investir la forêt et d'y développer des loisirs est donc définie socialement par les normes et les valeurs de la classe dominante (classement des sites en fonction de leur représentation de la nature, rejet des formes de consommation « vulgaires » comme les pique niques…). Cela a pour conséquence que, de façon inconsciente, les classes populaires se sentent illégitimes dans leur fréquentation de la forêt, et incorporent un habitus où la forêt parait éloignée, inutile. La sortie en forêt ne fait donc pas partie des habitudes bien que le milieu rural soit parfois accessible. C'est notamment le cas à Rouen où une cité HLM est au cœur de la forêt (Romain Lepillé, 2017). Par ailleurs, le milieu urbain proche tel que le centre de Paris peut également sembler inaccessible aux jeunes de banlieues : Dubet (2007, p.34) explique que les jeunes sont attachés à leur cité, qui représente leur terrain de jeux et d'amitiés. Ils affirment qu'il est impossible de sortir de leur galère sans pour autant quitter leur cité vécue. Ce quartier est un « quartier d'exil » pour ces jeunes qui semblent craindre la société environnante qu'ils ne fréquentent guère (Dubet et Lapeyronnie, 1992).

S'ensuit une différenciation sociale dans la consommation de la forêt, puisque les classes privilégiées perçoivent la fréquentation massive de la forêt comme une forme de menace et ont recours à des stratégies pour que la forêt reste un outil de distinction (Kalaora, *op. cit.*). L'auteur distingue les représentations des couches moyennes et des couches populaires, pour qui la forêt ne revêt pas le même sens : retrouve-t-on ces représentations différentes en fonction de la classe sociale chez les jeunes des quartiers ? Si oui, cela pourrait expliquer la diversité des manières d'appréhender la vie dans la nature proposée par les scouts, et donc l'envie de s'y essayer. En effet, chez les classes moyennes, le thème de la famille et de la réussite sociale est abordé : la forêt comme lieu privilégié de la sortie familiale devient un moyen de prestige social. Elle permet d'afficher sa réussite sociale, associée à l'idée que la nature est un lieu de consommation que tout le monde ne peut pas se permettre. A l'inverse, les classes populaires ouvrières ont une méconnaissance (ou une représentation négative) de la forêt : ils la considèrent comme un loisir « inapproprié » par rapport à l'idée d'un loisir récupérateur de la charge de travail. Ainsi, les représentations ne varient pas seulement entre dominants et dominés, mais aussi entre les classes moyennes et populaires. Cette

variable doit être prise en compte car elle peut influencer de façon radicalement opposée l'appétence ou non des jeunes du 93 à venir pratiquer des loisirs dans la nature.

De plus, un des objectifs du projet éducatif est d'« *habiter autrement la planète* » (HALP) : dans la nature, la « *méthode éducative, centrée sur le jeu, l'aventure, le projet, selon les âges* » devient un levier éducatif pour permettre aux jeunes « *de se confronter au monde réel* », « *à l'heure où beaucoup de jeunes risquent de ne plus distinguer le réel du virtuel* » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif - Volet HALP). Cette volonté nous semble pertinente pour tous les jeunes, quel que soit leur milieu d'origine, à l'heure où quatre enfants sur dix (de 3 à 10 ans) ne jouent jamais dehors pendant la semaine (Rapport de l'INVS, 2015). Selon Julie Delalande, anthropologue de l'enfance, « *Le jeu en plein air a été éliminé de l'emploi du temps des enfants* », et d'autant plus chez les petits Franciliens (Le Monde Idées, Mai 2018). « *Dans la nature, lieu d'excellence de la pratique du scoutisme, par les camps d'été, les week-ends campés […] les jeunes apprennent à discerner l'essentiel du superflu* » : en ce qui concerne les jeunes de banlieue, la dimension de la nature fait du scoutisme une opportunité rare de se délocaliser du quartier et de découvrir un nouvel environnement. Cela peut se traduire par des activités inhabituelles pour ces jeunes qui sont rendues possibles, qui éveillent la curiosité et leur permettent d'apprendre de nouvelles choses.

3. Les activités proposées au cours de cette parenthèse :

Outre la particularité du contexte « délocalisé » du scoutisme, quel est le vécu des jeunes aux scouts ? Comme il a été évoqué en introduction, les SGDF ne se contentent pas de s'ouvrir à ce nouveau public, ils tentent d'adapter leur proposition pour répondre aux envies et besoins des jeunes tout en leur proposant un scoutisme de qualité. Quelles adaptations permettraient de créer les conditions de la parenthèse, pour espérer des transformations au niveau éducatif ?

Les activités organisées lors des week-ends ne diffèrent pas fondamentalement d'un weekend scout classique. Néanmoins, dans l'approche, une grande importance est attachée à la qualité de l'animation car les jeunes sont à la fois demandeurs et

exigeants. De plus, les chefs n'insistent pas toujours autant sur les éléments de la pédagogie de branche, qui peuvent paraitre abstraits et rajouter du décalage entre la culture initiale des jeunes et la culture scoute[5]. Les chefs privilégient donc en priorité les activités de scoutisme « de base » : installations[6], cuisine (tout le monde contribue à la préparation du repas), roulement des services (cuisine, vaisselle, rangement, bois), jeux, veillées. Ainsi, bien que des choix de priorité soient effectués, les activités proposées ne sont pas profondément modifiées par rapport au scoutisme classique. Cependant, elles diffèrent beaucoup de la réalité vécue dans le quartier, la famille, l'école, ce qui fait du scoutisme une sphère de socialisation « à part entière, et entièrement à part » (Hébrard, 1986, à propos de la discipline EPS). Nous pensons que cela contribue à rendre possible une parenthèse dans laquelle les jeunes vont pouvoir incorporer de nouvelles dispositions (à la fois des manières de faire et de penser). Mais pour que ces activités soient porteuses d'expériences qui contribuent à la construction de soi des jeunes, à l'apprentissage de la vie en communauté et à la prise de responsabilités au sein du groupe, une réflexion pédagogique est nécessaire.

4. Une approche pédagogique moderne porteuse d'enjeux éducatifs forts

« *Dans un cadre éducatif sécurisé, c'est par l'action que les enfants et les jeunes sont éveillés à l'autonomie et à la responsabilité, en se confrontant à la réalité, et qu'ils vivent des expériences au cœur des grandes questions du monde (solidarité, environnement, rencontres internationales...)* » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif – Volet construire sa personnalité). En ce sens, le scoutisme apparait comme une « école de la vie ». Or, il a été mis en évidence que les enfants de milieu populaire ne trouvent pas forcément de sens à l'école car, « *aux apprentissages scolaires, ils opposent « la vie », qui leur permet de réfléchir sur leur propre expérience qu'ils confrontent à des principes et à des règles tirés de leur environnement* » (Charlot, 2000). Pour ces jeunes, « *apprendre à l'école* » revient à « *faire ce que l'on a à faire* » au niveau scolaire, c'est-à-dire venir à l'école et faire le travail demandé. C'est donc de l'enseignant que dépend la

[5] La pédagogie de chaque branche est organisée autour d'un fil conducteur : les « Escapades » chez les LJ, la « Terre d'Aventure » chez les SG, et le CAP (Concevoir, Agir, Partager) chez les PC.
[6] On parle d'installations pour désigner les constructions / fabrications en bois.

capacité à apprendre, tandis qu'aux scouts les jeunes sont des acteurs qui apprennent en faisant, les chefs étant là pour les accompagner dans leur cheminement. Cela fait d'ailleurs écho à 2 des 7 piliers de la « méthode scoute »[7] (Annexe 2) : l'apprentissage par l'action et le soutien adultes. En effet, le scoutisme se caractérise par une forme de pédagogie active, dans la mesure où la méthode scoute est définie « *comme un système d'auto-éducation progressive* » (Révision de la méthode scoute, 2017). Aux SGDF, les jeunes ont la possibilité « *d'apprendre la vie* », c'est-à-dire « *observer, écouter, réfléchir* » pour dire le sens d'une expérience en l'éclairant d'un principe ou d'une règle (*ibid)*. Ainsi, si pour eux « « *apprendre la vie* », c'est « « *apprendre dans la vie* » *et non pas à l'école* », le scoutisme présente l'opportunité d'apprentissages porteurs de sens favorisant la construction d'un nouveau rapport au monde. Cela implique néanmoins un travail des chefs en amont (dans la conception des activités), et pendant les réunions (dans l'animation de celles-ci), pour accompagner le cheminement des jeunes et leur donner envie de s'engager.

De plus, la relation pédagogique est particulière aux scouts et contribue à construire un autre rapport à l'adulte, qui accompagne les jeunes en fonction de leurs besoins. La responsable du Pôle développement explique que s'il faut « *trimer pour avoir leur respect* », une fois que les jeunes ont saisi la main tendue par leurs chefs, une vraie relation de confiance et de proximité peut s'établir. Cela entre en contradiction avec l'école où « *la relation pédagogique semble fortement dérégulée* » (Dubet, 2007, p. 61). Néanmoins, le point commun avec l'école est que l'intervention des chef(taine)s et des enseignants engage leur personnalité : ils sont tenus de construire en permanence une relation pédagogique, la personnalité de l'intervenant étant devant (et non plus derrière) son rôle. De façon empirique, les acteurs du Pôle développement dans le 93 relèvent que passer 48h avec les jeunes lors des week-ends permet de créer un véritable lien et de gagner leur confiance. Si cette relation de confiance nous semble indispensable pour pérenniser l'engagement des jeunes et les faire progresser au cours de la parenthèse, cela nous interpelle qu'elle soit possible en 48h quand elle peut être difficile à établir à l'école, institution quotidienne de ces jeunes. Cela peut

[7] La « Méthode scoute » recense les sept piliers de la pédagogie scoute. C'est « *un système essentiel pour la réalisation de la proposition éducative du mouvement scout* » (Révision de la méthode scoute, 2017)

s'expliquer par le cadre socialisateur particulier que constitue le scoutisme dans la mesure où la responsable du Pôle développement souligne que délocaliser les jeunes « *nous permet de construire des choses qu'il serait impossible de mettre en place dans leur quartier* ». Il serait alors intéressant d'essayer de mesurer les transformations causées par le scoutisme sur un weekend, et la réceptivité des jeunes aux messages que les chef(taine)s essaient de leur transmettre. De plus, au même titre que la figure enseignante peut représenter un autre significatif (Qribi, 2010), c'est-à-dire une figure « *dont le regard et les mots peuvent être décisifs dans l'orientation d'une biographie, indépendamment du caractère intrinsèque de la discipline enseignée* », nous pensons que certains enfants peuvent rentrer dans une dynamique affective et s'identifier à leur chef(taine). Devenir des autrui significatifs permet aux encadrants des enfants d'asseoir une certaines légitimité et de donner du sens à leur engagement au cours de cette « parenthèse ».

Par ailleurs, au fur et à mesure que les enfants passent d'une tranche d'âge à une autre, la mise en projet et la responsabilisation « embarquent » les jeunes, et il est alors crucial de les impliquer dès le début dans un projet commun. Cette « pédagogie du projet » qui rend l'élève « acteur » est, selon P. Meirieu, associée à la « pédagogie de l'émancipation ». L'apprentissage suppose de permettre aux enfants de quitter le « siège du passager » et de « prendre le volant » : en se fixant des buts à travers des projets auto-déterminés, les jeunes contribuent autant que les chefs à forger les conditions de la parenthèse. Selon Kaufmann (2004, p. 232), l'idée de projet est au cœur de la révolution de l'identité : « *chacun peut se créer différent, en se rêvant d'abord, puis en passant du rêve au projet, enfin à la mise en acte. Refuser le processus identitaire implique donc de limiter étroitement les projets aux petits projets, inclus dans la sphère de reproduction de l'existence telle qu'elle a toujours été, sans dériver vers des univers nouveaux et décalés* ». Imaginer un projet (notamment en s'inscrivant à une activité) reviendrait à « *rompre avec ce positionnement défensif, cette sagesse discrète des gens de peu faisant avec ce que la vie leur a donné* » *(ibid.)*. Par ailleurs, s'engager dans un projet a un coût « humain » : pour que les jeunes acceptent de s'y engager, il faut partir de leurs envies et souligner ce qu'ils ont à y gagner individuellement. Quoiqu'il en soit, la pédagogie proposée étant structurée au sein d'un cadre et

d'un fonctionnement propres au scoutisme, cela permet de donner des repères aux jeunes dans la construction de leur autonomie et de leur personnalité.

Selon une approche située, l'apprentissage est conçu comme un processus de participation à des pratiques sociales, intimement lié à la construction d'une « communauté de pratique ». Selon Wenger (2005), 3 dimensions sont nécessaires pour structurer une communauté de pratique : la création de **significations partagées** avec d'autres autour d'un objet culturel (qu'est le scoutisme) afin de réaliser une **entreprise commune** (le projet collectif) grâce à un **engagement mutuel**. Pour Les chefs scouts tentent de réunir ces éléments en s'appuyant sur la pédagogie de chaque branche. En effet, de façon générale : les jeunes peuvent choisir des rôles à assumer tout au long de l'année, afin de s'enrichir personnellement, en contribuant au projet commun du groupe. Ce projet collectif a été choisi par les jeunes, qui ont des responsabilités individuelles pour le concrétiser. Cela induit une forme d'interdépendance positive (Johnson et Johnson, 1989) qui favorise l'engagement des jeunes. Leurs chefs les accompagnent dans cette entreprise commune et leur font vivre des expériences permettant de construire un répertoire commun. L'enjeu des interactions entre les jeunes est donc, en plus du sentiment d'appartenance à l'histoire d'un groupe, de permettre un engagement autour d'un horizon d'attentes communes quels que soient leurs origines, milieu d'appartenance, religion, ou appétence initiale pour le scoutisme. Il s'agit donc de passer d'un collectif de jeunes solitaires (chacun est porté sur son parcours personnel) à un collectif de jeunes solidaires (attentions mutuelles fédérées par des expériences collectives) (Saury et coll., 2013).

Cette approche pédagogique est un levier pour tendre vers l'apprentissage du vivre ensemble : « *Notre mouvement est un lieu d'apprentissage de la vie en société. Il permet d'apprendre la vie ensemble de façon démocratique : chacun est consulté, invité à prendre la parole, à exprimer son point de vue dans le respect de celui des autres* » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif – Volet vivre ensemble). Plus que le vivre ensemble (on peut vivre ensemble dans la juxtaposition des indifférences qui ne crée pas de lien social), c'est le faire ensemble qui doit être au cœur de nos préoccupations (Meirieu, 2015), pour faire une place à chacun et lui permettre de tenir debout dans un projet collectif. En effet, le groupe est

d'autant plus important que la notion « d'acteur de soi » renvoie à un investissement essentiel dans des relations durables qui mettent en question la reconnaissance réciproque des partenaires (Dubar, 1991). Selon Dubar, il existe des espaces d'identification prioritaires au sein desquels les individus se considèrent comme suffisamment reconnus et valorisés. Il nous semble alors pertinent de faire une place à chacun au sein du groupe, de mettre les jeunes sur un pied d'égalité et de reconnaitre leurs compétences.

Le scoutisme est donc un contexte sécurisant où chacun doit pouvoir être accepté à sa juste valeur et se construire en tant que citoyen. Au cours des différentes activités proposées dans le cadre du scoutisme, les jeunes sont amenés concrètement à assumer des responsabilités, à apprendre à vivre en communauté, à se respecter les uns les autres, et à apprendre à communiquer dans le respect des différences. Il est important de donner des rôles aux enfants dans les équipes, d'amener la notion de service comme une mission attribuée à chacun et non une corvée, et de faire comprendre aux jeunes que chaque action individuelle est nécessaire pour permettre à l'engrenage collectif de tourner. Ainsi, le scoutisme impose des contraintes normatives et matérielles qui rendent le collectif plus encadrant. En cela, le scoutisme rompt avec la seconde modernité (Kaufmann, 2004), c'est-à-dire cette place accordée à l'individu avant le collectif, qui l'enjoint à se rendre responsable en tout (et donc à engager sa responsabilité pour tout), ce qui peut provoquer une forme d'incertitude inconfortable. Aux scouts, le groupe semble contribuer à rendre possible la structure de plausibilité, et peut contribuer, au fur et à mesure des interactions entre les jeunes, à l'incorporation de nouvelles dispositions liées à l'entraide au cours de cette parenthèse. C'est d'autant plus porteur d'enjeux éducatifs que les différentes dimensions du vivre ensemble évoquées dans le projet pédagogique relèvent de ce qui est inter-culturel, inter-éducation, inter-génération et inter-religieux. De par son ouverture et sa politique de diversité, le scoutisme s'inscrit dans un modèle multi culturaliste de l'intégration (Taylor, 1992), où le droit à la « différence » est reconnu, où tous les jeunes peuvent vivre en conformité avec leur culture et leur religion, permettant ainsi aux communautés de coexister.

Enfin, pour comprendre en quoi l'approche pédagogique du scoutisme peut supposer des bénéfices de socialisation pour ces enfants, nous pouvons évoquer le cadre théorique de l'« experiential learning » (apprentissage par l'expérience), dans la lignée de l'approche de John Dewey. L'Experiential learning theory place l'expérience vécue au centre du processus d'apprentissage, et fait des apprenants des acteurs de leurs apprentissages. Cela fait écho à l'éducation nouvelle, un courant pédagogique qui soutient la participation active des individus dans leur formation, et accorde une importance égale aux différents domaines éducatifs. La méthode scoute recoupe des éléments présents dans les méthodes actives qui résultent de l'éducation nouvelle : la mise en projet, un des fondements de la pédagogie active ; la démarche du concret vers l'abstrait qui procure du sens, et le travail de groupe dans la pédagogie Freinet ; le fait de favoriser l'autonomie, de placer l'éducateur en soutien, et de s'appuyer sur le jeu dans la pédagogie Montessori ; la compréhension du monde, l'importance du milieu naturel, le fait de partir des intérêts de l'enfant, et l'apprentissage de la vie en groupe dans la méthode Decroly. Par ailleurs, le contexte de la nature rapproche le mouvement scout de l'Outward Bound, une organisation internationale de formation en plein air. Les écoles de l'Outward Bound, visent à développer les compétences sociales, l'autonomie, la persévérance des participants en leur proposant des expéditions en plein air. La pédagogie sous-jacente renvoie à l'« Adventure Education » (l'éducation par l'aventure - EA), basée sur six critères que l'on peut retrouver dans le scoutisme : des activités comportant des risques adaptés aux compétences des participants, la mise en œuvre de cycles d'apprentissage expérientiels, des participants volontaires et impliqués, un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun, un environnement inhabituel qui exige un effort d'adaptation, des conséquences observables. Des études ont montré certains effets bénéfiques de l'EA, qui ont trait à l'estime de soi, à la confiance en soi et au lieu de contrôle (interne et externe), à la perception de l'adulte, à la maîtrise de soi (Caouette et al., 2002). S. Rojo a mené son étude auprès de jeunes à besoins éducatifs particuliers : leur proposer « *un environnement pédagogique qui, de par sa nature, facilite les changements durables* », a permis de mesurer des améliorations au niveau du sentiment de compétence, de la communication, de la confiance en soi/aux autres et du dépassement de soi, de la coopération et de

l'entraide. L'EA s'est donc présentée comme un « *moyen d'intervention complémentaire* » pour constater des changements d'attitudes et de comportements. Dans quelle mesure la parenthèse scoute, fondée sur une approche pédagogique active, peut-elle être porteuse d'enjeux éducatifs liés à la construction de soi ?

En résumé, les enjeux éducatifs sous-jacents à cette parenthèse que nous allons chercher à analyser sont de deux types : d'une part, les apprentissages effectués aux scouts, qui peuvent être liés à des savoirs, des savoir faire ou des savoir être. En effet, selon la récente enquête d'OpinionWay citée précédemment, « *Le scoutisme est fortement perçu comme une activité qui permet aux enfants de développer des savoir-faire et des savoir-être* ». Dans les représentations des sondés, les deux plus grands intérêts sont d'apprendre à respecter la nature (86%) et de rendre les jeunes débrouillards (86%). De plus, ceux qui inscrivent leurs enfants sont motivés par l'idée qu'ils apprennent des valeurs, à être débrouillard, à vivre avec les autres et à se former à la citoyenneté et à l'engagement social : nous allons pouvoir vérifier si ces éléments ressortent dans les discours des jeunes qui vivent le scoutisme. D'autre part, nous allons nous intéresser aux potentielles évolutions liées à la construction de soi qui seraient permises par les choix pédagogiques évoqués dans cette partie (gain de confiance en soi, meilleure connaissance de soi, de ses capacités et de ses limites…).

5. Quel transfert possible des nouvelles formes de socialisation incorporées entre la parenthèse et le retour au quartier ?

L'importance que revêt la délocalisation des jeunes pour permettre la parenthèse et ainsi l'intériorisation de nouvelles dispositions ne risquerait-elle pas de rendre encore plus difficile le transfert de celles-ci à un autre contexte ? En effet, lorsque le contexte change, ce qui a été rendu possible aux scouts risque de ne pas perdurer sur le long terme. En ce sens, Lahire (1999) souligne que ce qui a été établi dans une situation ne vaut *a priori* que dans ce seul contexte.

Les identités sont reliées à des formes d'identification personnelle. Dubar (1991) met au jour deux axes d'identification d'un individu considéré comme acteur social :

- Un axe synchronique, lié à un contexte d'action et à une définition de situation, dans un espace donné, culturellement marqué. Cela renvoie donc à l'identification des jeunes lors de l'expérience vécue ponctuellement en réunions ou week-ends scouts. C'est sur cet axe que semble s'opérer la parenthèse.

- Un axe diachronique, lié à une trajectoire subjective, c'est-à-dire à une interprétation de la situation au regard de l'histoire personnelle. C'est sur cet axe que peut s'opérer la pérennité, dans un autre contexte, des évolutions acquises lors de la parenthèse.

La théorie sociologique de l'identité (Dubar, 1991) fait de l'articulation entre les deux transactions la clé du processus de construction des identités sociales. Tout l'enjeu réside dans l'idée de faire persister les attitudes des individus une fois sortis du contexte des scouts, en allant au-delà des représentations issues de la trajectoire subjective. De plus, en cas de désaccord entre l'identité pour soi (identité sociale réelle que la personne s'attribue) et l'identité pour autrui (identité attribuée par autrui), les individus peuvent adopter des stratégies identitaires destinées à réduire l'écart entre les deux identités. Goffman parle de transactions externes ou objectives (où l'individu tente d'accommoder ces deux identités) et de transactions internes à l'individu, ou subjectives (entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures et le désir de se reconstruire de nouvelles identités dans l'avenir).

Quoi qu'il en soit, il semble nécessaire de préciser, à l'instar de Berger et Luckmann, qu' « *il faut plusieurs chocs biographiques pour désintégrer la réalité massive intériorisée au cours de la prime enfance* » (*op. cit.*, p. 198), ceux-ci accompagnant un double processus de « changement de monde » et de « déstructuration / restructuration d'identité ». Ainsi, l'enjeu de fidélisation et d'un engagement durable aux scouts est essentiel, afin de faire vivre des expériences assez nombreuses pour permettre une reconstruction identitaire

accompagnée. A cet effet, serait-il intéressant d'assurer une sorte de suivi par les adultes du groupe, qui prendraient des nouvelles des jeunes en les croisant ailleurs qu'aux scouts ? De plus, peut-on considérer que cette parenthèse soit un « choc biographique » ? Nous pensons que oui, et que, en conséquence, la répétition de celle-ci est une condition *sine qua none* pour que les évolutions acquises dans la parenthèse soient durables et transférables aux autres sphères sociales.

Ces chocs identitaires supposent de réunir certaines conditions pour être réussis (Dubar, 1991) :

- Une « prise de distance de rôles » incluant une disjonction entre « identité réelle » et « virtuelle » (Goffman, 1963)
- Un engagement personnel pour l'identification au futur rôle visé
- Un processus institutionnel d'initiation permettant une transformation réelle de la « maison » de l'individu et une implication des socialisateurs dans le passage d'une « maison » à une autre
- L'existence d'une « structure de plausibilité », c'est-à-dire une institution médiatrice (un laboratoire de transformation) permettant la conservation d'une partie de l'identité ancienne au fur et à mesure de l'identification à des autrui significatifs nouveaux perçus comme légitimes.

Dubar précise également que ces conditions sont d'autant plus importantes et difficiles à réunir que la distance entre les contenus des deux socialisations est grande. Le scoutisme pouvant impliquer une rupture entre les socialisations primaire voire secondaire des jeunes, il est nécessaire d'adapter le mouvement à la population visée pour que cette rupture reste attractive. De plus, la « réussite » de cette socialisation secondaire n'est pas indépendante de la socialisation primaire (*ibid*) : l'identité générale issue de la socialisation primaire n'est pas effacée par la socialisation secondaire, cette dernière pouvant influencer une identité « spécialisée ». Selon Dubar, la possibilité d'un changement social « réel » dépend largement des relations entre les appareils de socialisation primaire et secondaire. Ces appareils de socialisation ayant une autonomie croissante et

contribuant à la construction de « mondes » différenciés autour de savoirs de plus en plus éclatés, ils peuvent provoquer des crises de légitimité de certains savoirs et des transformations possibles des « mondes » associées à ces savoirs.

De plus, « *subjectivement, le changement social est inséparable de la transformation des identités, c'est-à-dire à la fois des « mondes » construits par les individus et des « pratiques » en découlant* », ce qui implique un certain nombre de conditions pour aboutir à un transfert des acquisitions. Un changement des identités d'acteur doit être accompagné, il ne suffit pas d'ouvrir des « espaces » de jeu, il faut inventer de « nouveaux collectifs » (Reynaud, 1989). De plus, une reconstruction identitaire nécessite des « *processus de re-socialisation* », qui ressemblent à une socialisation primaire, et qui doivent redistribuer les bases de leur réalité et reproduire l'identification fortement affective au personnel de socialisation qui était caractéristique de l'enfance (Berger et Luckmann, *op. cit.).*

Nous pensons que le cas relativement extrême du jeune métamorphosé qui transpose spontanément ce qu'il a acquis en dehors n'arrive que rarement. En revanche, si quelques d'enfants sont marqués en termes de construction de soi, d'estime de soi et de règles de conduites dans la vie quotidienne, cela reste une victoire pour les acteurs du scoutisme dans ces quartiers. De plus, celui que le scoutisme a fait grandir sera ensuite plus capable de transmettre cette expérience aux autres et de devenir un Autrui socialisateur significatif. En effet, ces jeunes seront sûrement plus à mêmes de s'investir en tant que chefs, car les expériences vécues au sein du mouvement leur donneront envie de donner en retour.

Le postulat de la sociologie dispositionnaliste (Lahire, 1998) selon lequel l'investissement dans des espaces sociaux différents est rendu possible par la capacité d'être la même personne tout en s'adaptant à chaque espace, questionne toutefois la notion de « transfert » des dispositions d'un espace à un autre. En effet, importer ce qui constitue la disposition spécifique de la parenthèse scoute à d'autres contextes aux normes éloignées risque de provoquer des conflits internes chez les jeunes, notamment relatifs au jugement négatif émis par des pairs. Selon Kaufmann (2004, p. 257), l'identité est un processus consistant à sortir de soi (par l'image ou l'émotion) pour s'inventer différemment : « *plus ego parvient, par le dédoublement mental, à provoquer un décalage avec les déterminations qu'il*

porte en lui-même, plus l'inventivité devient forte (les risques d'explosion et d'implosion aussi). Car il ne se contente pas de changer de chemin : il s'engage sur des pistes moins tracées à l'avance ». Ainsi, le transfert n'est possible que si les individus acceptent de s'aventurer dans un chemin inconnu malgré le décalage intérieur que cela produit. En ce sens, une prise de rôle peut permettre l'intériorisation de la mémoire sociale (en décalage avec ses habitudes) stockée dans ce rôle (Kaufmann, 2001). Une prise de rôle peut bouleverser l'avenir dans la mesure où cela peut être « *un travail du sujet sur lui-même pour s'inventer différent, en exploitant un moment de socialisation décalée* » (Kaufmann, 2004, p. 258). Or, comment faire pour que ces rôles ne soient pas seulement une dilution provisoire du sujet au cours de cette parenthèse mais de réels cadres de socialisation définissant plus durablement son identité ? En effet, à l'instar de Lahire (1998), Kaufmann (2001) souligne que « *l'intelligence mise en œuvre dans un contexte de forte socialisation institutionnelle ne peut être que spécifique au contexte, les informations étant filtrées par la grille constitutive de cette institution* ». Si la possibilité de transfert n'est pas une évidence, les sujets peuvent toutefois avoir la volonté de « *desserrer l'étreinte ; pour être soi* » (Kaufmann, 2004, p. 268), en prenant des initiatives d'ailleurs encouragées par les institutions. C'est le cas aux SGDF, où le but n'est pas d'être réduit passivement à un rôle, mais d'acquérir activement des habitudes réutilisables dans la vie quotidienne.

6. L'enjeu de la co-éducation entre les filles et les garçons

Depuis l'association entre les Scouts et les Guides de France en 2014, les SGDF sont un mouvement co-éduqué, qui permet aux filles et aux garçons de « faire ensemble » pour que chacun contribue, avec ses qualités et ses défauts, au projet collectif : « *Notre projet s'appuie sur une nouvelle alliance entre hommes et femmes, une forme d'éducation réciproque qui ne veut pas gommer les différences mais les transformer en atouts.* » (Site des SGDF, Notre Projet éducatif - Eduquer des filles et des garçons). Les SGDF visent l'épanouissement de chacun, sans distinction entre les filles et les garçons, qui portent d'ailleurs le même uniforme. La pédagogie et les objectifs sont les mêmes, les garçons et les filles

sont initialement sur un pied d'égalité, et les expériences vécues aux scouts doivent permettre de déconstruire les stéréotypes de genre : « *L'éducation doit permettre à chacun, garçon et fille, de développer toutes ses potentialités, d'accéder à toutes les responsabilités sans être enfermé dans des rôles sociaux ou des modèles traditionnellement masculins ou féminins. Ce projet éducatif veut éduquer à des relations homme-femme sur les bases d'une égalité qui n'est pas similitude, d'un respect mutuel, d'une promotion réciproque.* » *(ibid)*. Cela nous intéresse particulièrement car des études ont montré que la fabrication des filles et des garçons dans les cités, par le sport notamment, pouvait contribuer à perpétuer les inégalités de genre (Guérandel, 2016). En effet, le type d'activité proposée, le sens accordé par les filles aux normes du sport, et les limites liées aux regards et représentations d'autrui vont largement influencer la participation des filles. Les filles ont tendance à adapter leurs attitudes en fonction des instances que sont le collège, la famille et le sport de quartier, ce qui ne leur permet pas toujours de s'assumer. Or, la notion d'égalité évoquée dans le projet éducatif des SGDF implique une reconnaissance des différences sans pour autant se conformer aux stéréotypes de genre : cela encourage les filles à pratiquer les mêmes activités que les garçons, ce qui n'est pas forcément un acquis social. A ce titre, Kaufmann (2004) dans son chapitre « L'identité contre nature » fait état de la difficulté à faire évoluer les « *identités de genre* », qui auraient une « *base physiologique irréductible* ». Selon lui, cette quête n'est pas vaine car « *L'identité est le processus par lequel tous les supports de la socialisation sont travaillés et dynamisés, y compris les plus résistants, chevillés au biologique* ».

De plus, les groupes sont mixtes et co-éduqués, ce qui permet aux filles et aux garçons de se côtoyer dans un contexte nouveau, où les points forts de chacun sont mutualisés. Les jeux sont mixtes, et doivent être réfléchis pour convenir aux deux sexes, au-delà des stéréotypes. Chacun est donc amené à agir de façon peut-être différente de ce à quoi il a été habitué dans le cercle de la famille, voire de l'école, au cours de sa socialisation primaire. Si cela peut constituer un bouleversement, c'est un enjeu fort et un objectif à atteindre, notamment dans les quartiers populaires où le premier obstacle à une « mixité réfléchie » (Patinet et Cogérino, 2011) peut être l'engagement des filles. En revanche, les « équipes » au sein des unités ne mélangent pas les sexes, ce qui implique que les rôles et les

responsabilités soient répartis au sein de chaque équipe, et donc attribués aux filles et aux garçons sans distinction. Cela permet une alternance entre des temps mixtes et des temps non mixtes, ce qui peut contribuer à un équilibre et à la satisfaction des besoins des jeunes.

Pour ce qui est de l'engagement des filles, la question est vaste et le mouvement lui-même n'a pas de "bonnes solutions " au problème. Dans le 93, la responsable du Pôle développement m'a confirmé que la difficulté à mobiliser les filles était encore plus prégnante. Faut-il adapter les activités ? La difficulté d'engagement vient-elle des obligations et des représentations culturelles familiales ou de la volonté des adolescentes ? Quel sens accordent-elles aux scouts d'une part, et à ce contexte co-éduqué d'autre part ? Sur ce sujet, interroger les filles et les adultes, pourrait éventuellement apporter des éléments de réponses...

En termes d'engagement, dans les groupes vraiment issus du scoutisme de quartier, la responsable du Pôle développement m'a fait part d'une évolution à la baisse au fur et à mesure des tranches d'âge (qui reste à confirmer dans les groupes qui vont être investigués) :

- LJ : Relativement mixte et paritaire, autant de garçons que de filles
- SG : La différence entre filles et garçons est flagrante, il y a beaucoup de garçons et les filles (à partir de 12 ans), commencent à être le bras droit de leur mère et ne viennent plus aux scouts (alors que garçons font davantage ce qu'ils veulent à la maison). Cela dépend néanmoins de la fratrie : si les petits frères et sœurs sont aux scouts, il n'y a pas besoin d'aide à la maison donc les filles peuvent rester aux scouts. Il est également constaté que filles et garçons se mélangent moins facilement.
- PC : Là est le complexe enjeu de récupérer les filles. Il y a bien sûr des filles, mais la majorité d'entres elles ne sont pas forcément issues de familles résidant en quartiers prioritaires...

Ces éléments vont être éprouvés par les observations de terrain, et la cause de l'engagement ou non des filles va être questionnée.

IV. Le rapport aux institutions

Dans son ouvrage, Sébastien Peyrat (2003) traite de la notion de justice parmi les « jeunes de banlieue » d'une cité HLM de Seine-Saint-Denis, et montre que ces jeunes voient la société dans son ensemble comme injuste.

Le ressentiment de ces jeunes peut s'expliquer en se référant au concept de « violence symbolique » (Beaud et Pialoux, 2003 ; Amrani et Beaud, 2004), ou au concept de « victimation collective » (Laurent Mucchielli, 2003, p. 325-355). Ces deux formes de violences sont vécues dans les pratiques éducatives au sein des différentes institutions, que ce soit à l'école, dans les activités sportives ou culturelles, dans le milieu professionnel. De plus, ces jeunes ne se perçoivent pas seulement comme membres d'un monde désorganisé mais aussi comme exclus, stigmatisés et rejetés : le fait de vivre dans ces quartiers est ressenti comme une mise à l'écart combinant plusieurs mécanismes de rejet (Dubet, 2007, p. 34). Souvent nés en France ou venus très jeunes, ils se découvrent différents ou inférieurs dans le regard des autres, ce qui brise le processus d'intégration et infuse chez ces jeunes des ressentiments à l'égard des institutions qui ne tiennent pas leurs engagements (*ibid)*. La rage des jeunes provient donc du sentiment de se heurter à une domination sociale aussi profonde qu'impossible à désigner, « *l'image d'un monde dans lequel les plus forts, les plus rusés et parfois les plus cruels dominent les plus faibles* » (*ibid.*, p. 37). Aux SGDF, une attention particulière est portée au respect des différences et au refus de la stigmatisation. Les pratiques sont adaptées pour correspondre aux besoins du public visé, mais sans jugement de valeur, ce qui apparait comme une nécessité (Duret et Augustini, 1993). Néanmoins, il subsiste un « *risque de dérive de pratiques spécifiques qui seraient réservées aux banlieues et renforceraient leur particularisme* » (Augustin, 1996). Les SGDF tentent alors de proposer un compromis entre le modèle du Scoutisme tel qu'il est connu dans les mœurs et la satisfaction immédiate des besoins des jeunes des quartiers populaires, afin d'élargir le champ des possibles. De plus, parce que « *les banlieues françaises doivent rester des milieux poreux, perméables aux échanges avec le reste de la société* » (*ibid*), les activités qui s'y implantent mobilisent une population du quartier et d'en dehors. C'est notamment la volonté du Pôle développement dans la constitution des maîtrises, pour que la

diversité des chefs soit un levier à ce compromis. Ce chapitre vise à expliquer en quoi le fonctionnement du scoutisme peut s'apparenter à une institution, et quelle en est la perception des jeunes au regard de l'expérience qu'ils y vivent.

1. Le scoutisme, une institution ?

Selon F. Dubet (2010, p. 17), on peut concevoir l'institution comme un dispositif symbolique et pratique chargé d'instituer les sujets. L'institution peut aussi renvoyer à tout fait social construit, comme le proposait Durkheim. Dans les deux sens, le scoutisme est une forme d'institution, qui impose un cadre (contraignant mais aussi sécurisant) tout en partant des envies et des projets des jeunes. Le scoutisme est une institution avec un certain nombre de normes qui sont associées à la méthode scoute et qui sont relativement marquées par rapport à d'autres institutions (uniformes, vocabulaire, rituels de la loi et de la promesse, pédagogie et état d'esprit propres à chaque tranche d'âge, activités proposées…). Comment expliquer le fait que des jeunes qui s'opposent parfois aux normes scolaires, acceptent de se mettre en uniforme et de se soumettre aux contraintes inhérentes à l'institution scoute ?

Selon Kaufmann (2004, p. 258), si la personnalisation et le rejet des institutions sont d'actualité, « *il n'est pas rare que le désir secret soit, à l'inverse, de s'inscrire dans un cadre de définition de soi* » : le scoutisme en tant qu'institution stable peut alors proposer un cadre sécurisant, transformé en « niches identitaires » par les individus qui le compose. Selon Gauchet (1998), n'importe quelle inscription contextuelle permet en théorie de « créer une sphère » d'identification, un « foyer identitaire » à la conjoncture de dynamiques interindividuelles et de supports institutionnels. Ces foyers identitaires naissent lors de mobilisations collectives autour d'un intérêt commun, de systèmes de croyances, au cœur des institutions variées. Dans quelle mesure pouvons-nous considérer que l'institution du scoutisme constitue une nouvelle sphère d'identification pour ces jeunes ?

De façon générale, le cadrage institutionnel des identités stabilise l'individu et conforte son estime de soi. Il est plus fort aux deux extrémités de la hiérarchie

sociale : « *tout en bas, le maillage disciplinaire est d'autant plus dense que les risques de désocialisation sont grands. Les individus ne sont pas laissés à eux-mêmes ; ils n'ont accès que marginalement à l'inventivité identitaire* » (*Kaufmann, op. cit.,* p. 263). Pourtant, l'opérationnalisation de ces cadres fait défaut dans les banlieues sensibles, ce qui, combiné aux atteintes à l'estime de soi et aux faibles ressources, déclenche des explosions existentielles (*ibid.,* p. 269). Le scoutisme étant une institution choisie par les individus, cela peut faciliter l'engagement et l'appréciation positive de l'expérience vécue. Néanmoins, malgré des adaptations au contexte, l'institution scoute continue d'imposer des manières de faire contraignantes. Paradoxalement, ces principes appellent chacun à évoluer et à se réinventer dans un cadre accepté au préalable, grâce à une pédagogie structurée mais souple dans les mises en œuvre. Cela se distingue de l'école où le souhait est que chacun se responsabilise, mais dans un cadre normatif qui n'est pas systématiquement accepté par les élèves et qui ne prend pas forcément en compte leurs spécificités. De plus, pour espérer un investissement durable dans l'institution scoute, il s'agit de provoquer des bénéfices plus importants que les coûts chez le public visé : « *L'individu adossé à des institutions lui apportant de faibles gains matériels et psychologiques aura tendance à prendre ses distances et à chercher d'autres engagements* » (*ibid.,* p. 267).

Dans les années 60-70, des mouvements sociaux ont dénoncé le caractère inégalitaire des sociétés industrielles « avancées » mais aussi les formes de domination sur lesquelles elles reposent (masculine, culturelle, économique). Ces formes de domination sont produites et reproduites par les institutions de socialisation (famille, école, armée, Eglise), qui perdent ainsi leur légitimité « naturelle » et leur caractère « consensuel » (Dubar, 2007). Or, historiquement l'objectif des Eclaireurs dans les années 20 était de « *construire une élite venue de tous les milieux, fondée sur le mérite individuel de chacun de ses membres* », en « *rassemblant les meilleurs éléments des dominants et des dominés* » (Palluau, 2011, p. 67-80). Pour la paix sociale, « *La production de l'élite [devait] s'émanciper du ghetto de la reproduction* » *(ibid.)*. Aujourd'hui, les SGDF ne sont pas non plus dans une logique de reproduction de la domination sociale de classe, et le mode de transmission des normes et des valeurs scoutes est relativement horizontal. Si des inégalités persistent dans la société, les institutions ne peuvent

en être le seul reflet : le scoutisme se donne l'objectif de proposer une sphère de socialisation moins injuste, notamment en se basant sur le principe d'auto-éducation pour permettre à chaque enfant de se construire. Dans quelle mesure le vécu des jeunes aux scouts induit-il un rapport différent à cette institution par rapport à l'école ?

2. L'institution scolaire : quel vécu des jeunes, et quel rapport à l'école ?

Comme nous l'avons évoqué, les jeunes de quartiers populaires donnent plus de sens à l'apprentissage de la vie plutôt qu'à l'apprentissage scolaire (Charlot, *op. cit.*). Cette idée est reprise par Dubet (2007, p. 52) : « *la vraie vie n'était pas à l'école, la vraie culture non plus* ». De plus (*ibid,* p. 53), « *le travail scolaire n'est pas un travail comme un autre car, pour être efficace, il faut que l'individu s'y engage et y donne du sens* » : la motivation des jeunes pour l'école ne va donc pas de soi. Dubet (*ibid.)* relève des mécanismes sociaux susceptibles d'étayer leur motivation, que l'on peut aussi imaginer pour comprendre l'engagement aux scouts : le registre de l'habitus ou le capital culturel qui forge une proximité et une continuité entre la culture familiale et la culture scolaire, le registre de l'utilité des études, et le registre de l'intérêt intellectuel pour les connaissances et les disciplines.

Par ailleurs, l'école, par le biais des savoirs des adultes socialisateurs et leurs relations avec les « socialisés », assure la légitimation de certains savoirs sociaux au détriment d'autres (favorisant aussi certains types de famille), et joue un rôle décisif dans la distribution sociale des savoirs (Dubar, 1991). Selon le même auteur, c'est dans et par les catégorisations des autres (notamment à l'école) que l'enfant fait l'expérience de sa première identité sociale, qui n'est pas choisie mais conférée par les institutions et les proches sur la base de ses appartenances diverses et de ses performances scolaires. De cette dualité entre identité pour autrui conférée et identité pour soi construite, mais aussi entre l'identité sociale héritée et l'identité scolaire visée, nait un champ du possible dans lequel se déploient nos stratégies identitaires, dès l'enfance puis tout au long de la vie.

L'école élémentaire est alors un moment décisif pour la première construction de l'identité sociale (Isambert-Jamati, 1984). De plus, la reconversion du capital économique en capital culturel accorde une position stratégique au champ scolaire dans la reproduction du pouvoir. Cela permet à la classe dominante de consolider sa légitimation symbolique (Dubet, 2007).

Le cadre proposé à l'école, s'il se veut sécurisant, peut être davantage vécu comme une contrainte, car il prend comme support une culture scolaire éloignée de la culture sociale de ces jeunes. Si la culture scoute est aussi porteuse de cette difficulté, la différence est qu'à l'école les élèves sont jugés et évalués en fonction de cette culture scolaire (Dubet, 2010). De plus, selon Dubet (2007, p. 43), il y a un effet pervers des institutions d'intégration : il prend l'exemple de l'école qui se ghettoïse d'autant plus que ceux qui peuvent échapper aux établissements du quartier le font. Par ailleurs, il souligne qu'il n'est parfois pas facile d'être un bon élève dans des collèges de banlieue où l'on risque d'être perçu comme un « bouffon » et un « collabo » (p.44). Dès lors, dans quelle mesure la parenthèse scoute présente-t-elle un intérêt pour sortir du ghetto d'une part, et pour mettre en valeur ses compétences sans peur du jugement d'autre part ?

Nous pensons également que l'absence d'évaluation normative aux scouts contribue à un rapport différent vis-à-vis des scouts et vis-à-vis de l'école car « *Alors qu'on ne cesse d'affirmer que l'éducation est la seule voie de sortie légitime de la galère, bien des élèves échouent et ne supportent plus une école qui les accueille pour, au bout du compte, sanctionner leurs échecs en leur laissant entendre qu'ils ne sont pas digne de l'égalité des chances* ». En effet, une différence notable entre l'école et le scoutisme réside dans le système d'évaluation. A l'école il faut « *démontrer aux autorités responsables et aux usagers que le travail accompli est efficace* » (Dubet, 2010, p.23), et cela est largement perçu par les élèves au travers de la place importante prise par la notation. Cela a pour conséquence que les élèves les moins bons et les moins favorisés socialement construisent leur expérience *contre* l'école, en s'opposant à la violence qui découle de l'école (Dubet, 2007, p. 57). Ces élèves n'acceptent alors pas de s'identifier aux jugements scolaires, qui les invalident et les touchent d'autant plus que l'école démocratique de masse ne cesse d'affirmer que chacun

peut réussir s'il le veut, et donc que chacun est responsable de son échec. Cette injonction à la responsabilité et à la réflexivité sur soi est caractéristique de la seconde modernité et place l'expérience scolaire sous la menace d'un sentiment de mépris. Pourtant, l'école a une fonction d'éducation et de socialisation qui ne se réduit pas aux seules performances des élèves : si ceux-ci doivent être formés mais aussi transformés à l'école, on peut se demander ce que l'école « fabrique » en termes culturels, personnels, moraux, au-delà de la capacité du système scolaire à « *classer les élèves* » (Dubet, 2007, p. 50). En revanche, aux SGDF, l'accompagnement des jeunes ne vise pas à évaluer ni à juger, il n'y a pas d'objectif concret à atteindre comme cela pourrait être le cas dans d'autres institutions, et les jeunes ne sont donc pas en concurrence : « *Il n'existe pas de modèle tout fait à reproduire en série. Pour nous, l'éducation se fait sans esprit de compétition, sans jugement ni notation, chacun progressant à son rythme en fonction de son âge et de sa maturité, respectueux du rythme des autres* » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif). En pratique, chacun peut donc mettre son potentiel quel qu'il soit au service du groupe, sans hiérarchie entre les jeunes. Et le respect des différences est souligné dans la relation entre les jeunes, mais aussi entre les chefs et les jeunes. Le but des SGDF est donc plutôt de combiner les points forts de chacun au service du groupe. Contrairement à l'école, le scoutisme ne décerne pas de diplômes indispensables pour rentrer dans la vie active. Les critères d'évaluation sont davantage ceux que Dubet (2010, p.31) trouve pertinents, relatifs au bien-être, à la construction de soi et à des compétences sociales pour apprendre à vivre ensemble et à respecter les différences, plutôt qu'aux seuls apprentissages de connaissances. Paradoxalement, l'école enjoint les élèves à développer ces compétences, mais il semblerait qu'elle ne fournisse pas les moyens de les mettre en œuvre, le cadre normatif et évaluatif étant prioritairement centré sur d'autres aspects. A l'inverse, le cadre normatif aux scouts insiste davantage sur les pratiques et habitudes associées à la « tradition scoute », mais au sein de ce cadre la pédagogie est structurée concrètement de manière à accompagner en priorité la construction de soi de chaque jeune. Selon nous, la relation à l'évaluation aux SGDF permettrait d'éviter le développement de « conduites utilitaristes » (*ibid.*, p.24), la méritocratie reposant davantage sur la bonne volonté des jeunes que sur leur performance objective.

De plus, les SGDF n'ont pas une logique d'évaluation entre réussite et échec, à l'origine du « *développement de la violence scolaire dans les écoles européennes et américaines [qui] indique que le modèle méritocratique de l'égalité des chances peut être vécu comme un système d'une grande cruauté car celui qui y a échoué ne peut s'en prendre qu'à lui-même. Dans ce cas, l'échec devient une humiliation personnelle et sociale* » (*ibid* p.33). Les SGDF considèrent plutôt tout le monde de la même manière, peu importe leur « réussite », ce qui pourrait renforcer la justice perçue, en atténuant les inégalités sociales initiales. Ce sentiment de justice est selon nous une condition requise pour la « parenthèse ». En effet, il permet aux jeunes issus de classes populaires de se sentir légitimes et capables de vivre leurs expériences, d'assumer leur marge d'autonomie et de multiplier les occasions de prise de responsabilités, bien qu'ils n'osent pas promouvoir leurs intérêts scolaires (*ibid,* p.33). Nous ne pouvons pas nous positionner sur la possibilité de transfert entre les scouts et l'école, mais l'apprentissage concret de la prise de responsabilités nous semble, à l'instar de Meirieu (*op. cit.),* une des dimensions fondamentales du faire ensemble et de la construction de la citoyenneté. Aujourd'hui, les missions de l'école ont évolué : il ne s'agit plus seulement d'instruire mais aussi éduquer. Néanmoins, la contrainte de la notation va à l'encontre des objectifs éducatifs car les enfants de milieux populaires peuvent se sentir incompris, non considérés comme des « *sujets singuliers porteurs de « passions » et de particularisme sociaux* » (Dubet, 2010, p.20). Ils sont soumis aux règles du sanctuaire scolaire, pourtant très différentes de leur mode de vie « du dehors », règles qui ne les accompagnent pourtant pas toujours dans leur construction personnelle.

En effet, dans la tradition républicaine, l'école est un « *sanctuaire* », et doit se protéger des « *passions du monde* » (*ibid*). De fait, Dubet souligne que les programmes scolaires visent à faire acquérir des connaissances théoriques, abstraites, alors que les savoirs les plus immédiatement utiles socialement ne sont pas aussi valorisés. Cela rejoint le paradoxe entre apprendre à l'école et apprendre à vivre (Charlot, *op. cit.*). A titre d'exemple, Freinet propose le système des « brevets » qu'il a emprunté au scoutisme (Meirieu, *op. cit.)* : les brevets mettent en évidence les compétences acquises par chacun et sont articulés avec le projet collectif. Aux SGDF, pour chaque tranche d'âges, les jeunes ont la possibilité de

choisir une responsabilité à tenir dans leur équipe tout au long de l'année (intendant, infirmier, chef d'équipe…). Par ailleurs, ils choisissent un domaine de compétences qu'ils souhaitent développer en équipe (progression collective)[8], et peuvent aussi, en parallèle, choisir un centre d'intérêt personnel qu'ils souhaiteraient approfondir et partager à tout le monde (progression personnelle, liée à la nature, à la forme physique, à la créativité…)[9]. Ces éléments de la pédagogie SGDF sont déclinés selon les tranches d'âge. S'ils témoignent d'un encadrement relativement normé et spécifique aux scouts, ils deviennent aussi un moyen de donner des repères rassurants aux jeunes dans la construction de leur autonomie, ce qui peut être un levier pour la parenthèse éducative.

Par ailleurs, en voulant préserver la neutralité de l'institution, l'école n'est pas toujours en mesure de prodiguer à chacun la même égalité des chances, ce qui peut susciter un sentiment de rejet chez ces enfants et adolescents. La coupure entre la société et le sanctuaire scolaire n'est pas aussi effective que désirée, car si « *ni la pauvreté ni le chômage ne sont nouveaux, […] leur entrée dans l'école par le biais des élèves est une révolution qui a profondément déstabilisé la vie des classes et des établissements* » (Dubet, 2010). Mais, aux SGDF, le Pôle développement du 93 tente justement de rendre accessible le scoutisme à ces jeunes en difficulté sociale et/ou économique, car les enjeux du scoutisme prennent d'autant plus de sens auprès de ce public. Cependant, nous pouvons supposer qu'à l'instar de la blouse, l'uniforme scout est un marqueur d'une distinction entre le dedans et le dehors (*ibid*). Aux SGDF, l'uniforme se compose de la chemise et du foulard. Le port de l'uniforme témoignerait donc d'une volonté de couper avec le monde extérieur, de rentrer dans une nouvelle peau, et serait donc un élément participant de la parenthèse. Néanmoins, l'uniforme peut aussi être sujet de moqueries de la part des regards extérieurs. L'organisation des activités à l'abri de ces regards peut donc faciliter le fait d'assumer de nouveaux rôles, d'être fier de porter cet uniforme peu commun dans le quartier. Dès lors, dans quelle mesure la coupure entre la société et le scoutisme est-elle recherchée et valorisée chez ces jeunes ? Quels processus permettent de susciter un sentiment de

[8] Les « graines » aux LJ, les « talents » aux SG.
[9] Les « atouts » aux LJ, le « + Personnel » aux SG, les « itinéraires » aux PC.

confiance et d'égalité dans cette institution qui peut susciter de la méfiance à l'origine ?

Enfin, l'école peut aussi être envisagée d'une façon similaire au scoutisme en terme de construction de soi, c'est-à-dire moins comme un cadre de socialisation préformé que comme un lieu où les sujets sont tenus de bâtir eux-mêmes leur propre expérience scolaire (Dubet, 2007, p. 56), et où ils sont accompagnés pour cela. Mais chez ces jeunes davantage socialisés « *à côté de* » que « *dans* » l'école, le fait que les registres de l'action et des motivations soient peu cohérents entre eux crée des difficultés qui cristallisent les inégalités sociales et le sentiment que leur expérience scolaire leur échappe. La liberté de choix est moins perçue par les élèves « moins bons » qui ne peuvent choisir que la formation qui reste possible indépendamment de leurs projets (*ibid)*. A l'inverse, aux scouts la pédagogie du projet et la confrontation à des activités dans lesquelles tous les jeunes, quel que soit leur vécu antérieur, ont des chances égales de réussite, leur ouvre le champ des possibles pour qu'ils puissent être de réels acteurs : « *l'essentiel est de se considérer comme l'acteur de sa propre vie plutôt que d'être le simple jouet d'un destin fatal* » (Lamont, 2002).

3. Une question de culture : scoute, scolaire, sociale… commune ?

Le couple tradition / modernité est fondamental : les sociétés et les cultures sont des systèmes, et il y a une forte continuité entre la culture, la société et la personnalité sociale (Dubet, 2007). Quand ils sont en famille, les jeunes des quartiers populaires ont un pied dans la tradition, à laquelle ils échappent pour mettre un pied dans la modernité une fois dans la rue (p. 33). Néanmoins, les tenants de la sociologie de la famille (De Singly, 2000) ont montré que les rôles traditionnels évoluent. Il devient alors possible de négocier plus ou moins sa propre socialisation familiale et de s'affirmer comme un sujet en interprétant les rôles qui lui sont attribués. L'individu est alors ambivalent : à la fois un sujet désireux de conduire sa vie selon des normes perçues « authentiques » et personnelles, et un acteur rationnel ayant la capacité d'optimiser ses intérêts (Dubet, 2007, p. 97).

Dans les années 80, les HLM renvoient à une juxtaposition de cellules familiales repliées sur elles-mêmes et non à des communautés collectivement régulées. La sociabilité des jeunes de banlieue se présente comme une « sous-culture » (looks, codes, langage…) mais cela ne suffit pas à expliquer leur expérience : il faut expliquer cette culture et les logiques d'action qui la structurent (*ibid).* Touraine (1988) parle de « désarticulation sociale » pour désigner le fait qu'une partie de la société est intégrée et organisée autour de rapports de classe et d'échanges économiques internationaux, alors qu'une autre partie de la population est mise à l'écart, enfermée dans sa propre culture. Culture que le populisme valorise mais que la réalité des rapports sociaux disqualifie (Dubet, 2007, p. 44).

Dubet souligne que la place de plus en plus prégnante des médias permet aux enfants d'élargir leur horizon pour se libérer des limites de leurs classes sociales et de leur environnement. Cette alternative culturelle à l'école affaiblit la légitimité de cette dernière, mais n'améliore toutefois pas la relation de ces enfants à leur environnement. L'objectif « habiter autrement la planète » (Site des SGDF, onglet Notre projet éducatif - Volet HALP) prend alors tout son sens pour s'échapper du quartier au-delà des activités permises par les médias, avec une capacité de séduction non négligeable comparativement à l'institution scolaire.

Aujourd'hui, les jeunes sont vite assimilés par l'école et par la culture de masse, mais très peu intégrés socialement par le travail et le logement. Or, auparavant l'assimilation culturelle était la dernière étape du modèle d'intégration républicain (Dubet, 2007, p44 -45). Quoiqu'il en soit, si l'écart se creuse entre la culture de masse « *fondée sur la rapidité, la satisfaction immédiate et le droit à l'authenticité* », et la culture scolaire « *qui en appelle au travail, à l'effort et au différé des résultats et des bénéfices culturels et sociaux* » (Dubet, 2010, p. 10), qu'en est-il de l'écart entre la culture de masse et la culture scoute ? Nous pensons que le pouvoir de séduction du scoutisme, dont la culture est différente à la fois de la culture sociale et scolaire, relève du fait que ce soit une forme d'« école de la vie » : elle se préoccupe de l'utilité sociale de ce qu'elle propose, elle tente d'apprendre à vivre en transmettant un certain nombre de valeurs, aux niveaux individuel et collectif. A l'inverse, « *L'école "oblige" les élèves à travailler pour obtenir des biens scolaires socialement inutiles à ceux qui les possèdent, à la fois*

parce qu'ils n'ont pas de "valeur d'échange", mais aussi parce qu'ils n'ont pas de "valeur d'usage" ; ce qu'on a appris à l'école n'étant jamais utilisé ailleurs » (*ibid.,* p.18*)*. De la même manière que les enseignants toutefois, les chefs scouts se demandent comment apprivoiser cette culture de masse qui joue sur le zapping, principe contradictoire des exercices scolaires. Si les enseignants rivalisent d'imagination et d'innovation pédagogique en ce sens, c'est aussi le cas des chefs dans l'organisation des activités scoutes, quel que soit le territoire.

Néanmoins, « *L'école reste un outil d'intégration sociale donnant à tous les enfants d'une société les compétences et les connaissances auxquelles ils ont droit afin de devenir des citoyens actifs et des individus autonomes* » (*ibid.,* p.16*)*. Cette culture commune relative à la formation du citoyen est un objectif que l'on retrouve aussi chez les SGDF, d'où l'intérêt porté à la notion de transfert potentiel des apprentissages entre les institutions.

4. L'autonomie des SGDF au niveau local : une plus value ?

Quand Dubet (2010) parle de « déclin des institutions », il évoque parmi les causes le « désenchantement du monde » : « *la légitimité de la culture scolaire ne s'impose plus avec la même force dans les sociétés où la culture de masse, quelle que soit la manière dont on la juge, affaiblit le monopole culturel de l'école* ». Or, les SGDF, s'ils ont les mêmes objectifs pour tout le monde et imposent un état d'esprit distinct de la culture de masse, ont néanmoins assez de marge de manœuvre au niveau local pour adapter les mises en œuvre aux spécificités du public lorsqu'il s'agit de développer de nouveaux groupes.

Dubet (2010) souligne que les institutions étaient des organisations relativement simples lorsque tous les individus en partageaient les modèles et les croyances, ce qui permettait un centralisme et une uniformité dans le pilotage. L'Ecole est aujourd'hui confrontée à cette difficulté car la massification fait émerger des différences entre les cultures, les genres, les religions, ce qui rend nécessaire la prise en compte de la singularité des individus. Chez les SGDF, la spécificité de chacun est une priorité, et la volonté de s'ouvrir à d'autres modèles de croyance et de mixer les publics a été accompagnée par de nouvelles missions

attribuées aux Pôles développement dans le cadre d'un pilotage au niveau territorial. Cela permet à chaque groupe de disposer d'une marge d'autonomie pour s'adapter au contexte local et aux besoins des jeunes, ce qui est une solution gage de plus d'efficacité (*ibid)*. Cela doit être compensé par une « *forte capacité politique d'assurer la régulation et l'unité* » de l'institution (*ibid,* p. 30), rendue possible aux SGDF par le National (évoqué en introduction). Si dans le cas des deux institutions les anciens modèles sont déstabilisés, une adaptation au nouveau public se fait de façon effective aux SGDF alors que la machine Ecole, de par sa masse, est plus difficile à faire évoluer. A ce propos, soulignons que cette volonté s'opérationnalise surtout dans les quartiers prioritaires aux scouts. En effet, dans les villes du 93 où le scoutisme était déjà institué auprès de familles « traditionnellement scoutes », il est plus délicat de faire évoluer les mœurs et d'adapter l'organisation du groupe, en réduisant l'écart entre la culture scoute et celle des quartiers afin de permettre l'accueil d'un nouveau public. De la même manière qu'à l'école où les familles sont soucieuses de la qualité de l'offre scolaire (*ibid*), les familles habituées aux SGDF ont une idée précise du type de scoutisme qu'elles veulent que leurs enfants vivent. Les SGDF se retrouvent donc parfois face aux mêmes difficultés d'accessibilité que l'Ecole. Cela ne présente toutefois pas les mêmes problématiques que la « ghettoïsation » dans les écoles car il n'y pas de risque d'inégalités sociales de « réussite ». Néanmoins, cela questionne : la « parenthèse » est-elle possible avec ces jeunes parce qu'ils sont « entre eux », sans pression de comparaison avec des jeunes issus d'un autre milieu, ou serait-ce possible dans un contexte de mixité sociale et économique ? Quoiqu'il en soit, si on va rechercher une école « *plus juste, plus efficace et plus respectueuse des individus* » (*ibid,* p.30), les SGDF s'emploient aussi à promouvoir une « école de la vie » permettant d'atteindre les objectifs éducatifs et l'épanouissement de chacun. Le libre accès au scoutisme est donc une égalité des « *capabilités* »[10], pour reprendre le terme d'Amartya Sen. Il est toutefois important, dans la mesure du possible, de laisser le choix aux familles du groupe scout de leurs enfants, afin d'éviter que « *la liberté [soit uniquement] un privilège de privilégiés* » (Dubet, 2010, p.32). De même que « *le principe de l'égalité des chances suppose que*

[10] Pour Sen, les inégalités entre les individus ne dépendent pas seulement des dotations en ressources mais de leurs capacités à les convertir en libertés réelles. La notion de « capabilités » invite à considérer la pauvreté au-delà des seuls aspects monétaires et à la penser en termes de libertés d'action, de capacités à faire.

l'offre scolaire soit relativement homogène afin que l'école ne traite pas mieux ceux qui ont déjà le plus de ressources et de capitaux » (Dubet, 2004), le but des SGDF est aussi de proposer un scoutisme de même qualité à tous.

5. L'enjeu de la pédagogie du projet et de l'enfant acteur

Si « *les élèves ne sont plus conquis* » (Dubet, 2010, p.25) à l'école, leur investissement n'est pas gagné d'avance aux scouts non plus. Selon Berger et Luckmann (*op. cit.),* le monde social a besoin d'être légitimé aux yeux des nouvelles générations, car la signification originelle des institutions leur est inaccessible en tant que mémoire biographique. Quels sont les moyens mis en œuvre pour faire adhérer les jeunes ?

En ce sens, l'école et les SGDF tendent à avoir un point commun en termes de pédagogie : « *L'école n'accueille plus seulement des élèves, mais aussi des enfants et des adolescents qui doivent se construire de manière autonome et "authentique" comme les sujets de leur propre éducation. Partout, la pédagogie du projet et du contrat se substitue insensiblement aux vieilles disciplines de la mémorisation et de la répétition.* » (Dubet, 2010, p.24). Notons toutefois que l'accompagnement de cette pédagogie du projet et de la construction de l'autonomie prodiguent peut-être plus de repères aux SGDF qu'à l'école.

La pédagogie du projet à l'école vise à engager les élèves que le « savoir pur » mobilise peu, et qui sont donc passifs à l'école. Il s'agit d'enseigner un « *savoir fonctionnel plutôt que des connaissances pures* » (De Corte, 1996), de construire des apprentissages ayant une valeur positive. La pédagogie du projet, assimilée à une pédagogie de l'émancipation, permet aux élèves d'exprimer leurs goûts et leurs intérêts, de donner du sens à leurs activités scolaires, et de mieux voir les possibilités de transfert. Face au déficit de sens constaté à l'école (Develay, 1996), la pédagogie du projet vise à mettre l'élève à l'initiative du projet, qui donne une direction à l'activité. De plus, « *En rendant l'élève acteur et auteur de son projet d'apprentissage, l'enseignant l'incite aussi à établir des liens entre les connaissances* », ce qui aide à saisir l'utilité d'une connaissance et à mieux intégrer les acquis pour les réutiliser voire les transférer dans d'autres contextes

(Lafortune, 1998). Les élèves et les enfants doivent être considérés comme des êtres réflexifs, capables d'un jugement critique et d'autonomie. A l'école comme aux SGDF, nous dépassons donc largement la logique des années 70 selon laquelle « *L'école ser[vai]t à instruire, pas à éduquer* », où le maitre utilisait une pédagogie verticale pour transmettre son savoir à des élèves attentifs (Dubet, Le Monde, 2014). La mise en œuvre de la pédagogie du projet telle qu'elle est conçue aux SGDF vise même à rendre les jeunes auteurs, en leur donnant la possibilité de faire leurs propres choix et de prendre la responsabilité de les concrétiser au sein du collectif lors de la parenthèse scoute.

V. Problématique et questions de recherche

Notre question de recherche porte sur les ressorts de l'engagement des jeunes et des familles du 93 au scoutisme, et sur les bénéfices qu'ils en retirent.

L'hypothèse structurante de ce travail de recherche est que le scoutisme constitue une « parenthèse », entendue comme un espace de socialisation aux caractéristiques sociologiques en rupture avec celles qui sont à l'œuvre dans l'environnement habituel dans la vie des enfants, adolescents et jeunes adultes habitant en Seine-Saint-Denis.

L'objet central de ce travail de recherche sera donc d'analyser en quoi le scoutisme constitue une parenthèse de socialisation où les jeunes peuvent « être autrement », adopter des rôles et des attitudes différents par rapport à d'autres lieux de vie et d'éducation. Nous allons aussi chercher à comprendre dans quelle mesure ce nouveau cadre socialisateur est propice à des apprentissages porteurs d'enjeux éducatifs, et à une possible redéfinition en termes de dispositions qui témoignerait d'une socialisation secondaire effective.

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi de nous intéresser à quatre catégories de résultats. En premier lieu, nous allons nous interroger sur les conditions nécessaires pour tendre vers cette parenthèse : dans quelle mesure le fait de « délocaliser » les enfants dans la nature lors des réunions scoutes, contribue à atteindre des objectifs éducatif qu'il serait plus difficile de viser en restant dans l'environnement du quartier ? Le sentiment d'appartenance au groupe est-il un moyen de faire du scoutisme un cadre socialisateur particulier ? En quoi l'approche pédagogique basée sur les méthodes actives peut-elle être une condition pour favoriser les apprentissages et la progression personnelle ?

Puis, nous analyserons en quoi l'expérience vécue aux scouts permet à ces jeunes d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être, et de faire évoluer la construction de leur personnalité : une redéfinition en termes de dispositions et d'identité est-elle envisageable au cours de cette « autre réalité » ?

Néanmoins, pour que la socialisation secondaire amorcée au sein de la parenthèse scoute soit effective, il est nécessaire que les expériences et

transformations vécues au cours de la parenthèse perdurent au-delà de la parenthèse : ces acquisitions sont-elles pérennes dans d'autres contextes ? Le regard d'autrui et la peur du jugement une fois de retour dans le quartier empêchent-ils les jeunes d'assumer leur expérience scoute ?

Enfin, pour comprendre les ressorts de l'engagement des jeunes et des familles aux SGDF, nous tenterons de montrer dans quelle mesure l'expérience du scoutisme et les normes qui y sont associées constituent une rupture avec la socialisation initiale des jeunes qui s'engagent : est-ce que le scoutisme constitue un dilemme pour les jeunes qui s'engagent durablement aux scouts ? Quel type d'institution incarne le scoutisme pour ceux qui y adhèrent ? Les groupes scouts s'adaptent-ils à leur public pour rendre le scoutisme plus accessible ?

VI. Hypothèses

Hypothèse n°1, relative aux conditions de la parenthèse.

Nous formulons l'hypothèse que l'organisation des réunions en dehors du quartier dans la nature, le sentiment d'appartenance au groupe, et le recours à une forme de pédagogie active sont trois conditions de la parenthèse, qui font du scoutisme une structure de plausibilité susceptible d'être un espace de liberté pour la redéfinition de certaines dispositions des jeunes. En effet, ces trois éléments font du scoutisme une expérience différente, qui ouvre le champ des possibles par rapport à ce que les jeunes ont l'habitude de vivre dans leur quotidien.

Hypothèse n°2, relative aux enjeux éducatifs.

Nous émettons l'hypothèse que les conditions sociales du scoutisme forment un cadre de socialisation secondaire, dont les caractéristiques sont susceptibles de produire une évolution des dispositions initialement incorporées, voire l'intégration de nouveaux rôles et attitudes. Les apprentissages sous-jacents à un tel mécanisme feraient alors du contexte de la parenthèse scoute un espace opportun sur le plan éducatif.

Hypothèse n°3, relative à la pérennité des acquisitions dans d'autres contextes que le scoutisme :

Un transfert des acquisitions des scouts au-delà de la parenthèse est un indicateur d'une socialisation secondaire effective lors des expériences vécues aux SGDF. Si la parenthèse scoute peut être un lieu de transformations, nous formulons l'hypothèse que la structure de plausibilité qui se constitue au sein de l'espace « scout » et qui rend viables de nouveaux schémas culturels, peut disparaître et être contredite dès le retour dans le contexte de vie habituel du jeune (quartier, famille, amis...), dans le cas où les autrui significatifs rendent inconcevables et donc impraticables la poursuite des comportements nouveaux. Cela peut impliquer que la pérennité des évolutions liées aux enjeux éducatifs pourra être facilitée possible dans les familles dont la socialisation initiale n'est pas trop éloignée du scoutisme.

Hypothèse n°4, relative aux processus sous-jacents à l'engagement.

Nous formulons l'hypothèse que les jeunes du 93 qui viennent aux scouts ressentent un dilemme, car la parenthèse est en rupture avec leur environnement habituel : ce décalage entre les structures de socialisation risque de freiner leur engagement. De fait, nous pensons que les jeunes qui s'engagent le plus facilement aux SGDF sont ceux dont les parents ont déjà une représentation positive du scoutisme, du fait d'une connaissance juste des missions et des mises en œuvre de ce mouvement. En ce qui concerne les autres jeunes, nous pensons que c'est l'ouverture et l'adaptation des acteurs du scoutisme de quartier, ainsi que le fait d'aller à la rencontre des habitants pour créer du dialogue qui contribuent à développer chez eux de l'intérêt et des probabilités d'engagement.

Nous supposons que l'engagement dans la parenthèse repose sur la construction plus complexe d'un rapport inédit à l'institution scoute. Ainsi, pour expliquer que les jeunes de quartiers populaires acceptent de s'adonner à des pratiques et à des interactions inhabituelles par rapport à leurs habitudes culturelles, nous pensons que cette parenthèse est rendue possible par l'ambivalence de la tradition scoute. Nous pensons donc que la parenthèse vient du fait qu'en acceptant les normes et les contraintes du scoutisme, les jeunes s'engagent dans un cadre normatif mais finalement sécurisant, où les moyens pédagogiques sont mis en œuvre pour permettre à chacun d'être guidé dans la poursuite des objectifs éducatifs. A ce titre, la méthode scoute « imposée » est surtout un cadre pour le développement des compétences individuelles et sociales, ce qui donne des repères aux jeunes dans leur progression personnelle : en rendant le collectif plus encadrant, la parenthèse scoute rompt avec la seconde modernité En d'autres termes, l'hétéronomie du contexte scout est finalement un levier pour une parenthèse où la construction de l'autonomie des enfants est accompagnée, plus-value dans un contexte social où ils sont parfois davantage livrés à eux-mêmes.

VII. Cadre conceptuel d'analyse

Nous nous appuierons sur le champ de la sociologie pour tenter de répondre à ces questions, et plus précisément sur les courants de la sociologie dispositionnaliste et de l'interactionnisme symbolique.

1. La sociologie dispositionnaliste

Dans ce courant, l'action de chacun se façonne sur des dispositions incorporées en amont, ce qui implique une définition de l'individu plurielle mais aussi définitive (Lahire, 1998). Ce courant a été largement développé dans notre première partie. Ce que nous retiendrons pour cette étude est que les dispositions incorporées par les individus influencent leurs représentations et leur intention ou non de s'engager aux SGDF. Il est donc important de tenir compte de la mémoire, de l'habitude et du passé incorporé par les individus. Néanmoins, en traversant une sphère de socialisation nouvelle telle que le scoutisme, les individus peuvent construire de nouvelles dispositions, potentiellement concurrentielles avec la socialisation primaire intériorisée. Ces dispositions seront activées dans les contextes propices, mais risquent d'être désactivées lors du retour dans la cité.

2. L'interactionnisme symbolique :

L'interactionnisme symbolique (IS) prend moins en compte les socialisations antérieures que le courant dispositionnaliste. L'IS part du principe d'une définition de la réalité qui est à la fois progressive et animée par les rencontres entre les personnes : l'interaction individuelle est au fondement de la vie sociale. Ce courant, qui trouve son origine dans l'Ecole de Chicago, s'est développé sur la base d'une méthode « qualitative », et vise à réintroduire le point de vue des acteurs dans l'analyse des phénomènes sociaux. Les principales influences de l'IS proviennent de la philosophie de J. Dewey et de la psychologie sociale avec G. H. Mead (à qui l'on doit de concept de « socialisation ») : pour eux, la réalité n'est pas donnée, elle relève d'une « transaction » constante et variant en fonction des interactions. En adoptant une posture davantage « subjectiviste » et

« individualiste », la démarche de l'IS souhaite comprendre le sens des phénomènes et des rapports sociaux. Pour ce faire, ce courant relevant d'un paradigme « constructiviste », porte un regard sur les constructions sociales qui découlent des interactions entre les individus. Contradictoires, complémentaires, voire conflictuelles, ces interactions humaines dynamisent la « chose » sociale, elles la construisent au jour le jour. E. Goffman considère que les individus ne peuvent être réduits à de simples « agents » des institutions sociales. Dans cette étude nous chercherons donc à parler du point de vue des acteurs que l'on va étudier pour pouvoir analyser « leur » monde, en partant du postulat de Blumer selon lequel les individus agissent en fonction des significations qu'ils donnent à leur action.

Selon Marlière (2006), « *La connaissance du terrain est la condition d'une analyse de la culture des dominés ou des individus situés en « bas de l'échelle sociale » sous le signe de l'ambivalence, comme le préconisent Grignon et Passeron pour, à la fois, relever les éléments d'autonomie culturelle et appréhender les stratégies des acteurs dont les finalités peuvent diverger dans un même univers social* ». C'est ce que nous allons tenter de faire pour accéder aux « coulisses » (Goffman, 1959) de l'engagement de ces jeunes et des expériences qu'ils y vivent.

3. Un choix intermédiaire : l'interactionnisme symbolique structurel

Nous faisons le choix de considérer le jeu des interactions présentes tout en prenant en compte les caractéristiques culturelles des individus incorporées suite à la socialisation primaire. Nous soutenons l'idée que l'individu se forme au cours d'un processus de socialisation souple car se jouant dans une dialectique permanente entre le monde intériorisé et le monde vécu (Berger et Luckmann, *op. cit.*). Nous choisissons donc de prendre en considération l'histoire de nos enquêtés afin de tenir compte de leurs dispositions culturelles (qui selon nous influencent leurs représentations, l'engagement et les interprétations de l'expérience vécue), tout en étant attentifs aux interactions susceptibles de redéfinir ce qui a été incorporé et donc d'ouvrir les possibilités de socialisation secondaire lors de la parenthèse.

Cette position intermédiaire se justifie au regard du déclin institutionnel qui provoque le déchirement entre les cadres de socialisation et l'individu, c'est à dire la mise à distance réflexive des institutions (école, famille, etc.) par les personnes (Dubet, 2007). Ce déclin produit des socialisations primaires plus lâches, moins profondes. Bien qu'elles influencent probablement l'engagement des jeunes et des familles, les socialisations primaires peuvent être davantage redéfinies au cours des interactions ayant lieu au sein de la parenthèse. Par ailleurs, les identités sociales se fractionnent et s'individualisent, chacun d'entre nous étant constitué par la cristallisation de diverses dimensions plus ou moins cohérentes (Dubet, 2007, p. 97). De fait, les attitudes culturelles, les choix politiques, les manières de vivre et les goûts sont de moins en moins corrélés aux positions de classe des individus et chacun apparait ainsi de plus en plus singulier et multiple (*ibid)*.

Ainsi, malgré le fait que le scoutisme soit une pratique culturelle souvent héritée des parents et relevant de dispositions façonnées au cours de l'enfance (éloignées de la culture des quartiers populaires), nous pensons qu'une fois l'étape de l'engagement dépassée la socialisation des enfants issus des classes populaires est assez lâche pour pouvoir être redéfinie au cours d'une parenthèse porteuse de sens. Ainsi, le scoutisme produit un niveau d'incertitude identitaire propice pour rendre l'adhésion au mouvement envisageable voire attractif. De plus, le fait que les pratiques soient très encadrées sur le plan normatif devient un cadre sécurisant pour les enfants et les familles, auquel s'associe un relativisme culturel (tolérance pour tout discours et toute religion) et une pédagogie structurée et moderne qui contribuent, au fil des interactions, à façonner de nouvelles représentations et un rapport positif à l'institution scoute.

Cette position intermédiaire peut renvoyer à ce que Kaufmann (2004) appelle l'interactionnisme symbolique structurel : cela désigne un courant qui se place dans la continuité de l'interactionnisme symbolique tout en prenant certaines distances, notamment vis-à-vis de la capacité des acteurs à se définir eux-mêmes dans l'interaction. Selon les tenants de cette « théorie de l'identité » (Stryker, Burke, 2000), le poids des structures sociales ne doit pas être négligé car le soi est structuré et les identités sont pétries par les rôles sociaux. Le but est

alors de comprendre et d'expliquer comment les structures sociales agissent sur le soi et comment le soi agit sur les comportements sociaux.

Ainsi, à l'instar de Dubet (2007), nous pensons qu'il est pertinent d'envisager une complémentarité entre les théories, car le choix d'un modèle « dur » conduit presque toujours à l'aménager. La sociologie devient alors une « *boite à outils* » (p. 119), dans laquelle on peut se servir pour bâtir un « style » sociologique, une manière de faire qui n'enferme pas la vie sociale dans une doctrine.

VIII. Méthode

Dans la volonté d'introduire le point de vue des acteurs dans l'analyse des phénomènes sociaux, j'ai eu recours à une méthode « qualitative » et exploratoire. Cette approche peut se qualifier de sociologie compréhensive, mode de pensée qui n'est pas opposé à la sociologie explicative dans la mesure où, à l'instar de Weber (1992, cité par Kaufmann, 2001), le but a été « *l'explication compréhensive du social* ».

Dans cette démarche compréhensive, la théorie doit être un instrument et non une finalité, l'objectif étant la capacité à rendre intelligible le social grâce à la théorie (Kaufmann, *op. cit.*, p. 24) : « *pour cela, il faut confronter régulièrement les modèles d'explication avec les faits* » *(ibid.)*. Afin d'ancrer cette étude dans les réalités du terrain, j'ai d'abord pris contact avec la responsable du Pôle développement du scoutisme dans le 93. Notre entretien téléphonique et nos échanges par mail m'ont permis de visualiser le fonctionnement des SGDF dans le contexte de la Seine-Saint-Denis, et les enjeux du scoutisme pour les jeunes concernés. En faisant le parallèle avec la littérature, j'ai pu préciser les questions de recherche de cette étude.

Au regard de notre objet sociologique de recherche, il était pertinent d'investiguer des groupes scouts de Seine-Saint-Denis dont la population était initialement éloignée du scoutisme. De plus, pour être en mesure de dresser un panorama du scoutisme « populaire » en Seine-Saint-Denis, et pour ne pas généraliser les particularités éventuelles d'un groupe à tout le territoire, j'ai choisi d'investiguer plusieurs groupes. Après avoir pris contact avec des RG qui m'ont renseignée sur la typologie des groupes du 93, je me suis intéressée à 3 groupes très mixtes, dont la majorité des enfants ne sont pas issus de familles traditionnellement scoutes.

J'ai mené une enquête ethnographique dans deux groupes (Saint-Denis et Notre Dame des Ailes), les aléas du calendrier ne me permettant pas de me déplacer auprès du troisième groupe (Aulnay-sous-Bois). J'ai accompagné ces deux groupes en observation participante, lors de deux weekends à Saint-Denis (avec les SG de 11-14 ans), et une réunion à NDA (PC de 14-17 ans). Les observations ont été consignées dans un carnet ethnographique.

Le but du premier weekend avec Saint-Denis était de m'immerger dans le contexte d'étude, pour élaborer une grille d'entretien compréhensif pertinente au regard de la réalité du terrain. En effet, je souhaitais que cette recherche soit cohérente par rapport aux pratiques, mais la temporalité du mémoire ne me permettait pas de m'inscrire complètement dans ce qu'Anselm Strauss appelle la *Grounded Theory* (1992), qui préconise de découvrir les hypothèses sur le terrain. A l'instar de ce que préconise Kaufmann (2001) je suis donc allée observer les pratiques avec une idée en tête pour m'imprégner du terrain, et pour ajuster mes hypothèses de recherche. A l'issue des cette première observation participante, j'ai créé une grille d'entretien pour les jeunes (Annexe 3), structurée en plusieurs thématiques, réparties selon les quatre hypothèses. La grille de question étant un guide « *très souple* » dans le cadre de l'entretien compréhensif (*ibid.*), j'ai formulé des questions larges visant à faire raconter les jeunes autour du sujet (en gras). Néanmoins, pour être sûre de ne pas oublier de thématiques, je les ai fait apparaitre sous forme de tirets dans ma grille d'entretien : cela m'a permis d'amener les enquêtés à repréciser certaines thématiques peu abordées dans leur discours spontané.

Lors des rencontres suivantes, j'ai pu mener des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2001) avec les enfants et les adolescents (Annexe 4, à titre illustratif). Lors de ces entretiens, j'ai tenté de rompre la hiérarchie pour trouver un ton proche de la conversation et approfondir les échanges (*ibid.*) Au total, j'ai interrogé 15 jeunes (de 11 à 16 ans, 9 à Saint-Denis puis 6 à NDA). J'ai ajusté ma population après avoir interrogé les 11-14 ans : je me suis rendue compte que les enfants en 1ère année SG (11 ans) racontaient très peu par rapport aux 3èmes années. Cela a eu deux conséquences : d'une part, je n'ai pas réussi à susciter la production de discours détaillés avec des questions ouvertes chez les enfants les plus jeunes, donc une partie de leurs discours n'étaient pas exploitables. D'autre part, j'ai choisi de ne pas conduire d'entretiens avec des plus jeunes. Au contraire, j'ai souhaité interroger des adolescents, pour la richesse du discours, mais aussi pour m'intéresser à ce qui les faisait rester aux scouts à un âge où ils ont tendance à vouloir se libérer des contraintes. J'ai mené des entretiens individuels avec les SG. Néanmoins, le contexte temporel m'a poussée a mener des entretiens collectifs avec les PC (2 groupes de 3) : je n'avais pas pu les rencontrer avant la

réunion donc le groupe a permis de briser la glace, et je n'avais pas assez de temps pour tous les interroger sur une après-midi. J'ai pu interroger leur chef (Chef PC NDA) à l'issue de cette réunion.

Par la suite, des entretiens téléphoniques ont été conduits avec un des chefs de Saint-Denis qui m'avait accueillie lors des weekends (Chef SG St-Denis), et avec chacun des RG des 3 groupes (RG St-Denis, RG NDA, RG Aulnay). Bien que je n'aie pas pu rencontrer les jeunes du groupe d'Aulnay, j'ai échangé 3 fois au téléphone avec leur RG. Le but d'interroger ces adultes était d'obtenir plusieurs niveaux de discours, en sollicitant des regards extérieurs qui voient évoluer les enfants sur la temporalité. En effet, les enfants peuvent s'exprimer sur leur vécu et leur ressenti, les chefs les accompagnent à chaque réunion et influencent cette expérience du scoutisme, et les RG ont du recul sur le fonctionnement du scoutisme en Seine-Saint-Denis. La grille d'entretien des enfants a donc été modifiée pour s'adapter aux informateurs adultes (Annexe 5).

Les entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone Olympus WS-806. La retranscription intégrale s'est faite avec le logiciel SONAL. Les entretiens ont ensuite été codés en fonction des thématiques de la grille d'entretien.

Les résultats ont été analysés grâce à une méthode thématique : le logiciel SONAL m'a permis de dégager les réponses de chaque enquêté sur une même thématique. La mise en parallèle des extraits significatifs de chaque thématique m'a permis de comparer les réponses des enquêtés pour construire des « catégories d'intelligibilité » et répondre à notre problématique. Les trois niveaux de discours ont été articulés pour répondre de façon plus complexe et approfondie aux hypothèses. Les données des entretiens ont été confrontées aux observations et enrichies des éléments de l'enquête ethnographique. Une articulation entre cette base de données issue de l'observation des pratiques et les modèles théoriques d'explication des faits nous ont ensuite permis d'interpréter nos résultats et de dégager certains processus pour répondre à nos hypothèses.

Afin de permettre au lecteur de visualiser les caractéristiques principales des enquêtés (dont les prénoms ont été modifiés), celles-ci ont été recensées dans une biographie en Annexe 6.

IX. Résultats

La présentation des résultats va suivre la logique de la réponse à la problématique en 4 hypothèses. Nous allons d'abord mettre au jour les conditions de la parenthèse, dont l'une d'elle nous permettra de développer les apprentissages et l'atteinte des objectifs éducatifs. Puis, nous nous intéresserons à la pérennité des apprentissages. Enfin, nous expliquerons quels sont les ressorts de l'engagement des jeunes aux scouts.

1. Les conditions de la parenthèse

A. La nature

Si le scoutisme semble attractif aux yeux des enfants qui y participent et qui reviennent à plusieurs reprises, alors que par ailleurs les institutions sportives et scolaires expriment une difficulté à mobiliser les jeunes publics, il convient d'identifier ce qui en fait un cadre particulier. A ce titre, la nature est largement invoquée comme la caractéristique première et comme une source de motivation par les enfants ayant entre 11 et 14 ans. Cependant, le caractère attractif de la nature se niche dans des conceptions très variables selon les discours. Il convient par conséquent de comprendre les multiples conceptions de cette nature rencontrée au scoutisme et d'identifier ainsi les motivations multiples qui animent les enfants. Nous verrons qu'au-delà de cette diversité de justifications, la recherche d'une rupture avec l'environnement habituel se dégage comme une logique commune.

a. La nature comme un espace de découverte :

Certains enfants souhaitent sortir du quartier pour changer d'environnement, changer d'air, pour « découvrir » de nouvelles choses. La notion de découverte représente pour eux un des intérêts de venir aux scouts, c'est pourquoi les enfants ne sont pas intéressés par les réunions au local à Saint-Denis (« *si on faisait du scoutisme dans le même quartier, je trouverais ça un peu fatigant.* » (Gladys)). Jeanne a quitté son ancien groupe car il proposait majoritairement des activités dans le quartier : cela ne permettait pas de bouger assez à son gout, et elle n'a pas aimé dormir au même endroit que là où elle

dormait d'habitude (pour elle changer d'environnement aux scouts « *ça permet de voir d'autres choses, de pas rester à la même place* »). De la même façon, Bertille estime que « *rester tout le temps en ville à un moment c'est énervant* », et pour la RG d'Aulnay « *les moussaillons-jeannettes on va dire qu'ils aiment pas trop être à l'intérieur, s'ils sont au local ça va être insupportable pour eux* ». Cela peut s'expliquer par le fait que pour la plupart de ces jeunes « *l'environnement est assez clos* », ils ont « *peu d'occasions de partir tellement en vacances* » (RG St-Denis) ou d'aller voir des grands parents en province (pour certains leur famille étant aux Antilles ou à l'étranger). Cette volonté de découverte est confirmée par les propos de leur chef, qui assimile le fait de voir un autre milieu à « *se divertir* » car à St-Denis « *on est tout le temps enfermé entre les tours* ». Il souligne que les jeunes aiment beaucoup sortir, aller dans les autres départements, et qu'ils ne sont pas trop tentés quand on leur propose une activité dans la ville. Ainsi, « *le scoutisme est quelque chose en plus, et ya un vrai dépaysement sans aller très loin quoi. J'veux dire, 1h de train et on est en brousse, on est dans un autre univers.* » (RG St-Denis)

De plus, changer de lieux prend encore plus sens pour certaines activités telles que les jeux d'orientation qui sont plus intéressants dans des endroits inconnus. Le témoignage de Jeanne à cet égard est édifiant : elle assimile le manque d'intérêt d'aller jouer au même endroit (et d'en connaitre toutes les cachettes) à celui de camper au même endroit. Pour elle, changer d'environnement permet d'être « *dénaturisé* ». L'emploi du terme « dénaturisé » interpelle car il s'agit à la fois de rester dans la nature et d'en changer. Il semble être associé à de nouvelles découvertes à chaque endroit, au fait d'arriver dans des bouts de nature inconnus, correspondant à une motivation qui fait sens pour cette jeune. L'intérêt n'est donc pas d'évoluer dans un environnement plus naturel au sens physique du terme mais d'être plongé dans un contexte que l'enfant n'a pas naturalisé en quelque sorte. Il s'agit ni plus ni moins de dénaturaliser (ou dénaturiser selon Jeanne) le rapport à l'environnement en brisant le lien d'évidence qui se forme par le temps et l'habitude. Il devient alors agréable de ne pas faire qu'un avec le lieu et d'être déstabilisé par sa nouveauté.

b. La nature comme un environnement physique inhabituel propice à un changement d'habitudes

La nature représente un environnement que les enfants n'ont pas l'habitude de côtoyer avec leurs parents, et le scoutisme est donc un moyen de bouger, de sortir du quartier, et encore une fois de découvrir des choses qu'ils ne connaitraient pas dans leur vie ordinaire. Cela peut s'expliquer par les habitudes des familles, pour qui aller dans la nature n'est pas une priorité, ou n'est pas faisable par manque de moyens. Cela peut aussi renvoyer à des représentations qui attribuent à la nature une sorte de fonction sociale réservée aux classes aisées (Kalaora, 1993). Venir dans la nature représente donc souvent un environnement physique inhabituel par rapport au quotidien : « *je fais pas ça avec ma famille et tout ça. Soit mes parents ils ont pas le temps, soit c'est trop loin. Parce qu'on va parfois loin.* » (Jordane).

Ces habitudes familiales incorporées font que les enfants ne sont pas spontanément animés par la volonté de bouger. Néanmoins, ils se font à cette idée quand ils viennent faire du scoutisme, qui devient un contexte propice à la motivation de faire cet effort. Venir dans la nature aux scouts vient donc ouvrir le champ des possibles en termes d'activités. Autrement dit, la nature n'est pas seulement conçue comme l'environnement physique naturel mais, par extension, comme un cadre contraignant les obligeant positivement à « *bouger* », « *se déconnecter* ». Par exemple, pour Jordane le scoutisme représente un moyen presque unique de faire d'autres activités : « *Ouais <u>quand je suis avec les scouts</u> j'aime bien bouger. Les scouts <u>c'est ce qui me permet</u> on va dire de sortir, de jouer, de découvrir des choses que je ne connais pas* ». Cristophe et Cyrus ont exprimé de façon positive à quel point le cadre naturel du scoutisme leur évitait de rester à l'intérieur jouer aux jeux vidéos : conscients qu'ils ne sortent pas beaucoup (et peut-être pas assez) quand ils sont chez eux, ils font du scoutisme un environnement autorisant une rupture salutaire avec le quotidien, l'ordinaire et leurs activités habituelles. D'ailleurs, ces enfants apprécient les nouvelles activités permises par la nature, être à l'extérieur et se dépenser représentant vraiment une plus-value par rapport aux jeux vidéos. En effet, le moment que Cristophe préfère aux scouts « *C'est quand on va au grand air et on joue.* ». La déconnexion, en portant sur les jeux

vidéo tout autant que sur des habitudes quotidiennes laissant peu de place aux « sorties en plein air », se présente en fait comme une déroutinisation.

c. Au-delà de l'espace naturel : un ensemble de pratiques

Par ailleurs, certains enfants qui font parfois des sorties avec leurs parents vont distinguer l'expérience naturelle vécue dans le cadre familial de celle vécue aux scouts. En effet, les activités dans la nature permises par le scoutisme et évoquées par les enfants (camper, faire des feux, dormir dehors et « s'installer » dans la nature, randonner) ne renvoient pas seulement à un changement d'environnement, mais aussi à une réelle immersion. Par exemple, Cédric évoque un parc à 5km de chez lui, mais « *à chaque fois qu'on y va [avec les parents] on y va faire du vélo, faire des trucs comme ça, donc on peut pas planter de tente, faire des feux de camps* ». Il ne considère pas qu'il y a de la nature à côté de lui (« *Nan. Enfin... SI mais nan.* ») : il y a ce parc mais ce qu'il y fait ne correspond pas à ce qu'il entend par « passer du temps dans la nature », qui est une des raisons pour lesquelles il vient aux scouts. Ainsi, leur conception de la nature telle qu'elle est recherchée aux scouts n'est pas la même que l'espace vert en tant que tel. De la même manière, Medhi vient pour les activités permises par le fait d'être dans la nature, avec l'idée sous-jacente que le contexte des scouts le permet (alors que ce n'est pas le cas ailleurs) : « *Oh moi j'aime bien parce que après on va en randonnée, et j'peux pas trop le faire tout le temps tout le temps. Du coup bah j'vais ici et ça fait du bien* ». Cela montre bien que la nature représente un ensemble de pratiques et non seulement des espaces naturels.

Il y a un désir d'accéder à un ailleurs qui ne se limite pas à descendre dans le parc de son quartier mais à s'immerger dans un autre monde, qui soit autant physique (espaces naturels) que social (activités, actes quotidiens, contraintes, rapport avec les autres). Selon le RG de St-Denis, délocaliser les jeunes du quartier dans un nouveau contexte est pertinent pour ouvrir le champ des activités possibles :

> « *Sinon je sais pas ils iraient glander en bas de leur immeuble ou trainer au parc, ou pas forcément faire des trucs... Pas des grosses bêtises mais ça serait pas un horizon de perspective de jeu qui serait transcendant. Alors*

> *qu'en effet moi j'me bats pour qu'on puisse aller en nature etc. Et ils sont demandeurs de ça* ».

Cela se retrouve dans le besoin réel des enfants de partir « loin » car cela permet de faire de nouvelles choses :

> « *On va essayer d'aller plus loin, et de toujours faire des choses et même là on est à l'intérieur on fait quand même des choses. Alors que là-bas en fait on faisait toujours les mêmes choses, et en plus on dormait à Noisy le Sec même* » (Jeanne).

Dans cette phrase, elle fait allusion à un weekend passé la première semaine de mars dans la vallée de Chevreuse, où ils dormaient dans un local. Plusieurs ambivalences peuvent être soulignées : elle assimile le fait de partir loin au fait de « faire des choses », sous-entendu des activités intéressantes, sûrement à l'extérieur. Puis elle se reprend en disant que là, même en étant à l'intérieur les activités semblent lui plaire, comme s'il y avait une particularité liée au groupe, à l'état d'esprit dans l'organisation des sorties, et surtout au fait d'avoir changé de cadre. « Partir loin » semble pour elle une ouverture du champ des possibles, pour éviter la lassitude liée à des activités redondantes, et au fait de rester dormir au même endroit : « *Parce que ok, des fois on peut dormir à l'intérieur parce que le temps n'est pas correct, mais en fait toujours le faire toujours le faire, après c'est un peu chiant* ». Se délocaliser dans la nature fait donc partie des conditions qui motivent la venue des enfants.

En fonction des groupes, les activités principales dans la nature vont être variées : le groupe d'Aulnay va être très orienté sur les constructions, sur les efforts physiques dans la nature, ce qui donne une place très prégnante à la nature. A St-Denis, venir dans la nature est tellement important pour les jeunes que ce sont eux qui imposent d'aller quelque part où il y a de la verdure, et de dormir sous la tente dès que le temps est acceptable. Il y a une vraie volonté de changer d'environnement pour « *ne pas être encore enfermé dans leur immeuble* ». Les jeunes sont habitués à vivre dans la nature, à faire des installations avec le bois, et les activités sont orientées autour du jeu et de la découverte de la nature. A Notre-Dame des Ailes, si le chef rouge se reproche de ne pas être assez

« construction », la volonté du groupe reste de proposer des activités en nature aux jeunes, et de leur permettre d'aller camper pour « *sortir de la grisaille, de leurs murs* » (RG NDA) car ils en sont demandeurs.

d. La nature : un contexte propice à de nouveaux apprentissages, à un rapport inédit à soi et aux autres

Le contexte du scoutisme dans la nature suscite le besoin de développer une forme d'adaptation au milieu, vectrice de nouveaux apprentissages. D'une part, ces apprentissages peuvent être liés à de nouveaux savoirs et savoir-faire plus techniques. D'autre part, ils peuvent aussi être liés à la capacité d'adaptation à un contexte moins favorable qui nécessite de développer un certain nombre de qualités. A titre d'exemple, Cristophe aborde spontanément les deux car il vient aux scouts « *pour m'apprendre plein de choses et à me débrouiller seul.* »

Tout d'abord, les activités quotidiennes de la vie dans la nature apprennent aux enfants à monter des tentes, faire des feux, dormir dans un duvet, allumer un butagaz, construire des installations… Si cela peut paraitre anodin, certains enfants y accordent une dimension extraordinaire : de l'apprentissage du vocabulaire à la possibilité de passer une nuit sous la tente dans la forêt avec leurs amis, en passant par la construction d'installations, leur enthousiasme est explicite (« *parce que moi en fait je croyais que c'était que dans les films* » (Jordane)). Il y a aussi une volonté de développer les connaissances dans ce domaine, par exemple chez les enfants comme Bertille qui ont choisi le badge Robinson. Mais aussi à l'échelle du groupe, comme à Aulnay où ils élaborent un guide technique autour des compétences liées à la nature car leurs jeunes y accordent beaucoup de sens (« *mes moussaillons de 8 ans, de 10 ans se sont amusés à faire une tente surélevée et du froissartage […]. Ou des jeannettes qui s'amusent à faire des herbiers.* »).

Ensuite, la vie dans la nature implique l'apprentissage de nouvelles manières de faire et d'être, avec le développement de certaines qualités ou compétences telles que l'adaptabilité, la débrouillardise, l'autonomie. Ces qualités ne semblent pas essentielles quand on reste à l'intérieur : pour Jeanne, rester au même endroit et faire des activités à l'intérieur est lassant, « *et surtout en fait on n'avait pas*

d'autonomie sérieusement ». La nature semble représenter pour les enfants un environnement à apprivoiser, recelant des nouveautés qui éveillent leur curiosité et leur envie d'aventure, et dont les obstacles peuvent être surmontés en faisant preuve d'ingéniosité. Paradoxalement, ce sont les contraintes du cadre naturel qui obligeraient à s'adapter et qui provoqueraient une sorte de réveil perçu comme salutaire. La nature propose donc un environnement dans lequel « *on ne peut pas tricher* », où les enfants apprennent par essai et erreur (RG d'Aulnay). La RG d'Aulnay considère que la nature est guidante car les enfants se conduisent différemment une fois qu'ils y sont immergés :

> « *La nature est le cadre. Nous on a un slogan "Eduquer par la nature, à la nature, pour la nature". Tu vois c'est vraiment la nature qui nous éduque, c'est elle qui nous donne le cadre. Je pense que sans elle tu fais plus de scoutisme.* », « *on a fait des trucs dans les cités, on est allés chercher des jeunes où ils étaient. Les jeunes ils parlent au début qu'en wesh wesh, mal ... Au bout de deux secondes [dans la nature] c'était oublié* »

Cette éducation au cœur du scoutisme a donc des chances d'influencer les jeunes donc leur construction de soi. Le fait d'être dans la nature « *ça nous apprend que tu peux être libre, mais des fois nan, et qu'il faut [s'adapter].* » (Jeanne). La notion d'adaptabilité est perçue positivement par les enfants, et c'est un apprentissage qu'ils ne retrouvent pas dans d'autres contextes de leur quotidien. Par exemple Myriam pense que c'est mieux d'aller dans la nature car « *il faut par exemple apprendre à s'adapter à tous types d'endroits*. ». De plus, le scoutisme permet d'offrir un cadre sécurisant où cette capacité d'adaptation peut être développée progressivement et ainsi permettre des apprentissages adaptés à leur niveau initial, sans mise en danger. D'une certaine manière, aux scouts les enfants sont à la fois poussés à sortir de leur zone de confort et à se débrouiller seul, tout en étant encadrés : « *Ca nous permet […] de devenir plus autonomes, beaucoup, parce qu'ici on n'est pas lâchés en pleine nature mais on apprend quand même à se débrouiller seul, et c'est beaucoup mieux* » (Myriam). Cette « découverte encadrée de la nature» permet aussi de rassurer les enfants sur un environnement qui peut leur paraitre dangereux de prime abord, et qu'ils apprennent à connaitre en sécurité aux scouts. Le rapport à la nature peut ainsi être spécifique au contexte

du scoutisme où les enfants sont toujours entourés dans leur découverte du milieu : pour Jordane, aller dans la forêt en dehors des scouts, lui ferait peur : « *si je vais à la forêt tout seul, un jour de nuit... Mmh!* », alors qu'il n'a « *pas trop peur* »quand il est avec les scouts.

Les apprentissages qui s'opèrent peuvent aussi concerner les rapports sociaux, notamment le fait d'apprendre à vivre avec les autres, l'entraide, le partage. Si ces éléments peuvent être renforcés du fait de la vie dans la nature, il semblerait qu'ils soient fortement induits par la pédagogie scoute, quel que soit le lieu. En effet, le groupe est structuré en petits équipes où chaque enfant a un rôle, une responsabilité à assumer. De plus, la vie quotidienne est organisée grâce à des temps de service, ce qui nécessite un investissement de chacun pour le groupe. Si la nature va impliquer de nouvelles tâches à accomplir et une organisation plus spécifique, elle n'est donc pas l'unique condition aux apprentissages plus « sociaux » (que nous développerons dans la partie consacrée aux enjeux éducatifs). Cela se traduit dans les propos de Jeanne : « *ce qui m'apprend franchement c'est le partage avec les autres, de s'entraider. Donc qu'on fasse des sorties, ou qu'on fasse des services, dans les 2 cas en fait ça nous apprend les mêmes choses mais en même temps des choses différentes.* »

e. La nature comme un environnement porteur d'autres contraintes

Vivre dans la nature implique un certain nombre de contraintes, notamment liées au froid, aux insectes, à la boue… Les jeunes abordent ces éléments en disant qu'ils peuvent être dérangeants au début, quand ils n'ont pas l'habitude. Au fur et à mesure de leurs expériences dans la nature, ils relativisent ce manque de confort et augmentent leur seuil de tolérance. Ils évaluent en quelques sortes le rapport coût-bénéfice : pour eux, ça vaut le coup de supporter ces contraintes au regard des bénéfices apportés par le fait de venir dans la nature. On constate l'acquisition d'une nouvelle manière de penser, liée à la capacité d'adaptation évoquée précédemment. Selon Gladys, « *Même si ya les moustiques, les petites bêtes, bah si on oublie tout ça, c'est pas dérangeant d'être dans la nature hein* ». Il semble

qu'elle fasse abstraction de ce seul aspect un peu moins attirant pour retenir le positif d'être dans la nature, comme si c'était une évidence au regard de l'interjection « hein ».

Paradoxalement, cette contrainte de confort peut être à la fois un frein et un élément recherché par les enfants.

Un frein, parce que selon les filles elles-mêmes, certaines de leurs copines n'ont pas continué à cause de ce manque de confort, « *parce qu'elles font les divas. J'leur dis qu'elles se prennent la tête pour rien.* » (Jeanne). Cet avis est partagé par le RG de Saint-Denis qui a eu des exemples de filles qui n'ont pas continué parce que la boue et les insectes étaient trop durs à supporter. Mais la réticence vis-à-vis de ces aspects se retrouve également chez les garçons car le fait de sortir de sa zone de confort n'est pas recherché par tous les enfants. Par exemple, chez Jordane, sortir du 93 semble assimilé au fait de sortir de son confort, qui provoque un rapport ambivalent à la nature :

> « *Question : Et du coup là le scoutisme est-ce que t'aimes bien aussi le fait que ça te permette de sortir du 93 ? – Réponse : Oui. Parfois non parfois oui. […] Parce qu'il y a des endroits... Parfois oui, ça me plait de sortir. Parfois on va dans des endroits où il fait froid, mais froid...* ».

Mais cela peut aussi être un élément recherché, à l'image de Jeanne qui a quitté son ancien groupe scout (où ils dormaient souvent à l'intérieur) car elle n'y retrouvait pas le côté « *à la dur* » des scouts où on dort dehors même s'il fait froid.

Passer un premier weekend dans la nature semble présenter une sorte de rite initiatique à l'issue duquel le jeune évalue le rapport « coût-bénéfice ». Son envie de poursuivre peut dépendre de la souplesse de ses dispositions, en fonction de si le jeune souhaite faire évoluer ses manières de faire ou de penser en mettant de côté son besoin de confort. A ce titre, certains enfants ont conscience que passer du temps dans la nature aux scouts les a influencés dans leur manière de penser, ce qui témoigne de l'acquisition de nouvelles dispositions. Néanmoins cette évolution se fait aussi en fonction de l'intérêt et du sens que le jeune attribue à ces aspects. Dans le cas de Jeanne, la relation de cause à effet entre son vécu aux

scouts et le fait qu'elle aime sortir de sa zone ce confort se retrouve quand elle explique que la nature lui plait malgré la boue, le froid parce que :

> « *J'aime pas les gens trop "princesses",* ***[et] justement c'est grâce aux scouts****. Parce que c'est à la dur, en gros. En fait, tu te débrouilles parce que t'as pas le choix. Et en fait c'est bien parce que dans la vie en fait on n'aura pas toujours le choix.* »

L'adaptabilité nécessaire face à l'impossibilité d'avoir tout son confort dans la nature aux scouts est assimilée à une forme d'utilité dans la vie de tous les jours, comme s'il y avait un transfert entre le fait qu'on ne peut pas toujours faire ce que l'on veut, que ce soit aux scouts ou dans la vie.

Selon le RG de Saint-Denis, la nature telle qu'elle est vécue aux scouts peut marquer les jeunes car « *la vie à la scoute il y a quelque chose de dur hein. La 1ère nuit en tant que scout c'est vraiment difficile hein, ça peut être douloureux même, physiquement, parce qu'il fait froid, parce que c'est humide, etc.* »

Selon lui, cela peut aussi très bien se passer et il en résulte toujours des émotions particulières : « *il y a quelque chose de particulier dans ce que l'on partage lorsque l'on vit dans la nature* » (RG St-Denis), parce que les jeunes sont en quelques sortes plus vulnérables aux aléas, et qu'ils se créent des souvenirs ensemble, parfois dans des situations de « galère » telles que passer une soirée sous l'orage. De façon ambivalente, se sentir capable d'apprivoiser cette proximité avec la nature requiert un effort, mais peut aussi susciter une certaine fierté et rendre les enfants très contents de ce qu'ils ont vécu car c'est une expérience unique, partagée et hors du commun :

> « *C'est chiant parce qu'on sort de notre petit confort et tout, et quand on revient qu'est-ce qu'on est content quoi, parce qu'on a fait un truc de OUF. Et et et c'est ça en fait et pis et pis on est bien quoi on respire, on le sent quand on rentre ! Et puis qu'est-ce qu'on s'est marrés, et puis qu'est-ce qu'on a vécu un truc que les autres ils vivront jamais quoi ! (Rires)* » (RG St-Denis).

Cet effort peut être couteux et dur à vivre, ce qui peut en rebuter certains : pour la RG d'Aulnay, mettre les jeunes face à la nature revient à « *les mettre face à*

eux-mêmes dans l'effort, ils sont obligés de faire ». Mais cet effort peut être dur à accepter, en fonction des dispositions incorporées précédemment (« *quand tu démarres avec des jeunes tous neufs, qui avaient vraiment une difficulté à ça* »).

Ce rapport ambivalent lié à l'évaluation « coût-bénéfice » se retrouve dans les propos des enfants qui préfèrent faire des activités hors du quartier car la découverte de nouveaux endroits semble une priorité malgré les « contraintes » qui peuvent être associées à un nouvel environnement : « *parce que même s'il fait glacé, ou s'il fait trop chaud, au moins on découvre des endroits.* ».

f. Les approches de la nature chez les 14-17 ans (PC) :

Nous détaillerons par la suite que la première raison de venir aux scouts évoquée spontanément par les adolescents est le groupe d'amis avant la nature, ce qui diffère des 11-14 ans (SG). Néanmoins, la thématique de la nature est aussi une dimension qu'ils recherchent, qui caractérise le scoutisme à leurs yeux, et ils l'ont aussi abordée sous différents aspects.

On retrouve chez les adolescents le besoin de changer d'air, d'être éloignés de la pollution de la ville. Mais chez ces adolescents, le besoin de s'évader est aussi assimilé à une nouvelle forme de liberté, notamment vis-à-vis de leurs parents. Elsa utilise les termes « *voler de ses propres ailes* » avant d'être plus explicite « *Etre loin de nos parents et se débrouiller un peu seul* ». En ce sens, le scoutisme offre un réel cadre socialisateur à part entière où les enfants s'émancipent de leurs parents pour vivre des expériences « à eux ». Cette liberté est d'autant plus rendue possible par le contexte « à part » et délocalisé de la parenthèse, où les jeunes vivent dans un entre-soi :

> « *Mais en fait les scouts c'est comme si on SORT, quelque part, sans ... Sans personne voilà. Comme si on partait en WE tous ensemble et voilà. Comme si on partait avec nos potes en WE, sauf qu'il y a des chefs pour […] Au moins qu'il y ait de la surveillance* » (Charlie)).

L'importance de ce besoin de liberté (et le fait que le scoutisme puisse y répondre) est très fortement soulignée par leur chef :

> « *Sous la forme du jeu, de la vie dans la nature, de tout ça, pour moi le fond du scoutisme, et pourquoi les jeunes ils prennent plaisir, c'est qu'à chaque tranche d'âge on se sépare un peu plus des parents, et on découvre un peu plus sa liberté* »

Cette analyse s'explique par le fait que c'est effectivement un besoin prégnant chez les adolescents de cette tranche d'âge, mais peut-être aussi parce qu'il est étudiant en master de psychologie. Selon lui, vivre cette liberté dans le contexte du scoutisme à l'adolescence peut être une bouffée d'air qui apaise les relations aux parents : « *Ca peut permettre de retourner chez ses parents et d'être un peu moins agressif. Il y a des enfants qui je suis sûr prennent de la distance avec leurs parents et c'est bien cette distance qui permet à leur relation de survivre.* »

Les moments que les PC préfèrent aux scouts sont associés à la dimension de la nature tout en étant imbriqués à la dimension du groupe d'amis. En effet, les moments informels entre amis permis par le contexte de la nature sont valorisés (les temps calmes, ou « *Dans la tente le soir hein. On va pas se mentir hein.* »). Dans leur réponse transpire aussi une façon différente de découvrir la nature la nuit, ce qui va plus loin que la découverte « de jour » recherchée par les SG :

> « *A 4 heures du matin comme ça la forêt c'est pas la même. C'est reposant, c'est calme.* » *(Ethan)*, « *Balade en forêt, le jour comme la nuit.* » *(Elsa)*

La nature devient ici un prétexte pour se retrouver en dehors de la surveillance des chefs. Ces sorties nocturnes (interdites par les chefs) peuvent aussi s'expliquer par un besoin de tester les limites et une volonté de liberté accrue. Le scoutisme devient alors un cadre permettant de dépasser les limites établies dans leur quotidien.

La découverte de nouveaux lieux n'a pas été abordée en tant que telle par les PC. En revanche, cette volonté de découverte se transpose à d'autres domaines probablement plus en lien avec les questionnements de cette tranche d'âge. Une des jeunes a dit que ce qu'elle venait chercher aux scouts, c'était la découverte d'un certain mode de vie qui semble présenter un sens pour elle : « *Découvrir la vie au quotidien sans avoir le luxe* ». Cela renvoie, comme pour les plus jeunes, à l'intérêt que présente l'acquisition d'une nouvelle forme d'adaptabilité. Ils

pensent d'ailleurs avoir progressé sur ce point quand ils se comparent avec leur vie avant les scouts.

En termes de changement d'habitudes, seul un des 7 adolescents interrogés avait déjà fait du camping en vacances avec ses parents. Autrement dit, aller passer du temps dans la nature n'est pas une activité qui se fait en famille pour ces jeunes, du fait de contraintes diverses : le scoutisme est donc la seule opportunité d'acquérir de nouvelles dispositions liées à la nature.

Ces adolescents témoignent également d'un certain nombre d'apprentissages grâce à la nature : comme pour les plus jeunes, ils évoquent des éléments liés aux savoir-faire (faire à manger sans avoir une cuisine équipée), mais ils les assimilent davantage à l'apprentissage plus global de la qualité de la débrouillardise (« *on se débrouille tout seul, dans la nature, sans rien* » (Lydia)). De plus, une certaine maturité vis-à-vis de la nature se fait sentir : suite aux expériences vécues dans la nature, il est possible que certains enjeux soient pris plus à cœur, même si cela ne se traduit pas toujours dans les actes. A l'instar de Cédric chez les SG, un des PC évoque une évolution de ses opinions et la tendance à être plus respectueux envers la nature.

Enfin, en ce qui concerne la dimension inconfortable de la nature, elle n'a été abordée que par Charlie. Cela peut s'expliquer par le fait qu'après un certain nombre d'années scoutes cette dimension soit incorporée comme étant un élément à part entière de l'expérience scoute. En effet, si les jeunes persévèrent dans le scoutisme à l'adolescence, c'est qu'ils sont convaincus d'un rapport coût-bénéfice positif qui leur fait relativiser les aspects les plus contraignants. A ce titre, ce jeune a affirmé d'emblée que la nature ça le « *dégoute* », mais il en joue peut-être devant les réactions amusées de ses camarades, car il relativise rapidement ce dégoût « *j'vois une araignée ça me dégoute. Mais à force en fait je m'habitue* ».

Hypothèse n°1 : La Nature, une condition de la « parenthèse » ?

La relation à la Nature, qui est une des 5 dimensions de la pédagogie scoute, semble être une condition centrale à la construction d'un nouveau cadre

socialisateur, et donc d'une parenthèse propice à l'atteinte d'objectifs éducatifs. Délocaliser les jeunes du quartier vers un nouvel environnement qui suscite des comportements adaptatifs et renforce l'entre-soi est un moyen permettant de faire du scoutisme une « niche identitaire » (Kaufmann, 2004), c'est-à-dire un contexte particulier où les jeunes seraient en mesure de se construire différemment, tout en conservant leur cheminement en dehors de ce cadre.

Certaines pratiques deviennent de plus en plus légitimes et intéressantes aux yeux des jeunes une fois qu'ils sont au contact de la nature. De par les apprentissages, les attitudes et les motivations qu'elle suscite, la nature est un contexte propice à l'évolution des manières de faire et de penser, et donc à la construction de nouvelles dispositions. Les expériences inhabituelles vécues au sein d'un groupe de pairs dans ce contexte particulier semblent favoriser le sentiment d'appartenance au groupe scout. Les contraintes imposées par la nature, une fois tolérées, sont vectrices d'une immersion salvatrice susceptible d'influencer la socialisation secondaire de ces jeunes.

L'intérêt de sortir du quartier pour ces jeunes est confirmé par un besoin explicite de découverte et de rupture avec l'environnement habituel. Celui-ci est pris en compte par les responsables des 3 groupes, pour qui proposer des activités en nature et des weekends campés est à la fois une réelle priorité et une réponse à la demande de leurs jeunes. Pour eux, la nature fait partie de ce que les enfants viennent chercher, et une des raisons pour lesquelles ils restent. Cette proposition du scoutisme inverse la tendance de différenciation sociale dans la consommation de la forêt (Kalaora, 1993), ce qui est d'autant plus pertinent que les jeunes qui souhaitent changer d'environnement n'ont pas toujours d'autres moyens que le scoutisme pour le faire.

L'hypothèse selon laquelle délocaliser les enfants dans la nature est un pré-requis pour le processus d'élaboration de la parenthèse semble donc se vérifier, au regard de la volonté unanime des enfants de sortir de l'environnement qu'ils connaissent, de s'évader dans une « autre réalité » qui élargit le champ des possibles et offre de nombreuses perspectives. Les approches de la nature varient selon les individualités et les tranches d'âge, ce qui en fait un objet multifactoriel d'une grande richesse pour comprendre la pertinence de la proposition scoute dans le 93.

B. Le groupe

Une seconde raison pour laquelle les jeunes viennent aux scouts est la relation aux autres, et le sentiment d'appartenance au groupe. Il semble que le contexte spécifique du scoutisme induise des relations d'une teneur particulière. Cela favorise un climat bienveillant propice à de nouvelles expériences individuelles et collectives, sans crainte du regard des autres. Ce bien être social au sein du groupe se traduit sous plusieurs dimensions dans les propos des enquêtés.

a. Des relations et une ambiance conviviales qui donnent envie de rester aux scouts :

Pour la plupart des enfants et des adolescents, l'ambiance dans le groupe, les nouvelles rencontres et les bonnes relations sont évoquées comme une des raisons donnant envie de rester aux scouts, car ce sont les conditions d'un amusement garanti (« *Ce qui fait que j'ai envie de venir bah c'est l'ambiance.* » (Gladys), « *Parce que franchement j'serais tout seul j'viendrais pas hein.* » (Charlie)). Ils sont tous contents de revenir aux scouts car ils savent qu'ils vont retrouver leurs copains et passer de bons moments ensemble. Pour tous les enquêtés, il est important de se sentir bien dans le groupe et dans leurs équipes.

> « *Au premier camp c'était pas trop top, parce que je ne connaissais pas les gens. J'voulais pas trop aller au 2ème. Mais après ma mère elle a insisté donc j'y suis allé. Et bah je me suis fait des copains et après, voilà.* » (Cristophe)

Ce groupe et les relations qui s'y créent sont spécifiques au scoutisme, et les adultes ont aussi l'impression que c'est une des raisons de l'engagement des jeunes « *ils trouvent des nouveaux amis, qu'ils ne vont pas connaitre dans les réseaux classiques on va dire : le quartier ou l'école. Ils se rencontrent en camp, lors des WE et tout ça, du coup c'est une seconde motivation pour eux.* » (Chef SG St-Denis). Les RG, avec leur recul, pensent également que les relations fortes qui se créent aux scouts permettent de pérenniser cet engagement :

> « *La bande. La bande de copains. Est-ce qu'à mon premier WE je me suis fait des copains ? Et est-ce que c'était des super potes ? Ca c'est une force*

extraordinaire. Le fait que quand t'arrives, très vite tu sois super pote avec tout le monde, parce que t'arrives t'es scout. » (RG St-Denis)

En effet, l'accueil et l'intégration se font souvent bien, grâce à l'ouverture des jeunes qui vont spontanément vers les nouveaux. De plus, ceux qui se sont fait accueillir en tant que 1ères années vont avoir envie de le faire pour les prochains.

« *Comme moi je suis pas de Saint Denis du coup en fait moi j'connaissais personne. […] Mais les filles elles sont venues directement vers moi "Ha t'es nouvelle, tu t'appelles comment" et tout, en fait elles m'ont direct mise en confiance.* » « *Quand on rencontre des gens, on le sent quand on peut leur faire confiance, et en fait là c'était pareil : je me suis dit là ces filles là, en fait elles vont pas me laisser.* » (Jeanne)

« *J'pense que clairement les amitiés qu'ils créent sont très fortes. Même quand ya des nouveaux qui débutent l'intégration se fait relativement bien voire très bien.* » (RG NDA)

Cette aide à l'intégration peut aussi passer par des symboles. A St-Denis, le RG accorde une grande importance aux « *symboles visuels de valorisation, d'accueil* ». Pour cela, le groupe organise une petite cérémonie pour accueillir les nouveaux : « *Le gamin qui vient en WE scout pour la toute première fois et qui est inscrit, BIM il reçoit le foulard du groupe, c'est cadeau. Et l'accolade de l'adulte qui l'accueille* ». Cette manière d'accueillir aide les enfants à se sentir à leur place et en confiance dès leur arrivée dans le groupe. D'autres adaptations sont mises en place pour accueillir ces jeunes, notamment la possibilité de prêter du matériel (duvet, tapis de sol, gamelles…), pour permettre à chacun de venir et de s'intégrer quels que soient ses moyens. Il s'avère que ce choix contribue sûrement à créer un climat de confiance et de réciprocité, et aide à surmonter certains obstacles pour permettre aux jeunes de rester :

« *Parce que si par exemple aujourd'hui un jeune vient en camp sans tapis de sol et sac de couchage, on va pas lui dire "rentre chez toi". Raison pour laquelle on a un stock, et on essaie tant bien que mal de faire participer tout le monde. […] C'est vrai les nouveaux qui arrivent ils essaient de s'adapter au groupe, mais le groupe aussi essaie de faire en sorte que, quelque soit la*

> *personne qui arrive, qu'elle se sente bien dans le groupe, qu'elle soit pas marginalisée par rapport à d'autres, et que tout le monde arrive à trouver sa place en fait. Parce que tout le monde y gagne au bout du compte : nous on y gagne, les jeunes aussi y gagnent, les parents y gagnent. Chacun y met du sien, et on avance ensemble.* » (Chef SG St-Denis)

Néanmoins, il y a parfois des sous groupes entre les années, notamment entre les 2èmes - 3èmes années qui se connaissent mieux et les 1ères années qui sont un peu à l'écart au début de l'année. Pour faciliter cette intégration, j'ai constaté certaines pratiques pédagogiques des chefs de St-Denis : avant chaque temps collectif (service, repas, activité), ils demandent aux enfants de changer de place « toi tu vas à la place de lui », plusieurs fois, pour finalement aboutir à des équipes qui mélangent les niveaux. Dans ces temps là, les jeunes sont obligés de faire ensemble, ce qui les amène à discuter avec de nouvelles personnes malgré la difficulté que ça aurait pu présenter sans ajustement des chefs. Cette volonté et cette vigilance sont en accord avec la pédagogie scoute qui se base beaucoup sur l'entraide entre les plus grands et les plus petits, et qui porte ses fruits.

> « *Au camp j'ai trouvé ça trop MIGNON quoi : le plus grand va enseigner à faire les noeuds, qui essaie vraiment d'être avec. A la fin tous les petits ils savaient tous leurs brelages, noeuds de cabestan, faire un filet, faire du froissartage, parce que les grands avaient appris tous seuls.* » (RG Aulnay)

Certains moments tels que les repas ou faire la cuisine sont considérés comme les moments préférés des jeunes parce qu'il y a une ambiance conviviale (« *à table il y a une bonne ambiance quand même.* » (Myriam), « *surtout le dernier camp d'été c'était chaud ouais. On dansait plus autour de la table qu'on mangeait* » (Chef SG St-Denis)). Le collectif rend ces « services » moins pénibles car l'attention des enfants est attirée par l'ambiance plus que par l'effort que ces taches demandent. Les jeunes ne sont jamais seuls mais en petites équipes lors des services (« *C'est amusant c'est intéressant à faire et puis y a toujours quelqu'un avec nous pour faire à manger donc ça fait que on est jamais seul et qu'on s'ennuie jamais.* » (Gladys)). Souvent ils chantent ou mettent de la musique, au point de rendre attractif le service pour ceux qui n'étaient pas concernés (« *Mais en général euh*

tous les autres petits groupes ils viennent rejoindre ceux qui font à manger, au final on fait tous à manger tous ensemble. » (Mathilda))

Lors de mes observations participantes, l'organisation des temps de repas était assez calme, et les jeunes attendaient que tout le monde soit servi pour commencer à manger. Néanmoins, une fois le repas commencé, cela devenait l'occasion de discussions, d'anecdotes et de « délires » entre les enfants.

Les moments de jeux ou les activités sont aussi évoqués comme moments préférés car ce sont des moments de rassemblement et de bonne humeur (« *c'est les moments où on est tous ensemble, on fait les activités on rigole.* »).

b. Une bienveillance qui aide à être soi-même sans peur du jugement d'autrui

Les jeunes interrogés se sentent tous à leur place dans le groupe scout, qui devient un cadre socialisateur particulier propice à l'épanouissement individuel, à l'affirmation de sa personnalité sans avoir peur du regard des autres. La différence est relativement bien acceptée et appréhendée de façon bienveillante. Cela nous permet d'avancer que le scoutisme s'inscrit dans un modèle multi-culturaliste, où les jeunes ont l'impression d'avoir droit à la « différence » et à l'expression des appartenances.

> « *Chacun a le droit d'être comme il veut, du moment que ça gène pas les autres. C'est à peu près le même principe que la laïcité, mais aux scouts c'est moins strict, et ça peut vraiment aider d'autres personnes.* » (Cédric)

D'ailleurs, il y avait des jumeaux dans deux des groupes, et chez les PC leur chef accorde beaucoup d'importance à ce que le scoutisme soit l'occasion pour eux de se construire chacun de son côté sans être assimilés aux « jumeaux ». A St-Denis avec les SG, ils sont souvent appelés comme ça, mais les différences entre leurs caractères sont soulignées. D'ailleurs, une des jeune a conscience que les assimiler l'un à l'autre ne leur rend pas service, mais qu'il faut plutôt que chacun cultive sa différence : « *On est tous différents. Hum. Ben y a les jumeaux déjà : tout le monde dit ouais ils sont pareils ils sont pareils, mais ils sont pas du tout pareils* ».

A propos d'autres jumeaux : « *Juste pour nous faire rigoler en fait, ils disaient les mêmes choses, ou ils faisaient les mêmes choses […]. Du coup en fait pour moi ils étaient sans personnalité parce que si tu fais tout ce que ton frère fait, t'es qui au final en fait ?* » (Jeanne)

La parenthèse scoute conditionne la bienveillance mutuelle, car le système des équipes, qui structure les interactions et induit une forme de dépendance des jeunes les uns envers les autres, est un des piliers de la méthode scoute. Tant que les jeunes sont respectueux les uns envers les autres, chacun va être accepté à sa juste valeur, ce qui permet de donner du sens aux règles de vie et ainsi favoriser le vivre ensemble. Respecter ces règles permet d'être concrètement accepté dans le groupe, ce qui fait des relations entre pairs à la fois une condition et une conséquence du bien être social que peuvent ressentir les jeunes aux scouts :

> « *J'pense qu'en effet là où il y a une bienveillance et un vrai vivre ensemble, c'est que justement le jeune qui arrive il se rend compte qu'il y a ces règles et que tout le monde les vit à son profit. Et du coup il se pose pas la question de savoir si elles sont imposées et excessives, il se dit "bah ça marche et au final ça fait que je m'y sens bien et que les autres me parlent, font des choses avec moi, me laissent pas de côté"* » (RG NDA)

Le fait que la relation aux autres se veuille empreinte de tolérance pour que chacun puisse à la fois s'épanouir et s'intégrer au sein du groupe permet aussi de tendre vers une structure de plausibilité (Berger et Luckmann, 1966). En effet, aux scouts l'entourage de l'enfant est perçu comme suffisamment légitime pour rendre envisageables certaines pratiques, discours ou croyances que l'enfant n'avait pas intégré au cours de sa socialisation primaire. Dans ce climat de confiance vis-à-vis du regard des autres, certains enfants vont oser faire des choses qu'ils n'osent pas se permettre en dehors. A ce titre, un RG prend l'exemple de son fils, qui a des problèmes de confiance en lui à cause de la dysorthographie. Aux scouts, il l'a vu faire preuve d'autonomie et de confiance en lui d'une façon dont il ne l'aurait pas cru capable dans un autre contexte. Il explique cela en disant que le trait de

caractère qui freine son fils d'habitude n'est pas prégnant quand il est aux scouts : « *Personne n'y fait attention* » donc pour lui ce n'est pas un problème.

> « *Et je pense que ça c'est parce que justement les copains scouts autour de lui sont hyper bienveillants, et qu'il trébuche sur un mot ou qu'il fasse quelque chose de travers, ça va plutôt faire rire les autres dans le bon sens du terme plutôt que de susciter des moqueries.* »

De même, cette structure de plausibilité peut provenir du fait de ne plus être sous la surveillance de leurs parents : leur comportement n'est plus conditionné par leur seule socialisation primaire, et ils peuvent acquérir d'autres dispositions liées à une nouvelle forme de socialisation par rapport à celle connue dans la famille :

> « *Par exemple notre petite musulmane qui est avec nous, elle est géniale, mais elle est de moins en moins introvertie depuis qu'elle est avec nous aux scouts. D'avoir un cercle privilégié qui la connaisse depuis des années avec qui elle peut être autrement, ça fait qu'elle est moins sous l'éducation de son père qui est très très strict, qui fait que c'est vrai qu'au départ on l'entendait pas.* » *(Chef PC NDA)*

On retrouve l'idée « d'être-soi-même » sans crainte du regard des autres (ce qui ne veut pas dire que les relations entre les enfants aux scouts sont vierges de tout jugement). En effet, les jeunes se sentent moins jugés sur leurs actes aux scouts comparé à d'autres contextes, et osent davantage exprimer leurs pensées :

> « *Par exemple aux scouts on a plus de libertés, on a plus de choses à dire que par exemple en société. En société, on va pas dire forcément des choses sur nous ou des choses comme ça, parce que ya toujours en fait euh, la peur du regard des autres.* » (Jeanne)

Aux scouts, les jeunes semblent moins dans « le paraître », comme si la structure de plausibilité que constitue le scoutisme impliquait de la bienveillance. Dans ce collectif, les jeunes s'autorisent davantage à lever la réflexivité sur leurs comportements :

> « *Bah en fait je me sens plus ouverte que autre part. Parce que là tu peux vraiment exprimer tes sentiments ça change pas. C'est pas les personnes que*

tu retrouves à l'école tu vas te dire "si je fais ça, après il va raconter à telle personne ou telle personne". Et puis on sait qu'entre nous, on se connait tous, on rigole ensemble, on dit ci on dit ça, si t'es pas d'accord t'en parles. Ici ça change vraiment. » « Enfin tu peux te canaliser quand même parce que tu fais pas tout et n'importe quoi, mais t'as pas besoin de toujours te concentrer en te disant que "tu ne dois pas faire ça" », « Là je me sens quand même moi-même, parce que au collège j'suis obligée de toujours me recadrer » (Myriam)

Ainsi, les tensions qui peuvent exister en dehors du scoutisme peuvent être ré-analysées aux scouts, car le contexte permet de faire tomber certaines barrières établies notamment par des jugements peut-être trop hâtifs. Les enfants apprennent à se connaitre pour vivre ensemble, et tirent des leçons de cet apprentissage :

*« Ici en fait, on apprend à connaitre les gens. C'est pas par rapport à une chose qu'on va la juger, qu'on va parler sur elle. Nan en fait, on apprend, on prend le temps de découvrir la personne. C'est comme moi avec Maylis. […] On pouvait pas se voir. Parce que j'avais eu un problème avec une de ses amies. […] Bah maintenant on est comme ça (*fait le signe de 2 doigts collés*). »* (Jeanne)

Par ailleurs, la nature est évoquée comme un moyen qui aide à relativiser la crainte du jugement d'autrui. Le contexte de la nature permet à la fois de cadrer les comportements en responsabilisant face au danger, et de conditionner une forme de regard plus bienveillant qui ne tient pas compte des normes habituelles.

« Ya une peur du jugement de l'autre, ils sont vachement dans le regard, et ça c'est quelque chose que tu vois à l'école comme partout et qui peut être un vrai frein. Mais je pense que la meilleure école [c'est la nature], même que ce soit dans le sport, si tu les emmènes en pleine mer, tes enfants seront des anges, n'importe lesquels, très vite. » (RG Aulnay)

Si pour certains jeunes de 11-14 ans s'éloigner de leur famille pouvait être difficile, leur expérience aux scouts leur plait tellement qu'au fur et à mesure ce n'est plus un problème pour eux. On peut supposer que le fait d'être bien entouré contribue à ce bien être malgré un éloignement familial non recherché au départ.

Nous avons vu que cet éloignement des parents grâce à la nature est ensuite assimilé à un besoin de liberté pour les adolescents de 14-17 ans. Mais cette liberté nait aussi du fait d'être entre amis (« *En fait c'est la liberté, t'es avec tes potes genre, tu vois c'est... En fait c'est comme si tu faisais un petit WE entre amis, mais genre t'es loin de ta famille quoi, très loin, ça fait du bien.* » (Charlie)).

c. Une entraide spontanée au sein de cette parenthèse :

La particularité de la parenthèse est très prégnante quand on compare les ressentis des enfants sur leur place dans le groupe entre le scoutisme et l'école. Ils trouvent qu'il y a plus d'entraide spontanée aux scouts qu'à l'école : « *Ouais ouais le truc c'est que quand ya des personnes qui savent faire des trucs et que nous on sait pas faire, eh bah ça nous permet d'apprendre avec d'autres personnes. Alors que si on était autre part, on l'aurait pas fait.* » (Myriam).

Chez les PC, ceux qui sont encore au collège trouvent qu'il y a plus de méchancetés et de jugement, notamment par rapport aux filières et aux religions qui vont être des critères de moquerie ou de stigmatisation : « *Ya des hypocrites, ils acceptent pas les gens* » « *Après ça dépend, dans ma classe ils sont tous agréables.* » « *Mais c'est ça qui est bien aux scouts c'est que tout le monde accepte les différences des autres, et c'est ça qui est bien.* » (Charlie)).

Au lycée, cela semble se passer de façon plus bienveillante dans leurs classes, notamment dans les classes de filières professionnelles à plus petit effectif. Quoiqu'il en soit, il est notable que les jeunes vont être plus spontanément bienveillants les uns envers les autres aux scouts comparé au collège.

> « *Si tu vas pas demander, ils vont pas venir vers toi pour dire par exemple "t'arrives pas en maths, est-ce que tu veux que je t'aide ?". Alors qu'ici c'est ça : quand tu vois une personne qui est en galère, tu vas forcément aller l'aider, tu vas aller vers elle automatiquement. En fait c'est un automatisme. Par exemple si ya une personne qui chante, automatiquement tu vas aller, alors qu'autre part ils t'auraient laissée en plan et ça l'aurait fait rire. Ca change complètement.* » (Myriam)

L'entraide revient fréquemment dans les discours en termes de condition contribuant au bien être social et à l'appartenance au sein du groupe. Nous avons vu que les activités en équipe induisaient des interactions sociales particulières au sein du groupe, propices à une forme d'entraide :

> « *Euh, quand on se lève le matin on s'entraide parce que tout seul on n'y arriverait pas. On range nos affaires ensemble, on se couche ensemble. Des fois ya des problèmes, bon ça on n'y peut rien. Mais même quand on fait à manger, on s'entraide. Voilà, quoiqu'il arrive on s'entraide en fait.* » (Cédric)

Cela induit l'apprentissage de nouvelles qualités et la construction d'un nouveau rapport aux autres (que nous développerons ultérieurement) : « *Pour la partie humaine on travaille le leadership et le sens des autres, forcément, on essaie d'y mettre un accent particulier.* » (RG Aulnay)

De plus, l'entraide vécue aux scouts peut être vectrice d'une redéfinition durable en termes de dispositions, avec l'envie d'être gentil et de faire attention aux autres en rentrant chez soi (« *C'est pour ça qu'on disait après on a envie d'être gentil avec tout le monde. Ya beaucoup d'entraide.* » (Soraya)).

d. Un groupe d'amis qui évolue ensemble

Ce groupe d'amis, qui donne envie de rester et de s'épanouir personnellement, est aussi un groupe particulier car les jeunes vivent ensemble des moments « extraordinaires » par rapport à leur quotidien. Ils construisent des souvenirs qui leur sont propres et qui font partie d'une histoire commune. Les interactions avec les chefs peuvent aussi contribuer à cette expérience singulière et fraternelle. Pour faire le parallèle avec les travaux de Saury & al (2013), le scoutisme est un cadre facilitant le passage d'un collectif d'enfants solitaires (chacun est porté sur son parcours personnel) à un collectif d'enfants solidaires (où les attentions mutuelles sont fédérées par des expériences collectives). Les interactions entre les jeunes présentent donc l'enjeu, en plus du sentiment d'appartenance à l'histoire d'un groupe, de permettre un horizon d'attentes

communes relatif à un vécu commun et à un projet collectif (par exemple le choix du camp et les actions d'autofinancements tout au long de l'année pour aider à le financer). En EPS, Saury *et al. (ibid)* parlent de former des « Histoires collectives d'apprentissages ». Pour ce faire, il y a besoin d'équipes stables ayant un but commun significatif, de faciliter l'identification à un groupe, de proposer des projets collectifs ambitieux, et de rythmer les temps d'apprentissage. On retrouve ces conditions dans le scoutisme, qui permettent aux jeunes de se créer un contexte à eux : ils interagissent et apprennent au sein d'une même culture de groupe. Cette culture devient un levier du vivre ensemble si les enfants vivent des expériences signifiantes, ce qui est le cas dans le contexte des scouts. On peut parler de « communauté de pratiques » au sens de Lave & Wenger (1991). En effet les 3 dimensions qui structurent les communautés de pratique (l'engagement mutuel, l'entreprise commune, et un répertoire partagé) se retrouvent dans le scoutisme où les jeunes dépendent les uns des autres et choisissent de s'engager dans un projet commun, tout en partageant un ensemble de normes et de souvenirs spécifiques à leur groupe.

Il en résulte que les amitiés qui se tissent aux scouts semblent particulières et se distinguent de celles de l'école :

> « *A l'école on est peut-être plus avec eux, mais c'est pas comme aux scouts. Aux scouts on se voit moins, mais pfouu... Je sais pas comment expliquer, on vit plus de trucs on dirait. […] Avec les gens de l'école c'est du 8h-18h, c'est juste on se voit pendant les cours on se dit bonjour-au revoir. On n'a pas trop de liens et tout avec eux.* » (Soraya)

Cet attachement sincère peut s'expliquer par des moments qu'ils ne vivent nulle part ailleurs (« *On a des liens. […] On crée des souvenirs wesh* » (Charlie)), mais aussi par le fait que ce groupe soit une condition d'une parenthèse assez forte pour qu'ils y construisent une relation fraternelle : « *En fait pour moi les scouts c'est un peu comme ma deuxième famille.* » (Gladys). Cela se confirme à tous les niveaux de discours, chez les chefs (« *Y'en a beaucoup qui nous voient comme des grands frères et des grandes sœurs* » (Chef SG St-Denis)) et chez les RG :

> A propos de la particularité du scoutisme « *ya une dimension familiale, fraternelle je pense.* » « *Mais en fait c'est la manière dont le lien s'opère entre les différents publics qui font ce groupe. Et donc ya quelque chose d'un tissage qui s'effectue, et qui fait que voilà chacun apprend des autres quoi.* » (RG St-Denis)

Par ailleurs, avoir du temps où ils peuvent se retrouver au sein de leur tranche d'âge est également un besoin, qu'ils soient aux bleus ou aux rouges, et semblent contribuer à la construction de souvenirs qui font sens à chacun.

> « *Oui on était tous mélangés, et du coup en fait on n'avait pas notre coin à nous. Alors que là on peut vraiment nous différencier des louveteaux, des jeannettes et tout, du coup c'est ça aussi qui est bien.* » (Jeanne)

Les amitiés qui se tissent sont durables et souvent un noyau de jeunes évolue ensemble à travers les tranches d'âge.

> « *Ce que j'ai pu constater aussi c'est que les amitiés qui se créent dans le groupe elles perdurent. C'est-à-dire que souvent on voit des binômes ou des trinômes de jeunes qui ont commencé en même temps, même avant que je découvre le groupe, et qui maintenant continuent. Et qui franchissent les étapes pour continuer leur scoutisme.* » […] *Et qui sont super contents de se revoir, de vivre leurs activités scoutes ENSEMBLE.* » (RG NDA)

Cette stabilité du groupe, constitué de pairs sur la même longueur d'onde, peut leur prodiguer des repères et contribuer à la parenthèse car elle fait du scoutisme une expérience sociale à part, propice à la structure de plausibilité. En effet, il est mis en avant que ce n'est pas seulement la cohésion dans le groupe qui crée la parenthèse, mais le fait de « s'extraire » pour vivre cette expérience, dans un contexte qui les amène à « être autrement » et où ils partagent des moments inédits par rapport au quotidien :

> « *Bah ya plein de choses [qu'ils viennent chercher] ça c'est sur. Après j'pense la 1ère chose […] C'est le groupe d'amis, […] le groupe de gens qui ont son âge, qui ont les mêmes centres d'intérêts, et qui ont les mêmes problèmes, et qui* ***ensemble s'extrait pour vivre autre chose autrement****, et même*

> *parler des mêmes choses mais autrement. Ils pourraient avoir les mêmes discussions au lycée, mais* ***là elles se décalent un petit peu arrivés aux scouts, après avoir dormi sous la tente****... J'pense qu'ils arrivent à atteindre ici aux scouts* ***ce que peu de gens arrivent à obtenir dans le milieu scolaire*** *: avoir un groupe d'amis qu'ils suivent collège, lycée, ou même depuis la primaire, où ils ont été en vacances, où ils ont fait des soirées. Ils ont tellement vécu ensemble que voilà.* » (Chef PC NDA)

Selon ce chef, les scouts sont « *un bon forfait tout compris* » de plusieurs activités. Mais combiner cela aux scouts, et le vivre avec un même groupe que l'on suit sur la durée permet de créer des amitiés hors normes, qui semblent être une des conditions de la parenthèse, et qui perdurent au-delà : « *T'en fais tes meilleurs amis qui dureront encore après quand tu seras plus scout. C'est quand même des amitiés rares, précieuses, et quand même plus solides que la norme qu'on peut se faire à l'extérieur, pour beaucoup de scouts.* » (Chef PC NDA). La Rg d'Aulnay confirme que ses anciens jeunes « *continuent à se revoir, à se parler* », notamment parce que les souvenirs construits ensemble sortent de l'ordinaire et restent mémorables.

Il peut y avoir des tensions, comme dans tous les groupes, mais les jeunes qui en parlent les minimisent, car les petits conflits se règlent facilement, sans prendre d'ampleur (« *Même on s'est déjà embrouillées, fâchées ou quoi, mais ça a jamais duré longtemps. Et en fait je vais en tirer des leçons qui vont m'aider à grandir.* » (Jeanne)). De plus, ils semblent conscients que le groupe formé aux scouts, avec le partage de moments de la vie quotidienne et d'autres activités, représente une mini-société dans laquelle il peut arriver de ne pas être d'accord (« *Même si des fois ya des petites embrouilles mais c'est parce qu'on vit en communauté.* » (Charlie)). On pourrait croire que dans d'autres contextes les désaccords entre les jeunes sont susceptibles de prendre de plus grandes proportions qui affectent leur bien être. A l'inverse, aux scouts ils prennent davantage de hauteur pour conserver le climat de bienveillance (« *En fait on est là pour être zen, on est pas là pour se prendre la tête j'crois.* » (Charlie)).

Enfin, de la même manière qu'il semble exister un rapport coût-bénéfices dans la relation à la nature, les amitiés qui se créent aux scouts présentent assez de bénéfices pour supporter certaines difficultés liées à la nature et à l'inconfort parfois du scoutisme. Le groupe d'amis augmente le seuil de tolérance à l'inconfort et est un moyen pour relativiser le reste (« *Chaque fois qu'on rentre de weekend on est là en mode "c'est dégueulasse, ya de la terre tout ça", mais on reste parce que j'sais pas ya tous nos amis* ». (Mathilda)). En même temps, la nature est aussi un contexte particulier qui conditionne des relations fortes du fait de braver ensemble certains les éléments. Être dans un milieu pouvant s'avérer dangereux force aussi les enfants à faire équipe pour avancer ensemble en faisant attention les uns aux autres (« *Ya quand même quelque chose de particulier dans ce qu'on partage. Fin quand on passe une soirée sous l'orage etc, enfin, ya quelque chose de dense en fait chez les scouts.* » (RG St-Denis)). Cela est exacerbé dans le scoutisme marin, où faire équipe dans la nature est une nécessité garante de la sécurité (« *T'as une conscience de l'autre et de ton environnement beaucoup plus aigues, parce que t'es obligé de faire attention à ça.* » (RG Aulnay)).

Hypothèse n°1 : Le groupe de pairs, une des conditions de la parenthèse ?

Le scoutisme, en insistant sur la vie en équipes, peut être considéré comme une « organisation apprenante », au sein de laquelle chacun apprend des uns et des autres. Ce contexte favorable à l'épanouissement individuel et collectif permet une redéfinition des dispositions acquises par les jeunes, en termes de relation à soi, mais aussi de relations aux autres.

La bienveillance et le sens accordé aux règles de vivre ensemble grâce au travail en équipe et aux conditions de vie dans la nature permettent de dédramatiser le regard des autres et d'oser davantage. Contrairement à d'autres contextes, la différence n'est pas stigmatisée, ce qui semble contribuer à un climat de confiance. On retrouve ici la structure de plausibilité où les pairs deviennent légitimes pour rendre envisageables des pratiques et des discours que l'enfant n'avait pas intégré ou qu'il n'osait pas mettre en avant dans d'autres contextes.

De plus, dans le cadre socialisateur du scoutisme, les jeunes qui se retrouvent construisent des centres d'intérêts communs, des souvenirs « extraordinaires » (au sens qu'ils sortent de l'ordinaire) et partagent des moments inhabituels par rapport à leur socialisation primaire et à leur habitus initial. Les relations entre les jeunes dans le groupe, qui s'enrichissent au fur et à mesure de l'adolescence se présentent alors comme un élément central de leur engagement, de leur persévérance dans le scoutisme, ainsi que de leurs apprentissages relatifs aux compétences sociales et à la vie en communauté.

Le groupe semble aussi être porteur d'enjeux éducatifs en termes de construction de soi. En effet, le sentiment d'acceptation sociale est une des dimensions du concept de soi (Shavelson et Bolus, 1982), et un sous-domaine de l'estime de soi globale. Ainsi, les sentiments des adolescents pour eux-mêmes sont fortement sensibles à la manière dont ils pensent qu'ils sont considérés par les autres individus : plus ils reçoivent d'approbation, plus l'estime de soi est haute (Famose, 2005). Nous pouvons supposer que permettre aux jeunes de trouver leur place dans le groupe contribue à favoriser une estime de soi positive.

Ainsi, il semble que le groupe soit une condition de la parenthèse scoute, où les jeunes vivent une nouvelle forme de socialisation. L'identité étant un « *produit de socialisations successives* » (Dubar, 1991), il se peut que les expériences vécues au sein du groupe dans le cadre du scoutisme soient porteuses d'une redéfinition en termes de dispositions. Celle-ci, en faisant évoluer les représentations de soi parmi les pairs, offre aux jeunes la possibilité de retravailler leur répertoire d'identités au regard des nouveaux rôles qu'ils incorporent parmi leurs pairs dans le contexte particulier du scoutisme (Kaufmann, 2004).

C. L'éducation par l'action et la relation pédagogique

Deux des piliers de la méthode scoute sont l'éducation par l'action et le soutien des adultes. Ces éléments sont liés puisque les méthodes de pédagogie active se traduisent à la fois dans l'expérience vécue par les jeunes et dans la relation pédagogique avec leurs chefs.

a. Rendre l'enfant acteur :

Le scoutisme se base sur l'utilisation d'actions concrètes (expériences de vie réelles) et de réflexion(s) pour faciliter l'apprentissage et le développement continus (Révision de la méthode scoute, 2017). Le but est que l'enfant se développe en vivant les choses, en se confrontant à des expériences de vie, et non en recevant un enseignement théorique et transmissif : « *Ils ont une liberté qu'ils n'auraient pas en classe. Et puis on leur fait confiance, c'est-à-dire que les chefs comprennent bien que s'ils ont envie de commencer à faire des installations, et bah faut leur mettre les choses dans les mains, les surveiller, les aider, les guider, mais c'est pas du tout un cours magistral* » (RG NDA).

Cette éducation par l'action est appréciée des jeunes : les apprentissages se font de manière active (« *Ah bah aux scouts on est plus libres et on est pas assis sur une chaise toute la journée.* » (Elsa)), et les jeunes identifient qu'ils préfèrent cette manière d'apprendre par rapport à d'autres contextes, notamment à l'école : « *On apprend on voit les gens faire. […] Aux scouts, eh bah c'est là que je peux le plus découvrir, je suis le plus ouverte, je retiens beaucoup de choses. C'est là que quand on apprend des trucs c'est bien alors que autre part ça aurait pas du tout été pareil.* » (Myriam)). Le scoutisme se positionne alors dans une démarche « d'apprendre à vivre » (« *Que ce soit au niveau de la prise de responsabilité, de leur maturation et tout ça je pense que le scoutisme est plus favorable. Mais bien sûr dans tout ce qui est acquisition des savoirs et tout ça, c'est l'école qui reste dominante.* » (Chef SG St-Denis)), où les enfants sont amenés à apprendre par essai et erreur car l'action leur permet de recevoir un feedback (« *Oui parce que, en fait c'est pas comme à l'école parce que à l'école si tu as du mal à comprendre en fait, la faute elle restera là. Alors que ici, en fait euh, tu tombes, mais tu te relèves après.* » (Jeanne)). J'ai pu assister à un échange entre un jeune et son chef, simple mais témoignant d'un mélange de pédagogie de la découverte et d'autonomie : « - Jeune : C'est de l'eau chaude ? ; - Chef : Mets ta main dedans tu verras ». Cette forme de pédagogie de la découverte est facilitée par la recherche de solutions dans la nature, où les enfants peuvent tâtonner et comprendre concrètement ce qui fonctionne ou non :

> « *Et finalement la nature elle t'oblige à avoir un sens des réalités, incroyable. […] Un jeune il va te poser les questions après, mais sur le coup il va comprendre plein de choses sans vraiment avoir eu de leçons. Il va comprendre la notion du vent, qui pousse…* » (RG Aulnay)

> « *"bon bah on la monte comme ça, si le brelage est bien fait ça tient, s'il est mal fait ça tombe". Donc c'est une école d'essais et d'erreurs.* » (RG NDA)

En effet, pour que cela soit possible, il est nécessaire d'envisager autrement la place de l'erreur. L'erreur n'est pas un échec mais une étape de l'apprentissage, elle est dédramatisée et les jeunes sont amenés à essayer jusqu'à réussir (« *Oui, et en fait ici on nous apprend vraiment d'essayer, et si on n'y arrive pas c'est pas grave, en fait c'est ça que j'aime bien.* » (Jeanne)). Le parcours de l'enfant est guidé par la pédagogie du projet, où il va être amené à choisir un objectif, le réaliser et apprendre des obstacles rencontrés : les enfants sont amenés à se responsabiliser et à tenter de nouvelles choses, ce qui favorise le gain de confiance en soi (« *Déjà j'ai plus confiance en moi parce que avant c'était pas trop ça je doutais tout le temps, […] en fait ici on doit avoir confiance en nous, parce que si on se fait pas confiance, on n'arrivera à rien.* » (Jeanne)).

Les apprentissages permis aux scouts par ces méthodes actives font sens pour les jeunes : ils permettent de « *tirer des leçons* », peuvent aider à surmonter des obstacles et sont perçus comme « *utiles au quotidien* » (Jeanne). Or, le sens est une condition pour l'apprentissage car « apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir (Develay, 1996). Les jeunes ont donc envie de s'engager dans ces apprentissages qui leur paraissent intéressants. Les choix pédagogiques visent en effet à donner du sens pour répondre à un besoin concret (« *Chez les marins tu vas penser "tiens ce WE là on va faire de l'orientation, en vue d'apprendre les techniques nécessaires pour la voile"* » (RG Aulnay)). Les jeunes perçoivent une certaine utilité dans le type d'acquisitions aux scouts, qui sont porteuses d'enjeux éducatifs en termes de construction de soi et de nouvelles compétences :

> « *Pour moi l'intérêt de venir aux scouts c'est découvrir, apprendre, pour partager et surtout pour nous-mêmes. C'est apprendre à se connaitre. Parce que je sais que j'avais déjà une cousine qui a fait du scout, elle m'en avait*

parlé elle avait dit que ça l'avait beaucoup changée. Et j'avais remarqué. Du coup j'aimerais bien que ça me change aussi un peu, parce que je sais que c'est difficile quand même. » (Myriam)).

Grâce au parcours « Bosses et Bobo »[11], les jeunes apprennent des compétences pratiques qui peuvent être utiles aux scouts, mais aussi en dehors :

« *L'année dernière ya un troisième année qui m'a expliqué ce que c'était le BET des blessures. Parce qu'à un moment je me suis fait mal et il m'a expliqué qu'il fallait désinfecter et mettre un pansement.* » (Cristophe)

« *Si j'suis avec quelqu'un dans la forêt et qu'il se blesse ou que je me blesse, j'pourrais le guider pour qu'il me soigne ou que je le soigne.* » (Jordane).

De plus, rendre l'enfant acteur multiplie aussi les occasions d'être responsable :

« *Bah, oui, par exemple pour la veillée. J'en n'ai pas encore fait, j'ai pas encore fait l'organisation. Mais quand on voit qu'ils sont séparés du reste pour faire quelque chose, ça veut dire qu'il y a besoin d'une organisation. […] J'me dis au moins que je suis dans un groupe qui servira à quelque chose, parce que c'est mieux que de rester à rien faire assis, à s'ennuyer.* » (Cédric)

De plus, rendre les enfants acteurs permet aussi de satisfaire leur besoin d'auto-détermination : les enfants peuvent choisir des badges, des « + personnel » dans lesquels ils veulent progresser. Pour cela, le jeune doit s'illustrer en proposant, inventant, organisant quelque chose en lien avec le domaine de compétence choisi : son action concrète pour mériter ce badge est porteuse de sens (« *On travaille vraiment avec l'enfant, il sait où il va* » (RG Aulnay)). Or, donner du sens à son action, c'est se donner un projet personnel, et les scouts sont effectivement dans une démarche de mise en projet, à la fois personnel (avec les badges individuels) et collectif (la Terre d'Aventure, le CAP…). La mise en projet est un élément essentiel des méthodes actives, car le sens que cela procure favorise l'engagement : « *Se mobiliser, c'est s'engager dans une activité parce qu'on a de bonnes raisons de le faire* » (**B. Charlot**, 1997). Ainsi, les jeunes qui sont acteurs de

[11] En 3ème année Scouts et Guides (11-14 ans), les enfants choisissent un domaine dans lequel ils apprendront des choses lors du « Brevet Eclaireur de Tribu » (B.E.T). Bosses et bobos = secourisme, Cés'arts = animation, Robinson = constructions et vie dans la nature, 3 étoiles = cuisine.

leur projet se mobilisent davantage, ce qui contribue à l'acquisition de nouvelles dispositions (« *Au camp d'été, certains veilleurs étaient assez turbulents. Si tu les fais pas rentrer dans leur projet nous, ils ont tendance à tout démolir, s'ils sont dans leur projet ils roulent sans problème.* » (RG Aulnay)).

Dans la continuité du type de pédagogie utilisé, il y a aussi une dimension liée aux attentes de l'institution. L'institution du scoutisme diffère de celle de l'école en cela qu'il n'y a pas de « norme » à atteindre, ou de compétences à évaluer à partir de la culture scolaire (Dubet, 2010). La culture du scoutisme peut sembler encore plus éloignée de l'habitus de la population des jeunes du 93, pourtant le cadre prodigué leur permet d'apprendre des dispositions liées à cette culture. Les jeunes ne sont pas notés, néanmoins nous avons vu qu'ils pouvaient être bonifiés dans un domaine qu'ils ont choisi (« *ça m'apprend des choses et puis ça me permet de grandir aussi.* » (Gladys)). A l'instar d'autres méthodes actives, il n'y a d'ailleurs pas de hiérarchie entre les différents badges (et donc entre les domaines de compétences) car il n'y a pas d'injonction extérieure : l'important semble être que le jeune puisse s'épanouir dans le domaine qui fait sens pour lui. Les chefs n'ont pas l'objectif d'atteindre l'idéal du « bon scout » car chaque enfant doit pouvoir être accueilli dans son individualité et être accompagné en fonction de ses besoins, mais aussi de ses envies :

> « *Par rapport à l'école, ya plus de façons différentes d'être aux scouts je pense que de façons d'être élève. Il y a une pluralité des possibilités d'être chez les scouts qui est moins permise peut-être à l'école, où on est plus sous le... exiger de chaque élève d'être bon intellectuellement. On va lui faire faire du sport mais on va pas le mettre en valeur s'il est bon qu'en sport. Y aura ptetre une activité théâtre dans l'année et encore, mais on s'en fout s'il est céatif et artistique. Ce genre de choses. Alors qu'aux scouts, après ça dépend du groupe, des chefs, des jeunes, mais j'pense qu'il y a peut-être plus de façons d'être jeune aux scouts qu'à l'école.* » (Chef rouge NDA)

La pédagogie active est aussi une condition de la parenthèse car elle permet à l'enfant de construire un nouveau rapport aux règles, en leur proposant de choisir les règles à inscrire dans la charte. Les jeunes sont donc partie prenante dans la rédaction « *Contrairement à l'école, où la plupart du temps les règlements*

intérieurs, sauf quelques modifications sont les mêmes depuis de nombreuses années » (Chef SG St-Denis). Mettre les enfants en réflexion par rapport aux règles leur permet d'en comprendre le sens et l'utilité. Cela leur permet aussi de se responsabiliser vis-à-vis de leurs choix, qu'ils se devront d'assumer après avoir signé la charte. Si les règles avaient été imposées par les chefs, elles pourraient être perçues comme plus contraignantes (« *Bah c'est pas contraignant parce que les règles c'est nous-mêmes qui les faisons. Comme on fait la Charte, on la signe tous, si on est pas d'accord on le dit, si on est d'accord on le dit. Après c'est vrai que parfois c'est contraignant, mais on peut pas tout avoir donc faut savoir ce qu'on peut faire et ce qu'on peut pas faire.* » (Myriam)). Leur chef confirme que ce fonctionnement permet d'éviter que les jeunes aient des difficultés à accepter et respecter certaines règles. De plus, cet accord sur les règles implique à la fois les jeunes et les chefs, ce qui casse la hiérarchie qui peut exister habituellement entre les adultes et les enfants dans d'autres contextes, et contribue au climat de confiance mutuelle (« *Les règles la plupart du temps on les fixe ensemble. Au début des camps ya la charte des camps qui est rédigée et signée par l'ensemble des membres, qui sont pas seulement les jeunes mais les jeunes et les responsables.* » *(Chef SG St-Denis))*. Aux scouts, « *le curseur en termes de discipline est placé beaucoup plus haut qu'à l'école* » car davantage de libertés sont accordées dans cette forme d'auto-éducation. Néanmoins, les règles qui existent ont de bonnes raisons d'être : « *il faut quand même un minimum de règles dans le groupe scout, sinon c'est dangereux pour le jeune, c'est dangereux pour le groupe. Et je pense qu'il faut que le jeune aussi il comprenne que c'est pour son propre bien.* » (RG NDA).

b. Des progrès en autonomie et en responsabilité qui font grandir :

Les jeunes soulignent qu'il est plus rare qu'on leur confie des responsabilités ou qu'on leur demande d'organiser des choses à l'école (« *Nan, on me demande pas trop, mais aux scouts oui* » (Cristophe)), alors que c'est assez central aux scouts (« *Le truc vraiment "plus" c'est le côté sens des responsabilités* » (RG Aulnay). A St-Denis, j'ai pu constater que les chefs mettent l'accent sur la responsabilité, notamment en demandant aux enfants d'organiser certaines

activités (jeu, veillée, temps spirituel) lors du weekend ou du camp. Cette responsabilisation contribue à l'apprentissage par l'action. Selon leur chef, si au début il fallait quand même recadrer l'animation, « *on voit en fait qu'il y a une progression à ce niveau aussi* » : parce qu'ils sont plus autonomes, mais aussi plus compétents. Ces apprentissages se font dans un climat bienveillant qui relativise la pression de passer devant les autres (« *Ils s'amusent à faire ça. Ils se mettent pas la pression. Ils se disent pas "si on ne réussit pas qu'est-ce qui va arriver" et tout, ils le font en rigolant et à chaque fois le résultat est super* »). Néanmoins, lors d'échanges informels en observation, leur chef a évoqué le fait que les jeunes s'investissent et prennent leurs responsabilité au sérieux aussi parce que c'est d'eux que va dépendre la qualité de l'activité, et qu'ils souhaitent que leurs camarades ne s'ennuient pas. J'ai aussi pu observer que la discipline provient d'une certaine rigueur lors des temps de service, où les jeunes sont responsables de leur confort. A St-Denis par exemple, si les jeunes font mal la vaisselle, ils mangeront dans des assiettes sales. Les jeunes sont conscients que le résultat dépend de leurs efforts :

> « *Pour moi y'a 2 temps. Y'a des temps où je vais m'amuser mais en fait je vais quand même en tirer des leçons. Y'a des temps où on va faire des choses […]. Et comme au camp d'été c'est nous qui faisons à manger pour nous le midi. C'est pas les chefs et on mange tous ensemble, nan c'est par équipage. Et en fait, ça ça m'a vraiment donné une autonomie, et maintenant chez moi quand ma mère elle est pas bien ou quand elle est pas là c'est moi qui fais à manger, ou des choses comme ça. Et j'en tire toujours des leçons, et ça m'aide à grandir.* » (Jeanne)

Chez les PC à NDA, à la réunion qui précède chaque weekend les jeunes sont répartis pour organiser en autonomie les courses, le matériel et l'imaginaire. Néanmoins, ils ne se lancent pas dans des projets d'années (tel que le CAP aux rouges, un projet bénévole sur une thématique choisie par les jeunes), car ils ont peur de s'éparpiller : le groupe ayant peu de moyens, ils passent un certain nombre de weekends à faire des actions d'autofinancement pour leur projet de camp, ce qui ne leur laisse pas beaucoup de temps pour un autre projet collectif.

Nous nous sommes questionnés sur le fait que cette mise en projet pourrait faciliter (ou au contraire éteindre) l'assiduité des jeunes.

Certains enfants arrivent aux scouts en étant déjà habitués à assumer des responsabilités en dehors, et ils vivent de nouvelles formes de responsabilités aux scouts, qui passent notamment par une mise en autonomie plus forte (« *J'étais déjà assez responsable parce que je gardais mes petits cousins depuis petits. Et après en fait, j'ai vraiment eu l'autonomie ici parce que on fait beaucoup de choses par nous-mêmes, et des choix aussi par nous-mêmes. En fait c'est ça qui est rentré.* » (Jeanne)). D'autres découvrent les responsabilités et doivent redéfinir leurs habitudes (« *on fait plus de choses qu'on fait pas chez nous*. » (Gladys)), apprendre à assumer de nouvelles tâches, et disent apprécier cela. Ils gagnent ainsi en autonomie (« *Et ça m'a appris à être plus autonome. Ca m'a appris plein de choses.* », « *Ouais quand même un peu [l'impression d'avoir grandi] parce que ça m'apprend à être... à m'occuper plus de moi-même, à m'occuper plus des autres.* » (Gladys)). En ce qui concerne la particularité du scoutisme en terme de gain d'autonomie, l'aspect de la débrouillardise est redondant (« *Bah pour moi, venir aux scouts c'est pour se débrouiller seul*. » (Cristophe)). Il semble que la pédagogie active qui met l'enfant en action et en autonomie soit une des conditions pour de nouveaux apprentissages porteurs de sens dans le cadre du scoutisme : « *En fait ça t'apprend la vie quoi en scred*. » (Charlie). En effet, l'acquisition de nouvelles dispositions est confirmé par les RG et leur recul : « *Chez les moussaillons-jeannettes comme ça fait 2 ans que c'est lancé je vois bien qu'il y a une vraie autonomie.* » *(RG Aulnay)*

Un des moyens pour arriver à cette responsabilisation et à cette autonomie est le travail en équipes et la répartition de rôles aux jeunes : à partir des SG, chaque membre de l'équipe a un rôle particulier à assumer dans l'équipe : pilote (« chef » d'équipe), artiste (animation), architecte (constructions, orientation), intendant (gestion de l'intendance), coach (activités sportives et santé), témoin (vie spirituelle). Ces rôles sont choisis par les jeunes en fonction de leurs affinités, de leurs capacités initiales ou celles qu'ils veulent développer. D'ailleurs, quand on leur demande s'ils ont l'impression qu'on leur confie des responsabilités, ils sont plusieurs à aborder spontanément ce travail sur les rôles « *Hum nous c'est les rôles*

dans l'équipage. C'est à peu près ça oui. Par exemple l'année dernière j'ai été coach, et cette année maintenant je suis intendante. » (Myriam), « *J'ai des responsabilités de faire des jeux, de travailler en coopération avec le coach...* » (Jordane, artiste).

A St-Denis par exemple, j'ai pu observer que le pilote était le référent de l'équipage, auquel les chefs s'adressaient en priorité. De la même manière, quand les autres membres de l'équipage venaient poser une question à un chef, il le renvoyait systématiquement vers le pilote qui devait être à même de lui apporter une solution. Une relation particulière de confiance s'instaure donc entre les chefs et le pilote, ce dernier assumant une réelle responsabilité ((Un des jeunes qui a été choisi comme pilote pense que ses chefs « *ont pas pris ça à la légère.* ») :

> « *Ils grandissent parce que... On gravit des échelons […]. On a pris l'habitude maintenant de ne parler qu'au pilote. C'est pour ça qu'à chaque fois quand un autre jeune vient me demander quelque chose je lui dis "va t'adresser à ton pilote parce qu'il a toutes les informations". Et on voit que maintenant même les pilotes ils utilisent la même stratégie. Par exemple, si ya quelqu'un dans l'équipage qui a une question par rapport au budget de l'équipage, le pilote dit à ce jeune "va demander à l'intendant, c'est lui qui s'en charge". […] Chacun sait ce qu'il a à faire dans l'équipage, et essaie de jouer son rôle à fond en fait.* » (Chef SG St-Denis)

En ce qui concerne la répartition en équipes, ils ont de plus en plus de temps en autonomie par « équipages » à partir des bleus : ils doivent cuisiner leurs déjeuners tous seuls, ils partent en « explo » lors du camp (2 jours en autonomie), ils ont plus de temps libres… Ce fonctionnement implique de nouvelles responsabilités par rapport à ce qu'ils peuvent connaitre dans leur cadre familial ou scolaire, et concourt à l'acquisition de nouvelles dispositions et à l'impression pour les jeunes de « grandir ».

De plus, les « troisièmes années » interrogés ont conscience que leur statut implique une plus grande prise de responsabilité, dans ce qu'il faut faire, mais aussi dans l'accompagnement des plus jeunes :

> « *Hum, quand j'mets ma chemise, j'me dis que je vais retrouver mes amis, mais pas que. J'me dis aussi que j'vais retrouver des responsabilités. Par exemple comme j'suis une troisième année, on me demande plus de choses. En plus j'suis pilote. Du coup en fait on me demande plus de choses.* » (Jeanne)

Chez les adolescents, cette impression de grandir est retrouvée, mais une nouvelle raison est évoquée : les temps spirituels organisés par leur chef. Il les fait réfléchir et échanger sur des questions de société, et les jeunes ont l'impression que ces nouvelles connaissances (qu'ils ne reçoivent pas dans d'autres contextes) sont une aide pour progresser. De même, les adolescents sont amenés à faire des « extrajobs » (actions d'autofinancement) pour aider à financer leur camp, ce qui implique une organisation et un investissement important tout au long de l'année. C'est quelque chose qu'ils ne font pas dans le quotidien mais qui leur semble utile car ça leur permet de gagner en autonomie et de prendre conscience de la valeur de l'argent : « *Ouais ça nous apprend à vivre. […] Ca nous apprend également à économiser et à faire un travail avec d'autres personnes.* » (Elsa), « *On apprend à se débrouiller sans ses parents quoi. […] On veut quelque chose on va le chercher.* » (Alexis)

Dans le contexte spécifique du scoutisme marin, la responsabilisation est « *un vrai enjeu* » (RG Aulnay), notamment sécuritaire, mais aussi par rapport au diplôme d'aide monitorat. De même, avant de laisser partir les jeunes en autonomie aux marins, il y a une nécessité accrue qu'ils soient formés à certaines techniques. Autrement, cette autonomie n'étant pas sécuritaire, les équipages restent accompagnés. L'autonomie ne doit donc jamais se faire au détriment de la sécurité, et peut être progressive, guidée dans un premier temps. « *Comme on s'appuie sur la FFV, moi je considère qu'un jeune qui va chez les marins, c'est un jeune dans lequel on a l'ambition qu'à 16 ans il puisse passer son aide monitorat de voile, donc qu'il soit responsable de son bateau, de son équipage. Parce qu'il y a rien de pire pour un chef d'équipe ou un pilote tu vois de pas être responsable de son équipe.* » (RG Aulnay)

En termes de responsabilisation et d'autonomie, les RG, avec leur recul, témoignent aussi de la mise en projet dont sont capables les enfants. Cela peut

être le fait d'organiser une veillée théâtre de qualité à 10 ans (textes, décors : « *mes chefs sont pas à ce niveau là quoi, pour te dire. j'ai rarement vu ça, même quand j'étais responsable de BAFA.* » (RG Aulnay)), de choisir de prendre le rôle d'intendante pour obtenir le badge « solidaire » et d'assumer toutes les tâches parfaitement à 10 ans (« *elle était mieux que les chefs hein moi je me reposais plus sur elle que n'importe qui […]. Elle remplissait réellement le rôle d'un chef. Et ça de manière automatique, on avait RIEN à lui dire, ça roulait.* » (RG Aulnay)).

Néanmoins, le scoutisme n'est pas « magique » et le processus d'autonomisation et de responsabilisation est souvent long, progressif, et variable d'un enfant à l'autre. Cela implique que pour progresser, il faut que les jeunes soient présents de façon durable et vivent des expériences au fil de l'année.

> « *La montée en autonomie certes elle se fait progressivement. Ce serait exagéré de dire que l'enfant en une année scoute quel que soit son âge il change du tout au tout. Mais il va s'affirmer, il va progresser petit à petit, et je pense que là pour le coup, tu vois clairement les jeunes qui ont eu la possibilité de faire un camp et qui ont vécu vraiment l'intégration et la durée d'un camp scout, et ceux qui pour plein de raisons n'ont pas pu le faire et qui du coup ont un petit décalage. Parce qu'ils n'ont pas le même vécu et ils ne se sont pas créés les mêmes souvenirs.* » (RG NDA)

Dans le 93, d'autres problématiques organisationnelles freinent l'autonomie : le manque de chefs, le manque de formation des chefs, le manque de moyens du groupe et des familles, les familles ne sont pas toujours assez présentes pour valoriser ça à la maison… « *Que ça soit les chefs ou les jeunes, c'est long hein. Partir en autonomie, en responsabilité, écouter les autres, tout ça c'est très très long, vraiment fastidieux. Et même comme tu disais bien ya pas toujours le soutien à la maison donc il faut travailler aussi sur ça à la maison.* » (RG Aulnay). Mais ces difficultés peuvent finalement aboutir à la responsabilisation des jeunes : quand les parents ne répondent pas malgré les multiples relances des chefs, certains enfants doivent être le premier relai des informations pour ne pas rater de réunions. Cette acquisition d'une nouvelle posture fait évoluer les dispositions des enfants et leurs représentations vis-à-vis du rôle qu'ils ont à assumer chez eux : « *j'ai quelques jeunes en tête qui finalement par rapport à ça se sont vachement*

pris en main, sont devenus autonomes, parce qu'ils savent qu'ils peuvent pas attendre de leurs parents d'être au courant des activités scoutes, c'est eux-mêmes qui s'autonomisent. » (RG NDA)

Enfin, dans les représentations, le scoutisme est souvent un contexte favorisant la montée en autonomie et en responsabilisation grâce à la mise en action des enfants. Quelle que soit la volonté des parents, « *tu sens quand même que l'enfant a grandi et a progressé sur ces choses là* » (RG NDA). Mais certains parents inscrivent explicitement leurs enfants car ils souhaitent les voir plus débrouillards grâce aux scouts. Bien que les parents ne font pas toujours part aux RG des évolutions positives qu'ils peuvent constater à la maison, « *on sent que la rentrée qui suit le camp les parents sont spontanément contents de réinscrire leur enfants pour l'année suivante, parce qu'ils ont senti qu'au camp il avait vécu des belles choses.* » *(*RG NDA). Ce ressenti peut venir de ce que le jeune va raconter, mais également de ce qu'il va montrer en termes d'autonomie au quotidien.

« L'explo »

L'exploration est une « activité sans encadrement » (ou en autonomie), c'est-à-dire sans la présence est la surveillance d'un chef. C'est une spécificité législative des accueils de scoutisme, liée à l'importance de l'autonomie de l'équipe dans la méthode scoute. Cela consiste en 2 jours et 1 nuit aux SG (3 jours / 2 nuits aux PC), où ils sont laissés en autonomie, à pieds (3 à 4 heures de marche par jour, soit de 12 à 18 km, de préférence sur GR). Les jeunes partent en équipe avec une carte comportant leur itinéraire (défini ensemble auparavant), avec une enveloppe contenant assez d'argent pour leurs repas (un responsable budget apprend à rendre les comptes et l'intendant à faire un menu équilibré et prenant en compte la dépense physique), une trousse à pharmacie et un téléphone en cas de besoin. En amont, les chefs ont contacté et visité des lieux où leurs jeunes vont passer la nuit (de préférence dans des bâtiments fermés ou dans un endroit clos). Ils ont aussi préparé l'explo avec leurs jeunes et vérifié qu'ils pouvaient leur faire confiance, qui repose sur la capacité à se débrouiller et être responsables. Pendant l'exploration, les chefs passent voir chaque équipe et reste disponible en cas de besoin. Cette expérience d'autonomie en petite équipe permet aux jeunes d'être à

la fois dans la nature, d'apprendre par l'action et de vivre en équipes, avec les adultes en soutien.

« *Dès les bleus, ils vivent quelque chose de fou rien qu'avec les explos. Pour moi les explos c'est le meilleur exemple de ce que les scouts apportent aux jeunes.* » (Chef PC NDA)

« *C'est comme dans les explo ou quoi. Les chefs ils sont pas là ils vont pas dormir dehors avec toi. C'est pour toi que tu te dépasses et que t'essaies de trouver la maison des gens qui t'accueillent.* » (Jeanne)

c. Le rôle des chefs dans cette éducation par l'action :

Les chefs sont un maillon indispensable pour concrétiser la pédagogie active. Dans la méthode scoute, il est mentionné que les adultes « *jouent un rôle de soutien auprès des jeunes pour les aider à créer des opportunités d'apprentissage et à travers une culture de partenariat transformer ces opportunités en expériences significatives.* » (Révision de la méthode scoute). Les jeunes et les adultes travaillent donc en partenariat pour construire ces expériences : le rôle de l'adulte dans cette éducation par l'action contribue à faire du scoutisme une forme de parenthèse où ils vont construire un nouveau rapport à l'adulte. Les adultes ne doivent pas « faire à la place des enfants » : ils sont là pour guider les jeunes et les encadrer, tout en adaptant la liberté accordée aux besoins de leurs jeunes :

> « *Parce que, aux scouts on a beaucoup plus de liberté. Et on est plus autonomes, on fait les choses par nous-mêmes, même si on a besoin d'aide parfois on fait souvent les choses par nous-mêmes. On apprend à se débrouiller, à chercher, à trouver donc c'est beaucoup mieux.* » (Myriam).

D'ailleurs, le chef doit parfois être capable de rester en retrait si les jeunes se sentent capables, même si cela implique qu'ils ne réussissent pas complètement. A nouveau, l'erreur a un statut positif et est nécessaire pour l'apprentissage :

> « *Par exemple le WE que t'as fait là, l'imaginaire était foireux mais c'est parce qu'il y avait un peu trop de 1ères années, le 3ème année il était un peu*

> *trop confiant. J'l'ai senti, j'ai voulu lui faire confiance, ça n'a pas marché. Ils ont pas écouté mes conseils […], ça a un peu capoté, mais c'est pas grave, c'est comme ça qu'ils apprennent.* » (Chef PC NDA)

De même, il doit accepter de ne pas donner toutes les solutions tout de suite pour laisser les jeunes vivre l'expérience et chercher les réponses par eux-mêmes, ce qui est une caractéristique des méthodes actives :

> « *Et chez les marins ya le côté tu vois, tu constates, et après ya toujours des topos techniques : au final on les laisse pas tâtonner trop longtemps. (Rires). C'est bien de tâtonner parce que je pense que tu peux pas donner une leçon sans avoir tâtonné parce que sinon ils comprennent pas. […] Alors quelques fois ya toujours des angoissés de la vie qui te disent "il faut faire comment ?", donc eux on leur explique. Mais tout le monde n'a pas envie d'atteindre toute la science dès le départ, et puis de toute manière ils retiendront pas. Ils retiendront qu'une petite partie, et c'est à force de pratiquer qu'on retient.* » (RG Aulnay)

Cela permet aux jeunes d'apprendre à se débrouiller, voire de grandir. De plus, les chefs ont un rôle à la fois d'éducateur, d'accompagnateur et de facilitateur. Le but n'est pas que les jeunes apprennent et répliquent la « bonne » manière de faire, mais qu'ils tâtonnent et cherchent des solutions : tant que l'objectif est atteint, la bonne manière sera celle qui correspond à l'enfant :

> « *Et en fait, ce qui est bien aussi c'est qu'on est pas sur mon dos, et j'aime pas qu'on soit sur mon dos en fait. Ils sont pas là à dire "non mais c'est pas comme ça qu'il faut faire". Ils nous expliquent comment faire sans nous montrer au début. Puis après en fait c'est selon ce qu'on va faire qu'ils vont nous expliquer ou qu'ils vont nous donner des conseils. […] Ils nous disent comment eux ils y arrivent, et nous de ça on essaie de trouver notre méthode.* », « *Du coup en fait c'est ça qui est cool, parce qu'on te dit quoi faire, mais toi aussi tu peux le faire d'une autre manière* » (Jeanne).

Ce dernier est donc amené à prendre des initiatives dans un climat de confiance, ce qui contribue aussi à l'apprentissage de l'autonomie, à la responsabilisation, voire à un gain de confiance en soi. Cela peut se retrouver dans d'autres domaines

ou activités, notamment le sport, mais contrairement à un entraineur, les chefs sont moins « *sur leur dos* ». Les enquêtés ont conscience de la différence de posture selon les adultes des 3 pôles du trépied famille / école / scoutisme. Il n'y a pas une posture meilleure que l'autre, néanmoins la place de l'adulte est spécifique à chacun des trois contextes :

> « *Par exemple à l'école, à la maison et aux scouts, c'est pas du tout pareil. Aux scouts on est entre nous, on apprend à s'connaitre, on s'connait pas forcément, on apprend à décider ensemble. Alors qu'à la maison par exemple on a les parents pour décider pour nous, et on applique. A l'école ya les professeurs, par exemple. D'autre part, c'est pas forcément nous qui décidons. Alors qu'ici, même si ya les chefs, on peut quand même décider de ce qu'on va faire en équipage ou autre, et ça permet... Fin c'est mieux quand même.* » (Myriam)

Aux scouts, les adultes représentent un soutien et ne sont pas extérieurs au groupe de jeunes : les jeunes ne sont pas « gérés » par les adultes, mais « soutenus » par eux :

> « *C'est vrai qu'on commence à beaucoup plus les responsabiliser.* » « *[Avant] Les responsables animaient le temps spi et [les jeunes] repartaient du coup ils étaient simples consommateurs. Mais maintenant, nous on se charge juste de trouver l'idée générale de la veillée, l'idée générale du temps spi. Et c'est une fois arrivé sur place on les répartit en équipes. Et au fil des jours, chaque fois il y a une équipe qui se charge soit de faire la veillée, ou de faire le temps spi.* » (Chef SG St-Denis)

Ce choix pédagogique diffère de ce dont les jeunes ont l'habitude, cela leur permet d'apprendre d'une autre manière, et de tendre vers une forme « d'auto-éducation » en leur conférant notamment une nouvelle liberté. Nous verrons que cela influence grandement la relation pédagogique entre le chef et ses jeunes.

En ce qui concerne cette place de l'adulte, il y a aussi un enjeu auprès des jeunes plus difficiles qui ont besoin d'une autre forme d'accompagnement. Pour ces jeunes, la mission du scoutisme est de constituer un espace de résilience, définie en psychologie par Boris Cyrulnik comme la capacité à vivre, à réussir, à se

développer en dépit de l'adversité. A ce moment, le scoutisme présente un espace particulier pour ces jeunes, où ils peuvent trouver certains repères et comprendre l'intérêt de changer certaines attitudes.

> « *Oui des jeunes vraiment durs oui il y en a eu. […] Moi je suis arrivé, quand je me plaignais, que je disais "il est difficile" et tout ça, on me disait qu'en fait il s'est beaucoup assagi par rapport à ses débuts. Ce qui montre en fait que grâce au scoutisme il y a un parcours qui a été fait avec lui. Par exemple, les jeunes difficiles ils vont pas arriver on va appeler leurs parents on va leur dire "le jeune il écoute rien donc reprenez le". On le garde, on essaie de voir avec lui, en fait, parce que la plupart du temps il y a une source du problème. On essaie de voir avec les parents qu'est-ce qui se passe, et on fait le parcours avec lui. Et on l'abandonne pas aux parents pour leur dire "bon, nous on veut que des jeunes nickel qui quand on dit "va tout droit" ils vont tout droit." Mais il arrive qu'on ait des cas difficiles, mais j'pense vraiment que c'est une des missions principales du scoutisme, d'aider certains jeunes à grandir au niveau du comportement.* » (Chef SG St-Denis)

Bien que les chefs soient en soutien, ils ont quand même une grande responsabilité pour donner envie aux enfants de rester, par l'organisation des activités, par une vraie implication dans les propositions de jeu et d'imaginaire, et dans l'accompagnement des projets. Il est de la responsabilité du chef que le soutien et les conseils nécessaires soient accessibles aux jeunes pour qu'ils puissent concrétiser leurs projets (Révision de la méthode scoute, 2017). Un des chefs souligne que si les enfants reviennent, c'est aussi parce qu'ils ne sont pas déçus par les activités proposées. En effet, le scoutisme a beau être un contexte à part avec un potentiel pour que les enfants vivent une expérience qui sorte de l'ordinaire, il n'est pas intrinsèquement porteur d'enjeux éducatifs. Il y a donc « *un enjeu fort sur l'animation de qualité, au niveau des jeux, des activités* » pour que les enfants puissent « *jouer beaucoup, […] être dans le concret (les cabanes, le bricolage). Avoir des idées un peu chouettes pour vivre ce beau truc* ». (RG St-Denis). En fonction des groupes, l'exigence des jeunes peut différer. Par exemple, à Aulnay, la compétence relative à la technique scoute semble plus prégnante que dans les deux autres groupes : cela devient un élément que les jeunes veulent

retrouver dans les activités proposées. Ainsi, pour avoir l'impression de grandir et progresser, pour trouver ce qu'ils viennent chercher, les jeunes sont demandeurs de cela : « *Là par exemple ce qu'ont demandé les marins c'était de "l'ambition pédagogique et technique" aux chefs*. […] *Les jeunes leur ont dit que leurs jeux étaient un peu bébés et qu'il fallait élever le niveau* [sinon ils arrêtent] » (RG Aulnay). Il en résulte que c'est aussi grâce à l'animation et l'implication des chefs que les jeunes peuvent élargir leur champ des possibles et satisfaire certains besoins aux scouts, ce qui constitue une condition de la parenthèse. Cela peut constituer un obstacle dans le 93 où tous les groupes sont en manque de chefs, et où parfois les jeunes chefs n'ont pas du tout de vécu scout, ou ont plus de difficultés pour accompagner, résoudre certains problèmes.

d. Une relation pédagogique inhabituelle

La relation entre les chefs et les jeunes aux scouts est assez particulière pour favoriser l'acquisition de nouvelles dispositions. En effet, comme évoqué précédemment les chefs vivent le scoutisme avec les enfants et non à part. Les trois rôles des chefs scouts évoqués dans le document de la révision de la méthode scoute sont identifiables dans les propos des enquêtés, et font de la relation pédagogique une condition de la parenthèse. En effet, l'adulte se positionne en accompagnateur, qui veille à ce que les opportunités d'apprentissage entreprises soient concrétisées. Mais il est aussi éducateur : il doit être en relation avec chaque jeune pour l'aider à identifier ses besoins de développement et « *s'assurer que les expériences vécues par un jeune ont un impact positif sur le développement de ses connaissances, de ses compétences ou de ses attitudes* » (Révision de la méthode scoute, 2017). Enfin, il a un rôle de facilitateur où le partenariat entre adultes et jeunes, fondé sur le respect mutuel, la confiance et l'acceptation des uns et des autres, doit mener à des relations positives et enrichissantes pour tous. Ces trois rôles contribuent à élaborer une relation pédagogique de « côte à côte » et non de « face à face » (Lefort et Toker, 2011). Les chefs ne sont pas là pour évaluer les jeunes mais pour leur permettre d'accomplir leurs projets, ce qui favorise une relation de confiance. En s'appuyant sur l'idée de rendre l'enfant acteur, les chefs ne sont pas dans la transmission

verticale mais tentent, tout en gardant leur autorité, de transmettre les valeurs et les apprentissages de façon horizontale, ce qui fait tomber les « *barrières* » (« *C'est pas tous les jours qu'on peut blaguer avec des adultes qui sont pas de notre famille, qui ont des... Qui pensent pas qu'au travail, qui pensent aussi à s'amuser un peu. Par rapport à quand on est à l'école, tous les adultes ils blaguent pas. C'est bof quoi.* » (Cédric)). Cette relation d'éducateur plus que de surveillant semble être un levier pour permettre aux enfants de grandir, dans la mesure où cela contribue à la mise en œuvre des pédagogies actives.

Les jeunes distinguent spontanément la relation qu'ils ont avec leurs chefs de celle qu'ils ont avec leurs professeurs à l'école. Il existe des exceptions : certains professeurs qui les encouragent dans leurs projets, qui sont à l'écoute d'autres besoins que ceux liés directement aux cours et qui « rigolent avec eux ». Mais tous les jeunes s'accordent pour dire que la proximité avec leurs chefs est différente de celle avec leurs professeurs (et même avec des animateurs de colonie qui sont plus perçus comme de seuls encadrants extérieurs). L'autorité des chefs parait juste aux yeux des enfants, et l'alternance entre moments de sérieux et de rigolade aide à la rendre légitime à leurs yeux : « *ils savent faire la part des choses. En fait il y a des moments il faut crier, et il y a des moments il faut rigoler en fait. Et c'est ça qui est bien, parce que ils sont pas là à nous surveiller. Enfin, ils nous surveillent mais ils font pas que ça. Ils partagent aussi un moment avec nous et ils rigolent avec nous* » (Jeanne).

Les chefs ne sont pas perçus comme la seule « surveillance » extérieure, mais aussi comme des personnes avec qui les jeunes aiment partager des moments. Les jeunes ne vont pas seulement les voir quand ils ont besoin de quelque chose, mais aussi pour passer du temps avec eux (« *Avec les chefs enfin on rigole, on parle tous ensemble, on partage des moments. Alors que avec les professeurs la plupart du temps quand je vais les voir c'est pour leur demander quelque chose, parce que j'ai pas compris quelque chose en cours.* » (Gladys)). Cela contribue à une relation pédagogique amicale et une proximité qui n'est pas toujours facile à atteindre dans le milieu scolaire car il y a cette idée que les profs « *c'est plus pour enseigner* » (Lydia) : « *Edouard j'sais pas si... On peut même le considérer comme*

notre ami, il est grave proche de nous, alors qu'un prof il va juste nous enseigner des choses basiques. » (Mathilda)

Cela contribue à donner du sens au respect de certaines limites, et à permettre aux enfants de construire un nouveau rapport à l'adulte, à la fois respectueux et amical (« *On peut rigoler avec eux, on sait qu'il faut pas dépasser certaines limites, on peut beaucoup rigoler avec eux quand même.* » (Myriam)).

Certains jeunes évoquent que leurs chefs sont un peu comme des grands frères ou sœurs (« *C'est comme des grands frères et des grandes sœurs alors que les profs bah, ils t'font chier. (Rires)* » (Lydia)). Cette proximité peut faire partie des conditions de la parenthèse, car cela contribue à un cadre socialisateur bienveillant, contexte favorable aux enjeux éducatifs liés à la construction de soi :

> « *Ca fait une proximité, c'est cool. Ca aide encore plus à ce côté de vivre ensemble et tout.* » (Ethan)).
>
> « *Nous on est plus comme des grands frères, des grands potes en fait. Du coup la communication entre eux et nous est beaucoup plus facile. Alors que les professeurs c'est un peu plus compliqué. […] L'école même en tant que telle, c'est compliqué. Alors qu'au scoutisme on est un peu plus libres. Ce qui veut pas dire qu'il ya pas de règle. Mais à l'école la relation entre un enfant et son professeur, il y a moins de communication et moins de confiance qu'entre un responsable scout et le jeune.* » (Chef SG St-Denis)

Cette relation pédagogique de proximité fait évoluer le rapport à l'adulte, et cela peut s'expliquer aussi par le fait que les chefs soient de jeunes adultes ((« *Pis ouais la vision de l'adulte aussi : sur la question de l'autorité, la relation aux parents où ça va pas, faire par des jeunes pour des jeunes c'est pas une connerie, il avait raison Baden.* » (Chef PC NDA)

Néanmoins, chez les PC, qui sont demandeurs d'avoir plus de liberté et du temps entre eux, le fait que les chefs soient là pour les surveiller tout en leur accordant de la liberté est évoqué comme un besoin (« *Mais en fait les scouts c'est comme si on SORT, quelque part, sans ... Sans personne voilà. Comme si on partait avec nos*

potes en WE, sauf qu'il y a des chefs pour... […] Pour au moins qu'il y a de la surveillance. » (Charlie)). Les jeunes découvrent un peu plus leur liberté à chaque tranche d'âge, et préfèrent les explos : « *C'est bien parce que c'est le moment où ils ont pas de chefs. Donc c'est pas pour nous d'abord qu'ils viennent, c'est pour être entre eux, sans nous. Ou avec nous mais pas avec nous comme ils connaissent les adultes avec eux.* » (Chef PC NDA). Mais finalement, ils sont aussi demandeurs de repères, et ont besoin de sentir que leurs chefs sont présents : parce que c'est sécurisant, mais aussi parce qu'ils souhaitent passer du temps avec eux.

> « *Et sur le pré-camp c'est vrai qu'on avait pas mal de choses encore à voir en termes administratifs. Ya eu pas mal de temps où nous les chefs on était à nous 3. Et nos jeunes à un moment nous ont dit qu'ils nous trouvaient pas assez présents avec eux.* » (Chef PC NDA)

De plus, une relation de confiance, dénuée de jugement, s'instaure entre les jeunes et leurs chefs, qui deviennent des personnes ressources : « *je sais que si j'ai un problème j'pourrais aller voir Audrey* » (Jade), « *J'fais pas confiance à quelqu'un tout de suite, mais avec les chefs ça va oui* » (Maylis).

Cette perception du chef comme grand frère permet aux jeunes qui sont les aînés chez eux de trouver une personne ressource avec qui discuter lors des weekends (« *Donc du coup ils nous racontaient vraiment tout quoi, on parlait beaucoup avec eux. Pas seulement de scoutisme mais de ce qu'ils font tous les jours, que ce soit à l'école, avec les amis, la famille et tout.* » (Chef SG St-Denis)).

On retrouve le statut du chef comme personne ressource à l'écoute lorsque les jeunes se questionnent et ont besoin d'un regard d'extérieur qui a du sens, de conseils qui leur semblent utiles (« *La plupart du temps ils disent "tel conseil que tu m'as donné, ça va beaucoup m'aider"* » (Chef SG St(Denis). En tant qu'éducateur, le chef connait bien ses jeunes, il est capable de repérer les besoins individuels, mais aussi le potentiel à exploiter pour permettre à chacun de se construire, et de progresser dans son rapport à soi ou aux autres.

> « *Parce que tous les autres [profs], c'est pas qu'ils s'en foutent mais ils sont dans l'optique de "tais-toi, écoute ton cours, et c'est bon". Alors que Edouard il est plus dans l'optique... Il dit quand même tais-toi, il nous dit d'écouter, mais il nous apprend des trucs de la vie, qu'on pourra plutôt ... Des trucs à changer, par exemple comment se comporter pour s'améliorer quoi, c'est bien.* » (Charlie)

La relation entre les chefs et les jeunes est donc elle-même porteuse d'enjeux éducatifs, car le chef cible ce sur quoi le jeune a besoin de progresser, ce qui permet une prise en considération plus individualisée : « *Ce que j'essaie d'avoir à cœur c'est de faire passer auprès de mes chefs que dans les basiques de la méthode scoute, il y a la progression personnelle. Et pour moi elle est vraiment importante, c'est que les chefs connaissent leurs jeunes et disent, par exemple tu vois qu'untel est plutôt timide, te bats pas pour qu'il ou elle soit capable de faire un brelage ou la soupe mais fais la participer pour qu'elle arrive à vaincre cette timidité et puis qu'elle vive bien dans le groupe. […] Mais moi je suis relativement impressionné parce que nos chefs arrivent à chopper très très vite les singularités des jeunes et là où ils ont besoin de progresser* » (RG NDA).

La proximité dans la relation pédagogique est aussi un moyen de bien connaitre les jeunes pour faire fonctionner le groupe « *Et justement il sait vachement bien les prendre. Et moi je pense que malheureusement je rencontrerai pas d'autres chefs qui seront comme ça avant un certain temps, parce qu'il connait le groupe, il a vu évoluer ses jeunes, il a une certaine façon de les manager que moi j'ai pas.* » (RG NDA)

Mais si suivre un groupe de jeunes au travers les tranches d'âge est un atout ce même chef évoque la crainte qu'ils n'aient pas autant progressé qu'ils auraient pu avec d'autres chefs, justement du fait de cette proximité. Celle-ci doit donc s'ajuster au fur et à mesure que les jeunes grandissent, pour leur laisser petit à petit de plus en plus d'autonomie, tout en leur procurant un cadre qui les amènera à se dépasser : « *J'ai un peu peur d'être resté un chef trop bleu et de ne pas les avoir suffisamment fait grandir. Et qu'ils ne soient pas assez autonomes.* » (Chef PC NDA)

Alors que les enseignants ne sont sûrement pas dans le jugement ou l'indifférence quand leurs élèves leur demandent de l'aide, c'est la perception que les enfants en ont. Cela peut être dû au contexte de l'école où ils peuvent se sentir évalués, parfois mis à l'écart de façon injuste ou soumis à une forme de violence symbolique (Beaud et Pialoux, 2003).

> « *Bah en fait, moi j'irais plus voir un chef que mon prof si j'ai un problème, parce que... Je sais pas pourquoi mais les profs, quand on a des problèmes en fait, j'ai plus l'impression que quand ils nous parlent c'est un peu dans le jugement* » (Jeanne).

Certains professeurs parviennent néanmoins à sortir du lot et à paraitre « *vraiment sympas* » aux yeux des enfants (« *Pas tous les profs j'suis désolée, ya des profs qui sont super* » (Soraya)) : cela passe par une forme de proximité, de bienveillance et d'intérêt pour le projet des enfants, contribuant à une relation plus horizontale.

> « *On se parlait normalement, comme si c'était notre amie. Et franchement en fait c'est ça que j'aime bien avec certains profs et avec les chefs.* » (Jeanne)

Les chefs sont aussi un soutien car les enfants, dans leurs projets, savent qu'ils peuvent aller voir leurs chefs en cas de besoin. De même, chaque réunion nécessite une organisation en amont, ce qui implique, en tout cas chez les SG, que les jeunes dépendent encore de leurs chefs. (« *Oui j'ai confiance en eux, ce sont eux qui veillent sur nous, ce sont eux qui savent où est-ce qu'on va. Enfin c'est vrai que c'est pas tout le temps le cas (Rires). Mais voilà, c'est sur eux qu'on doit compter quand il y a des problèmes donc je suis un peu obligé.* » (Cédric))

Les jeunes ont aussi conscience de l'importance des chefs pour la qualité de l'animation et des apprentissages (« *Hum, en plus il nous apprend des choses, il organise des jeux et tout ça. Alors qu'un prof souvent il reste sur place, et il n'organise pas beaucoup de sorties.* » (Jordane)

Selon les RG, la qualité de l'encadrement et des activités proposées par les chefs est une condition à l'engagement des jeunes (« *T'as toujours des chefs qui peuvent être géniaux et des chefs qui vont faire moins adhérer, et ça ça dépend beaucoup*

du niveau de compétences... » (RG Aulnay)). Etre chef scout implique une posture et des compétences particulières par rapport à l'animation habituelle (« *Je fais un peu des fois la différence entre un jeune qui vient qui découvre le scoutisme et qui est en situation d'animateur. Et des chefs scouts qui ont un peu de bouteille dans le mouvement et qui comprennent le fonctionnement, qui connaissent globalement la proposition scoute etc, qui ont été formés etc.* » (RG St-Denis)). Les chefs semblent être un pré-requis pour que l'expérience vécue dans la parenthèse scoute soit appréciée (« *J'ai vécu de très bonnes années scoutes, j'avais des bons chefs, je pense que c'est ça qui fait qu'on a envie d'être chef surtout après, pour moi c'est ça.* » (Chef PC NDA)).

De plus, les chefs assurent un suivi sur les projets. Ils doivent à la fois avoir de l'ambition éducative et accompagner les jeunes pour leur permettre de s'accomplir : « *Des projets très enthousiasmants et très forts des jeunes, et en même temps il faudra énormément de suivi derrière pour que ça aboutisse* » (RG Aulnay).

Dans le scoutisme, les chefs sont bénévoles. Les enfants en ont conscience la plupart du temps, ce qui contribue à créer une relation pédagogique particulière (« *Aux scouts, ce sont pas obligatoirement des personnes qui sont là pour te faire faire des trucs, mais qui sont là bénévolement pour passer du temps avec toi.* » (Cédric)). En effet, certains jeunes se rendent compte que les chefs sont là pour eux, qu'ils donnent de leur temps gratuitement pour leur permettre de vivre le scoutisme (« *En plus c'est grâce à eux qu'on peut venir.* » (Jordane)), et il en résulte une forme de reconnaissance. Paradoxalement, la plupart des enseignants, bien qu'ils soient payés, sont aussi animés par le même type de motivation, mais il semblerait que le contexte du scoutisme rende cela plus prégnant. (« *Bah les profs c'est leur métier de nous apprendre alors que les chefs ils sont pas obligés de faire ça, ils sont pas payés, ils font ça pour qu'on s'amuse et qu'on grandisse plus vite.* » (Cristophe))

Enfin, la forme de liberté accordée aux jeunes dans le contexte des scouts contribue à rendre la relation pédagogique spéciale. Aux scouts, ils ont droit de faire des choses qu'ils ne peuvent pas faire à l'école, parce que le cadre leur

demande d'être en activité, et aussi parce qu'ils sont là pour s'amuser, ce qui implique moins de contraintes qu'à l'école.

> « *Un chef bah il peut nous laisser faire à peu près tout ce qu'on veut, enfin après on peut jouer et tout ça, mais on peut pas trop... Par exemple un prof ça donne des punitions et tout ça. Quand on crie ça donne des punitions. Et là on peut crier, jouer comme on veut* » (Medhi)

> « *Pour moi ya la bienveillance des chefs, et la proximité avec eux [qui fait la différence entre l'école et le scoutisme]. Je dis pas qu'il ya pas une bienveillance à l'école, mais j'pense qu'à l'école […] ils sont obligés d'appliquer une certaine discipline. Et très rapidement tu te rends compte qu'aux scouts sur toutes les tranches d'âge, y compris les plus grands qu'on pourrait penser plus sérieux, bah ça part un peu en live. Mais finalement c'est pas plus mal parce que c'est la façon qu'ont les jeunes de décompresser et de ce dire "bah voilà c'est un cadre où je peux faire ça. Si j'étais à l'école non seulement je ferais pas les mêmes activités, je ferais pas les mêmes jeux, mais en plus j'aurais le cadre rigide d'une certaine discipline. Je pourrais pas me permettre de rembarrer mon professeur comme je vanne mes chefs parce qu'ils ont fait quelque chose et ils se sont trompés. Et tout le monde en rigole après*". » (RG NDA)

Finalement, les différentes formes de soutien que l'on retrouve dans les propos des enquêtés renvoient en fait à ceux formalisés dans la révision de la méthode scoute : un soutien éducatif (aide au développement auto-éducatif), affectif (associé au partage d'expériences de vie : empathie, confiance, attention bienveillante), informatif (fournir des conseils utiles pour résoudre leurs problèmes), évaluatif (fournir des informations utiles à l'auto-évaluation). Ce soutien multiple engage les chefs dans une relation affective car il leur tient à cœur d'être un autrui symbolique pour leurs jeunes : « *Après c'est très difficile et c'est tout de suite présomptueux d'en discuter. Mais oui j'ai l'ego surdimensionné de penser que j'ai apporté beaucoup à mes jeunes.* » (Chef PC NDA).

Hypothèse n°1 : La pédagogie active et la relation pédagogique, conditions de la parenthèse ?

Au regard de la volonté de mettre en œuvre les conditions d'une auto-éducation, les SGDF procurent aux jeunes un cadre particulier grâce à une éducation par l'action, elle-même mise en œuvre par de jeunes adultes avec qui ils partagent l'expérience du scoutisme.

L'auto-éducation « *implique que chaque jeune est considéré comme une personne unique, possédant dès le départ le potentiel nécessaire pour se développer dans toutes ses dimensions et prendre la responsabilité de son propre développement*. » (Révision de la méthode scoute, 2017). Implicitement, l'auto-éducation est « *une éducation de l'intérieur, par opposition à une instruction du dehors* » (Baden Powell). Cette éducation de l'intérieur n'est possible qu'en rendant l'enfant auteur de ses choix qui auront du sens, en permettant aux enfants de chercher eux-mêmes leurs solutions, en les guidant tout en dédramatisant l'erreur, et en se positionnant comme un accompagnateur sur un pied d'égalité. Ainsi, grâce à cette pédagogie active, le scoutisme devient un cadre où le champ des possibles dépend finalement de ses acteurs. De plus, la pédagogie du projet amène les enfants à gagner en prise de responsabilité et en autonomie pour réussir des objectifs qu'ils ont choisis. L'apprentissage par l'action semble donc porteur de sens et répondre à un besoin. Ces méthodes actives peuvent contribuer à la parenthèse et à la valorisation de l'expérience scoute car « *l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du **sens** qu'il leur confère* » (**Charlot**, **Bautier** & **Rochex,** 1992).

Si ce mode d'entrée est important, il ne peut être concrétisé sans l'action des adultes qui jouent donc un rôle central dans l'expérience vécue aux scouts : « *Le message clé est que, dans la mesure du possible, les jeunes doivent être en mesure de prendre des décisions, jouer des rôles de leader et être autorisés à faire des erreurs. En général, les adultes sont là pour aider les jeunes à préparer ainsi qu'à soutenir, guider, encadrer et faciliter les expériences d'apprentissage*. » (*ibid*). Bien sûr, le soutien des adultes et leur partenariat avec les jeunes prend différentes formes en fonction des tranches d'âge.

Ces éléments ne semblent pas être vécus dans d'autres contextes que le scoutisme, et la comparaison avec l'école souligne que les méthodes d'apprentissages utilisées et le rapport à l'adulte y sont différents. Aux scouts, les jeunes vivent une autre expérience d'apprentissage, qui semble leur correspondre, et qui devient propice à une redéfinition en termes de dispositions. En effet, s'il est vrai que cette éducation active peut permettre de nouveaux apprentissages et de nouveaux savoirs, elle peut aussi faire évoluer les façons de penser et de se percevoir. Ainsi, l'institution du scoutisme est bien une « niche identitaire » pour la définition de soi (Kaufmann, 2004). Les enfants disent même qu'ils ont l'impression de « grandir », ce qui nous fait avancer que les éléments précités contribuent à créer les conditions de la parenthèse.

2. Les apprentissages permis par la parenthèse

Pour savoir si le scoutisme peut être un nouveau cadre socialisateur rendant possible une redéfinition en termes de dispositions, il est nécessaire de définir les aspects éducatifs qu'il semblerait pertinent de développer chez ces jeunes par le biais du scoutisme. D'une part, nous avons voulu analyser les données associées à un enjeu lié à la construction de soi, c'est-à-dire un gain de confiance en soi, une meilleure connaissance de soi, de ses capacités et de ses limites. D'autre part, il y a les nouveaux apprentissages effectués aux scouts, qui peuvent être liés à des savoirs, des savoir faire ou des savoir être.

A. La construction de soi et la progression personnelle :

Le soi renvoie à des perceptions que les individus ont d'eux-mêmes, spécifiques à un domaine avec des propriétés motivationnelles (engagement, effort…). Le soi est un indicateur de la santé mentale des individus de par ses liens positifs avec la satisfaction de vie, l'intégration sociale… Les principales variables du soi sont une dimension cognitive (le concept de soi : les idées sur soi) et une dimension affective (l'estime de soi) (Sarrazin et Trouilloud, 2013). Les idées sur soi sont des interprétations subjectives de la réalité, et il y a un enjeu à ce

qu'elles soient réalistes, ce qui passe par une bonne connaissance de soi. L'estime de soi globale « *exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se sent capable, valable, important* » (Coopersmith, 1984). Ces perceptions qu'une personne a sur elle-même « *sont élaborées à partir de ses expériences antérieures et de son interprétation de l'environnement, et sont utilisées et modifiées lorsqu'elle vit des événements* » (Marsh & Hattie, 1996). Ainsi, les expériences vécues aux scouts sont susceptibles de faire évoluer la construction du soi des jeunes, que ce soit dans leur dimension cognitive ou affective. Dans l'analyse des propos des enquêtés, il s'avère que le contexte du scoutisme offre une forme de parenthèse, une « niche identitaire » (Kaufmann, 2004) où il y a une évolution des manières de se penser et donc dans la définition de soi (« *Après j'en vois d'autres aussi qui se sont vraiment révélés quoi. Et qui du coup trouvent dans nos activités, dans ce qu'on leur propose, la possibilité de développer leur caractère, ce qui leur manque ou au contraire canaliser ce qu'ils ont un peu trop présent.* » (RG NDA). Le projet pédagogique des SGDF a pour objectif la « construction de sa personnalité », où « il n'existe pas de modèle tout fait à reproduire en série. »

La confiance en ses capacités est un jugement émis par un individu sur sa capacité à exécuter le comportement nécessaire à l'obtention d'un résultat lors d'une tâche donnée. Dans un contexte social où les jeunes peuvent se sentir « à l'écart » et où la construction de soi peut être négative, et accompagnée d'un manque d'ambition (Duru-Bellat, 2002), il est primordial que les jeunes aient conscience de leurs capacités et de leurs limites, et il semble que le scoutisme soit un contexte favorable pour atteindre cet objectif (« *J'ai plus confiance en moi. En mes capacités ou en ce que je peux apprendre à faire.* » (Elsa)). En effet, le gain de confiance en soi dans certains domaines est un levier pour tendre progressivement vers une construction de soi positive. Les jeunes témoignent d'une amélioration de leur confiance en eux depuis qu'ils sont aux scouts (« *Bah déjà j'ai plus confiance en moi parce que avant c'était pas trop ça je doutais tout le temps, alors que là, ça nous apprend vraiment à avoir confiance en soi* » (Jeanne)). D'autres jeunes confient aussi avoir plus confiance en eux pour prendre la parole devant les autres, ce qui témoigne de la construction d'un nouveau rapport à soi et aux autres dans le contexte des scouts (« *Avant j'arrivais pas à m'exprimer devant les gens. J'étais*

très timide. Bah maintenant c'est complètement différent. » (Gladys)*)*. Cela se confirme aussi dans les propos des adultes :

> « *Naturellement, ils apprennent à avoir confiance en eux (ça je pense que c'est une des choses les plus importantes), à croire en leur projet, à croire en eux-mêmes […]. Je pense qu'ils arrivent à avoir de plus en plus des automatismes, c'est-à-dire qu'ils vont grandir en confiance en soi petit à petit.* » (RG Aulnay)

Les réussites vécues aux scouts ou dans d'autres contextes sont un moyen de faire évoluer ses perceptions de soi. A titre d'exemple, un enfant m'a confié ne pas avoir confiance en lui, car il avait peur de rater, même dans le contexte des scouts. S'il arrive à se lancer un petit peu notamment en proposant des jeux (en accord avec son rôle d'artiste), la peur de rater reste présente (ayant assisté au jeu, je la trouve difficilement perceptible) et pourrait devenir inhibante au quotidien sans les expériences positives vécues aux scouts.

Cela renvoie à l'objectif de la progression personnelle, un des piliers de la méthode scoute. La progression personnelle est un parcours d'apprentissage progressif, qui permet au jeune d'être activement impliqué dans son développement, d'avancer à son rythme. « La progression personnelle doit être autonome (*c'est-à-dire* auto-déterminée) mais soutenue par les adultes. Les jeunes sont ainsi responsabilisés, encouragés et soutenus de manière appropriée pour qu'ils relèvent leurs propres défis. […] La reconnaissance de ses progrès par ses pairs et par les adultes aide un jeune à gagner confiance en lui-même et à se développer. » (Révision de la méthode scoute, 2017) :

> « *Pour moi, si autour t'as du scoutisme avec les bons basiques de la méthode, ce qui est pertinent c'est la progression personnelle. C'est-à-dire que vraiment faire en sort que mes chefs comprennent qu'ils doivent faire monter en autonomie et tirer le meilleur du caractère de chacun de leurs jeunes et pour ça bien les connaitre. […] Chaque chef se fixe un petit objectif par rapport à son jeune.* » , « *Donc chacun des enfants progresse et mûrit sur un trait de caractère particulier* » (RG NDA).

Cette progression personnelle apprend aux jeunes à se dépasser, à développer de nouvelles compétences (« *J'me connais mieux. J'connais mes limites. J'essaie de les dépasser des fois, mais des fois je sais que j'peux pas. J'essaie de les dépasser, et j'essaie toujours de faire mon mieux.* » (Jeanne)).

Les jeunes ont l'impression d'apprendre de nouvelles qualités aux scouts, et donc d'acquérir de nouvelles dispositions, de façon différente pas rapport à d'autres contextes. En effet, le scoutisme semble être un contexte agréable pour apprendre, du fait des conditions de la parenthèse (activités proposées, groupe… : « *J'me sens bien parce que je sais qu'ici je vais m'amuser, je vais retrouver mes amis. Et en fait je vais en tirer des leçons qui vont m'aider à grandir* » (Jeanne)). Ce cadre bienveillant s'explique par les valeurs qui sont prégnantes dans l'expérience du scoutisme (« *Bah je redirais la fraternité, je dirais la confiance. Euuhh... Je dirais l'envie. Enfin, ouais. En termes de valeurs, croire en soi, croire aux autres, enfin voilà ça rejoint la confiance.*» (RG St-Denis)). Ces apprentissages relèvent de compétences sociales mais contribuent aussi à la construction de la personnalité :

> « *Les scouts bah ça sert à beaucoup de choses. Ca sert à comme j'ai dit taleur à grandir, à découvrir, à apprendre, à connaitre, à communiquer, à comprendre... C'est comme euh... C'est comme un petit plus.* » (Gladys).
>
> « *En fait ça t'apprend la vie quoi en scred.* » (Carl)

Ces acquisitions peuvent passer par une forme de connaissance de soi, la construction de nouveaux repères dans le rapport sur soi, qui aboutit à de nouvelles habitudes, de nouvelles attitudes. Cette progression individuelle dépend du rythme de chacun et ne concerne peut-être pas tous les enfants, mais elle est objectivement visible par les chefs.

> « *Il y en a qui arrivent super timides, qui n'osent même pas dire bonjour et tout, mais qui se découvrent. Aujourd'hui Yann par exemple il est pilote, et l'année dernière quand il est arrivé si on m'avait dit qu'il allait devenir pilote j'aurais dit "non c'est pas possible", tellement il parlait pas. Alors qu'aujourd'hui c'est l'un des leaders de la tribu, c'est lui qui mène le groupe. L'autre cas c'est les super turbulents en fait. Qui arrivent mais qui ont une*

énergie pfouuu débordante en fait ils courent dans tous les sens ils sont très têtus. Et qui au-delà... là dans ce cas ça prend plus de temps. Au fil des mois qui arrivent petit à petit à se calmer. » (Chef SG St-Denis)

De plus, dans les récits des chefs et des RG, les exemples d'enfants « difficiles » qui arrivent aux scouts ont des issues différentes : d'une part, ils peuvent s'adoucir, se socialiser autrement aux scouts que dans la vie de tous les jours.

« *Moi je suis arrivé, quand je me plaignais, que je disais "il est difficile" et tout ça, on me disait qu'en fait il s'est beaucoup assagi par rapport à ses débuts. Ce qui montre en fait que grâce au scoutisme il y a un parcours qui a été fait avec lui.* » (Chef SG St-Denis)

« *Et je sais que lui au jour le jour il tourne avec un groupe de kéké où il fait des conneries. […] Et aux scouts du coup il va continuer à être le caïd du groupe. Mais un caïd qui est tellement soft par rapport à ce qu'il joue ou qu'il donne voir à l'extérieur, qu'en fait c'est un agneau. Et ici il a le droit de rester quelqu'un de gentil en fait* » (Chef PC NDA)

D'autre part, parfois le fossé entre les scouts et le quotidien est tel que la socialisation initiale du jeune est trop difficile à dépasser pour qu'il parvienne à progresser, à faire évoluer ses manières de faire et de penser, en tout cas sur le court terme.

« *Je pense notamment à un qui était particulièrement... Qui était dur. Et je pense qu'après on a eu une approche très patiente avec lui, mais ya une phrase de Baden Powell qui dit que "le scoutisme est ouvert à tous mais tout le monde n'est pas fait le scoutisme". Et je pense que peut-être cet enfant là n'était pas fait pour le scoutisme. Ce qui ne veut pas dire qu'il va pas revenir d'ici quelques années s'il reste dans le coin, mais bon tu vois là ya eu un déménagement et je sentais aussi qu'il était peut-être arrivé au bout d'un... […] Mais quelque part y aura peut-être des choses qui lui seront restées, j'espère.* » (RG NDA)

B. Une évolution dans la manière de faire avec les autres, des apprentissages en termes d'attitudes :

L'acquisition de nouvelles dispositions passe par de nouvelles manières de faire, et une évolution en termes d'attitudes. De l'enquête ethnographique ressort l'observation d'une entraide entre les jeunes, qui s'encouragent à faire des efforts (Le scoutisme leur apprend à « *vivre entre nous […] Ca rend Aimable. Meilleur*» (Charlie)). De façon générale, les jeunes sont responsabilisés au sein des équipes, chacun a un rôle à assumer et sait ce qu'il doit faire, ce qui implique une autogestion soutenue par leurs chefs. Dans le contexte des scouts, le fonctionnement en petites équipes implique de faire avec les autres et d'être attentif aux besoins d'autrui (« *Oui, c'est pour ça qu'on disait après on a envie d'être gentil avec tout le monde. Ya beaucoup d'entraide.* » (Soraya)). Cela multiplie les interactions entre les jeunes et favorise l'entraide :

> « *Mais de base quand on arrive à un endroit on monte une tente. Donc ça fait que, déjà, l'esprit de groupe il augmente.* », « *Voilà l'entraide. Euh, quand on se lève le matin on s'entraide parce que tout seul on n'y arriverait pas. On range nos affaires ensemble, on se couche ensemble. Des fois ya des problèmes, bon ça on n'y peut rien. Mais même quand on fait à manger, on s'entraide. Voilà, quoiqu'il arrive on s'entraide en fait.* » (Cédric)

> « *Préparer les activités oui. En équipage à plusieurs, savoir décider, savoir s'entendre avec des autres personnes, ça c'est bien.* » (Myriam)

Cela peut être dissonant par rapport à leur quotidien et leur socialisation primaire où tous les enfants n'incorporent pas forcément ces dispositions liées à l'entraide plus ou moins spontanée, à l'ouverture (« *Bah en fait je me sens plus ouverte que autre part* » (Myriam), au vivre ensemble, au travail d'équipe et à la bienveillance :

> « *A écouter les autres. A vivre mieux en communauté. A vivre sans la facilité on va dire. Ca m'a appris toutes ces choses, et je suis bien contente de les avoir apprises.* », « *En fait avant j'savais les faire mais je les faisais très peu,*

alors que depuis que j'ai commencé le scout je les fais beaucoup plus » (Gladys)

« *Ce qui m'apprend franchement c'est le partage avec les autres, de s'entraider.* », « *Avant j'étais trop centrée sur moi-même. J'me qualifierai un peu de "orgueilleuse", avant. Alors que, maintenant, j'me regarde moi, mais pas seulement. J'regarde aussi les autres, j'essaie de les aider, au mieux que je peux, et si ils veulent bien.* » (Jeanne)

Une évolution des attitudes permet aussi de les sensibiliser à des enjeux de société plus larges : ils évoquent la solidarité vis-à-vis des SDF, la prise de conscience des enjeux écologiques… Le scoutisme devient un nouveau cadre socialisateur en termes de rapport aux autres.

Lors d'un atelier manuel de terre glaise, qui nécessite de la patience pour travailler la terre avant qu'elle soit sculptable, j'ai pu constater que le travail d'équipe était pris au sérieux. Les jeunes (SG) étaient par groupes de 3 ou 4 et devaient faire la plus belle sculpture possible. Dans une des équipes, un des jeunes ne s'investissait pas et il s'est fait reprendre par ses camarades, qui ne toléraient pas le manque d'engagement pour le groupe :

« *- Myriam : Toi tu fais rien ? - Jordane : Mais j'ai les mains sèches. - Myriam : On s'en fout tu fais quand même, c'est pas la question d'aimer ou de pas aimer, tu participes. Ca va t'occuper plutôt que de dire que t'aimes pas. - Cédric : Si tu viens aux scouts pour ne pas faire des choses avec les gens reste chez toi, les scouts c'est pour faire des activités avec les gens* ».

Chez les PC, j'ai pu observer que deux des jeunes du groupe s'isolaient lors du temps libres, et regardaient leur portable. Les autres jeunes sont allés les voir pour discuter avec eux, leur demander comment ça allait.

L'acquisition de nouvelles qualités est permise par l'apprentissage de la vie en communauté dans la parenthèse du scoutisme. Cette vie en communauté passe aussi par une responsabilisation des jeunes en termes de services pour le groupe : les tâches quotidiennes (cuisine, vaisselle, rangement, bois, eau) sont réparties

entre les équipes. Il y a une forme d'interdépendance positive (*Johnson et Johnson, 1989*) qui se crée car tous les jeunes ont un rôle à jouer dans le bon fonctionnement du groupe. Cela favorise la prise de conscience et la responsabilisation des jeunes dans leur vie quotidienne.

> « *Bah répartir les tâches je trouve ça normal parce que comme ça le travail il est réparti, on le fait chacun, on tourne on tourne. Et ça permet... Par exemple à la maison, c'est moi qui fais la vaisselle.* » (Myriam)

> « *Ca je pense que pour un certain nombre d'entre eux, [ce qu'ils apprennent] c'est réel. Euh, la possibilité de faire avec d'autres. Alors il y a le faire équipe hein. Le rapport aux services : pour beaucoup je pense que les choses bougent un petit peu.* » (RG St-Denis)

La RG d'Aulnay confirme que la plupart des jeunes ne sont pas familiers avec cette idée de rendre service, et sont amenés à s'adapter au fonctionnement des scouts: « *C'est pas du tout évident la notion de service, d'aide, c'est quelque chose qui n'est pas encore très acquis tu vois, yen a quelques uns qui sortent du lot mais c'est pas encore du tout la majorité* »

Mais pour certains jeunes, le fonctionnement et la vie en communauté dans le contexte des scouts ressemble aux exigences qu'ils ont l'habitude d'avoir à la maison. Ceux-là ont moins l'impression de progresser sur ces qualités d'entraide et de faire ensemble car ce sont des choses qui font déjà partie de leur éducation.

Chez les PC, les temps spirituels sont organisés de façon à faire réfléchir et discuter autour d'enjeux de société (les stéréotypes entre les filles et les garçons, les représentations sur les religions…). Ce cadre où la parole est ouverte a été évoqué par tous les jeunes comme une des activités qu'ils préfèrent, et le moyen leur permettant d'apprendre des choses sur eux et de progresser dans certaines qualités. Ils se sentent « *plus à l'écoute* » (Alexis), « *plus patiente* » (Elsa). Ces temps spirituels sont une bonne alternative dans le contexte du 93 : chez les PC, plusieurs religions sont représentées, et certains jeunes ne sont pas du tout croyants voire rejettent la religion. Les temps spirituels sont un moyen d'aborder

des thématiques éducatives avec eux, sans forcément convoquer des valeurs religieuses : « *c'est vraiment d'amener qu'en fait religieux ou pas vous êtes tous pareil dans mes temps spi, c'est ça que je veux montrer moi, c'est tout ce qui m'importe. C'est que chacun puisse se retrouver dans le temps spi.* » (Chef PC NDA).

Ce format permet de véhiculer certaines valeurs et de faire adhérer les adolescents à la dimension spirituelle, quelle que soit leur conception initiale :

> « *Et puis après je pense aussi que quelque part les parents, sont contents d'imaginer que le scoutisme puisse être un prolongement de certaines valeurs que les enfants auraient entendu à l'Eglise. MAIS le contexte de l'Eglise est une sorte de braquage pour les enfants. C'est-à-dire qu'ils y vont un peu forcés ou ils comprennent pas trop pourquoi ils y vont. Et puis bah finalement ils retrouvent une vie en communauté et une sorte de bienveillance, et des valeurs de tolérance au sein du scoutisme et bah ça les maintient proches d'un certain accueil de l'autre qu'on peut trouver, non seulement chez les catholiques mais aussi ailleurs.* » (RG NDA)

Le contexte de la nature est aussi un support, une condition de la parenthèse qui va induire de nouveaux apprentissages en termes d'attitudes.

> « *La nature est guidante. Je vais parler de mon expérience du réseau caravanes où on a fait le choix de l'ouverture à tous, on a fait des trucs dans les cités, on est allés chercher des jeunes où ils étaient. Les jeunes ils parlent au début qu'en wesh wesh, mal... Au bout de deux secondes c'était oublié : dès que tu les mets face à la nature, face à eux-mêmes dans l'effort, ils sont obligés de faire* », « *C'est pas parce que tu es dans la nature que tu fais et que tu connais. Ca t'apprend l'humilité.* » (RG Aulnay)

En effet, être dans la nature contribue à l'attention portée aux uns et aux autres, et prodigue un contexte favorable pour travailler l'esprit d'équipe et le leadership : « *C'est un milieu où tu peux pas tricher. Tu peux pas tricher avec la*

nature, tu peux pas tricher avec ce que tu fais, tu dois être sécuritaire et tu dois penser aux autres tout le temps. » (RG Aulnay).

C. Des apprentissages liés à de nouveaux savoirs et savoir-faire :

Certains jeunes associent spontanément l'intérêt de venir aux scouts avec la possibilité « *d'apprendre des choses* » (Jahlan). D'ailleurs, un des chefs évoquent que ces apprentissages sont peut-être une finalité pour certains (« *Oui j'ai l'impression qu'ils apprennent des choses. Parce que je pense s'ils n'apprenaient rien, yen a qui regretteraient ptetre.* » (Chef SG St-Denis)).

Les nouvelles acquisitions évoquées par les jeunes sont souvent liées à des activités qu'ils ne peuvent pas faire dans d'autres contextes, ce qui souligne que le scoutisme constitue un cadre socialisateur à part, et à part entière. La nature, les services, la vie d'équipe, la mise en projet sont autant d'éléments que les jeunes ne retrouvent pas de la même manière dans leur quotidien.

> « *Bah j'ai appris beaucoup de choses : déjà allumer le feu, faire des tables, faire des brelages. Préparer. Parce qu'en fait je prépare à la maison, mais [ici] ya beaucoup de choses à préparer* » (Myriam)

> « *Genre se lever tôt (Rires). Faire la vaisselle. […] Faire à manger sans avoir une cuisine de luxe en fait.* » (Lydia)

> « *Monter une tente, faire une veillée...* », « *Déjà j'apprends des musiques, des nouvelles musiques, des nouveaux chants. Et bah quand on se promène on apprend tout le temps un truc.* » (Medhi)

> « *Quand on va dans la nature même en randonnée, par rapport aux plantes, bah, faut les connaitre.* » (Cédric)

> « *Allumer le butagaz. Faire à manger sans avoir nécessairement des objets... […] Faire des organisations et tout ça. Bien s'organiser.* » « *Déjà j'ai appris plein de jeux : lucky luke, ninja, le truc de Lucien quand on tape dans les mains, Time's up. Euh... Le relais.* » (Jordane)

> Ils apprennent aussi de nouvelles techniques, noramment liées à la vie dans la nature : « *Le concours compétences construction / bouffe / exploration, c'est vraiment venu avec le côté marin. Où les enfants ont dit nous on est marins, mais on est scouts aussi, et les scouts c'est technique. Ca doit savoir camper, faire cuire sa nourriture sur le feu, faire de l'animation chanter faire des jeux... Et un scout marin fait de l'exploration c'est normal. Mais alors ce qu'il aime le plus, c'est survivre comme un Robinson Crusoé. […] Ils sont très construction.* », « *Et je trouve qu'en termes de technique, qu'ils soient petits ou grands ils envoient du lourd en fait.* » (RG Aulnay)

L'apprentissage d'un vocabulaire nouveau souligne l'écart qui pouvait exister entre le scoutisme et les habitudes initiales des enfants (« *Ca je savais même pas... Je pensais que c'était un couteau suisse de base : ça s'appelle un opinel. Après, les trucs où on se couche c'est un duvet, j'savais pas que c'était un duvet. Une tente, j'savais pas que c'était la tente. J'ai appris plein de choses* » (Jordane)).

Les jeunes considèrent que le côté « survie » leur permet aussi de devenir plus débrouillards, plus autonomes, plus adaptables (« *Bah pour moi, venir aux scouts c'est pour se débrouiller seul.* » (Cristophe), « *Ouais voilà on se débrouille tout seul, dans la nature, sans rien.* » (Lydia)).

De plus, l'organisation spécifique du scoutisme, par rapport aux responsabilités confiées à chacun et aux temps qui rythment le quotidien, vont aussi provoquer un changement d'habitudes à intérioriser au fur et à mesure par les jeunes. Le scoutisme semble permettre aux jeunes de prendre un nouveau rôle, qui peut retravailler leur répertoire de compétences et leur « répertoire d'identités » ***(Kaufmann, 2004)***.

> « *Nous on observe ça lors des rencontres. Que ce soit des façons de faire dans l'attitude, ou bien des pratiques : on voit que d'un WE à l'autre, il y a une progression au niveau du jeune. Un exemple simple de la tente par exemple : quand les jeunes louveteaux arrivent chez les bleus. La plupart du temps son 1er ou ses deux 1ers WE, ils galèrent à monter les tentes, avec les autres. Mais à partir du mois de janvier-février, ils commencent à adopter la*

> *technique, et à partir de ça se débrouiller en tant que bleu ça se fera beaucoup plus facilement. Et au niveau des pratiques. […] Lorsqu'on vient de nommer quelqu'un pilote, lors de ses premiers WE, il faut toujours leur rappeler qu'à 19h entre pilotes ils doivent se retrouver pour faire l'évaluation de la journée. Ca c'est les 2-3 premiers WE. Mais d'autres fois, ils le savent eux-mêmes. Nous on est entre maitrise en train de préparer la veillée, et tout à coup ils viennent ils disent "voilà tenez l'évaluation de la journée". Ca veut dire qu'ils ont acquis le fait qu'en fait, après le gouter, et entre les toilettes et le diner, il faut qu'ils fassent l'évaluation. Du coup ils commencent à le faire d'eux-mêmes et ils reviennent avec.* » (Chef SG St-Denis)

Dans le même esprit, les jeunes prennent de nouvelles habitudes en termes de prise d'initiative. Ils seront d'abord accompagnés dans cette démarche par les chefs pour s'autonomiser petit à petit : « *Je pense qu'ils arrivent à avoir de plus en plus des automatismes, c'est-à-dire qu'ils vont grandir en confiance en soi petit à petit. […] Ils vont monter de plus en plus des projets. Au début ce sera très poussé par la maitrise, et petit à petit ce sera automatique. Le cursus c'est un peu tu apportes tes idées, au début on te dit "qu'est-ce que tu voudrais apporter ?" et puis à la fin c'est on te pose plus la question ça doit être automatique.* » (RG Aulnay). Cette prise d'initiative se retrouve dans les domaines qui font sens pour les jeunes : par exemple les moussaillons-jeannettes de 8 ans, très demandeurs de monter en compétences techniques, ont acheté tous seuls un livre intitulé « La technique scoute ».

Le cas particulier du scoutisme marin, avec la notion de sécurité encore plus prégnante que chez les terriens, induit que l'apprentissage de nouvelles techniques devient une nécessité, qui a du sens car elle permet d'être autonome sans se mettre en danger :

> « *Et finalement la nature elle t'oblige à avoir un sens des réalités, incroyable.* », « *Quand tu navigues, petit à petit tu prends confiance en toi, t'apprends plein de techniques et après tu vas pouvoir transmettre aux novices. Automatiquement tu transmets aux novices quoi t'es obligé t'es sur un bateau en équipes.* » (RG Aulnay)

D. Le scoutisme, des mixités qui favorisent le vivre ensemble :

Le but de cette partie est de dresser un panorama de la composition sociologique des groupes SGDF les plus mixtes en Seine-Saint-Denis. Cela témoigne, d'une part, de l'enjeu et de l'intérêt du développement du scoutisme dans le 93 pour le rendre accessible à des publics initialement éloignés de la tradition scoute. D'autre part, il s'agira de montrer que les façons dont les mixités sont vécues peuvent être susceptibles de faire évoluer les dispositions et ainsi être porteuses d'enjeux éducatifs.

La mixité correspond au fait de mélanger, au même endroit et au même moment, des personnes présentant des différences : de sexe, de religion, d'origine, de classe sociale. Les SGDF, bien qu'étant un mouvement catholique, se veulent ouverts à tous. Le 93 étant un département très mixte, il est possible que les groupes scouts le soient aussi (« *Après c'est assez ambivalent parce que tu mets toute la France en Seine-Saint-Denis : t'as tous les contrastes, t'as toute la force... Du coup ça fait une vraie richesse*. » (RG Aulnay)). Nous avons volontairement choisi d'investiguer des groupes où le scoutisme ne sollicite pas que des familles « traditionnellement scoutes », pour tenter de mettre au jour les bouleversements sociologiques que cela pouvait impliquer. Bien que la mixité aux scouts puisse nécessiter parfois des adaptations, elle s'avère être une richesse en termes d'apprentissage de la tolérance et du vivre ensemble, ce qui constitue un enjeu éducatif de taille. Nous avons questionné les enfants sur les quatre types de mixité précitées.

De façon générale, cette diversité est valorisée par les enfants et les adultes :

> « *Moi j'trouve que c'est bien puisque toujours rester avec les mêmes gens... C'est vrai que même si on est avec les mêmes gens c'est bien, mais faut aussi découvrir, faut aussi... Et puis c'est pareil pour les religions, si on est toujours entre mêmes personnes... J'trouve que c'est bien quand il y a de la diversité, quand il y a du mélange*. » (Gladys)

> « *Ya beaucoup de différences, en vrai c'est bien hein*. » (Charlie)

« *Ca c'était ma fierté d'être au Bafa en comparant aux autres et tout ça, et c'est ce que moi j'avais déjà quand j'étais jeune, c'est qu'on a de tout. Que ce soit en termes de couleur de peau, de religions, de milieux sociaux aussi.* » (Chef PC NDA)

« *Et moi quelque part, parce que j'ai voulu m'investir, j'ai redécouvert le scoutisme avec un groupe qui était ouvert à la différence, à la diversité. Si tu veux j'ai fait 12 ans d'un groupe de scouts où j'ai pas vu un noir. Personne de couleur dans le groupe.* » (RG NDA)

a. La mixité filles-garçons aux SGDF :

Le principe de coéducation existe aux SGDF depuis 2004, bien que certains groupes préfèrent garder des unités filles et garçons séparées. Cette « mixité », si elle peut avoir ses avantages et ses inconvénients, est portée par le chef PC de NDA car il considère qu'il existe une forme de complémentarité entre les filles et les garçons, et que leur présence simultanée profite à tous. Cela répond à l'enjeu de coéducation qui ne vise pas seulement à « mélanger » les filles et les garçons, mais à faire en sorte que chacun apprenne de l'autre :

« *Les relations garçons-filles par exemple : ça les rend tellement plus matures que la norme. On le sent, enfin même les groupes qui ont pas été mixtes, je les ai toujours trouvés beaucoup plus cons que le reste de la norme, voilà... Les filles sont beaucoup plus fraiches, et dans une dynamique complètement biaisée quand les garçons arrivent en groupement. Les garçons sont plus... On manque de sensibilité, de finesse et d'hygiène... Alors que là ils sont chacun pour se rappeler l'un à l'autre et moi je trouve ça inconcevable de faire du scoutisme non mixte par exemple. Je trouve que c'est une des premières choses qui leur apporte des choses à eux.* »

Je me suis intéressée à l'accessibilité du scoutisme pour les filles, qui constitue un enjeu éducatif de taille car faire venir les filles est un « *défi constant en Seine-Saint-Denis [car] les filles sortent peu* » (RG Aulnay). J'ai pu constater des dynamiques différentes selon les groupes. A St-Denis, il y avait moins de filles que

de garçons dans l'unité SG (4 filles pour une dizaine de garçons), et il semble que ce soit le cas de façon générale. Néanmoins, il y a deux ans c'était l'inverse, et la première explication donnée par leur chef est purement liée aux circonstances : depuis 2 ans, il y a plus de filles qui montent aux rouges, et plus de garçons qui montent aux bleus, avec quelques déménagements de filles, ce qui déséquilibre le ratio. A titre de contre-exemple, l'équipe de compagnons (17-20 ans) de St-Denis n'est composée que de filles. De même, le RG de St-Denis évoque les débuts du groupe, où pendant très longtemps le groupe a été tenu par deux hommes, ce qui facilitait l'appel des garçons. Mais aujourd'hui, ce sont plutôt les filles en responsabilité, que ce soit dans les maitrises ou dans l'équipe de groupe. Le scoutisme, en constituant un espace où les filles sont amenées à venir dans un contexte moins confortable, et à être mélangées avec des garçons peut être en contradiction avec la socialisation primaire de certaines filles, et avec l'éducation initiale de leurs parents : « *Ses parents ils voulaient pas qu'elle sorte trop donc venir dormir dans la forêt c'est pas trop ça.* » (Soraya), « *Surtout qu'après ils ont peur pour leurs filles. […] Ya des mecs.* » (Ethan).

L'aspect vie dans la nature et les représentations « traditionnelles » sur le scoutisme peuvent aussi en freiner. C'est l'impression du RG de St-Denis, mais aussi des jeunes : « *C'est la boue, comment dire. "Ah j'vais pas toucher ça parce que c'est sale"* » (Lydia), « *Elles ont peur des insectes quand elles vont dans la tente et tout ça quand elles dorment.* » (Bertille), « *En fait moi j'en ai parlé à mes copines y'en avait qui voulaient venir mais elles pouvaient pas parce qu'elles habitent sur Paris. Et euh, j'pense que c'est ... C'est parce que c'est une représentation fake des scouts. Parce qu'on le voit à la télé ou ce qu'on dit, et du coup ils savent pas ce que c'est. Au final ils viennent pas découvrir.* » (Myriam)

La RG d'Aulnay trouve qu'il y a quand même une différence d'appétence dans les choix de projets entre les filles et les garçons, qui témoignent qu'ils n'arrivent pas vierges de toute socialisation antérieure et des stéréotypes incorporés : « *C'est très cliché : les filles sont très culturel et spirituel, les garçons sont très constructions, cabanes, vie dans la nature.* » Elle témoigne aussi qu'à l'époque où elle était cheftaine (ça ne correspond pas avec ce que j'ai observé) : « *dans le 93 les filles*

ne jouaient pas. C'étaient des princesses luxueuses. Les garçons jouaient et se bagarraient comme des petits chiots. »

Or, dans les unités, les filles sont souvent plus autonomes et responsables que les garçons « *J'ai envie de dire les moteurs sont presque plus les filles que les garçons.* », « *dans la petite équipe qu'on était heureusement qu'il y avait des filles pour prendre le relai des chefs parce que nous les mecs on était complètement immatures c'est normal aux pios.* » (Chef PC NDA), « *il y a des équipages plus ou moins avancés, mais on voit que l'équipage des filles est plutôt très autonome.* » (RG Aulnay). A St-Denis j'ai d'ailleurs pu assister à la scène suivante, où les chefs voulaient rappeler la responsabilité des pilotes : « - Chef : Quand vous avez un problème vous demandez à qui ? - Les garçons : à Jeanne ! ».

Les filles qui persévèrent aux scouts disent souvent qu'au début elles n'aimaient pas non plus les insectes mais qu'elles se sont habituées au fur et à mesure. Elles ne se considèrent pas comme féminines aux scouts mais ça ne les empêche pas de continuer. Il y a donc un travail qui s'opère sur le rapport à soi et le regard de l'autre. Dans le groupe de NDA, il y a quelques filles aux 11-14 ans, l'unité ayant le moins de filles étant celle des 8-11 ans. Et il y a beaucoup de filles chez les PC, qui est l'unité la plus féminine (c'était souvent le cas auparavant), ce qui est assez rare en Seine-Saint-Denis pour être souligné. En effet, à en croire la responsable du Pôle développement, d'habitude plus on monte en âge, moins il y a de filles. Les explications peuvent être multiples mais une des hypothèses actuellement vient du travail effectué par le chef PC sur la lutte contre les stéréotypes, les discussions entre les jeunes et avec leur chef, et une attitude au quotidien qui vise à ne pas faire de différences entre les filles et les garçons.

> « *Après, alors là je veux pas me lancer des fleurs, mais alors le côté filles-garçons / différences, ça c'est mon cheval de guerre. Tous mes temps spi ils ont d'abord commencé par ça. La moindre remarque un peu sexiste : "pardon ? On va en discuter ça va être rigolo." On a fait plein de temps spi là-dessus. Même un temps j'me rappelle ya 2 ans à Lourdes ya eu un moment où on était qu'avec les filles par hasard et on avait parlé de ça et c'était génial quoi. J'sais pas, j'ai envie de croire que peut-être on donne une place aux filles différente, mais là j'pense que c'est très égocentré et ya de rien de vrai,*

> *mais... J'en sais rien. Jamais j'vais entendre une fille dire "c'est trop lourd tu peux m'aider parce que t'es un garçon" par exemple, ça ça passe pas.* » (Chef PC NDA)

A propos de la mixité filles-garçons, le chef SG de St-Denis pense que « *c'est assez bien géré dans le groupe. Parce que ya pas un genre qui domine l'autre en fait* ». Mais cela ne s'est pas fait automatiquement : avant, les chefs confirmaient inconsciemment les stéréotypes de genre avec la répartition des tâches du type « les garçons vont chercher du bois et les filles vont la vaisselle ». Il y a eu une prise de conscience des chefs et une vigilance particulière à ne pas véhiculer les stéréotypes de genre, qui a émergé grâce à une de leurs jeunes : elle était contre ces clichés et répétait que les filles aussi voudraient aller chercher du bois pendant que les garçons faisaient la vaisselle. Les chefs ont intégré cela dans leurs choix pédagogiques : maintenant ils font des équipages garçons et des équipages filles (pour les tentes et les activités en équipe), et des équipages spécialement pour les services, qui sont toujours mixtes. Cela permet aux garçons et aux filles de faire tous les types de service, ensemble.

Lors de mes observations, j'ai pu constater de bonnes relations entre les filles et les garçons, qui globalement se mélangent, discutent et rigolent entre eux (« *Ya pas de malaise* » (Charlie)). Le clivage que l'on peut observer est entre les tranches d'âge à cause d'une différence de maturité, mais cette différence n'est pas systématiquement palpable entre les filles et les garçons.

> « *Bah, ça se passe bien, c'est surtout... Fin ça dépend. Quand les Louveteaux-Jeannettes ils viennent d'arriver par exemple, on se mélange pas trop avec eux parce que ils sont pas assez matures, ils font n'importe quoi du coup ça nous énerve. Mais par exemple avec d'autres personnes comme avec Cristophe, ou avec Cédric, bref d'autres personnes là par contre on est ensemble ça va. Ca se voit on se sépare pas en deux groupes.* » (Myriam)

A l'adolescence, les jeunes ont plutôt l'air d'avoir envie de passer du temps ensemble (« *Mais dommaaaage qu'on soit séparé dans les tentes !* » (Charlie)) : le scoutisme présente pour eux un espace où les relations garçons-filles sont

facilitées, et où ils peuvent vivre ensemble des moments sans faire de grosses différences.

> « *J'sais pas ça se remarque pas trop. […] On est tous pareils, ya pas vraiment de "les filles et les garçons", c'est vraiment tout le monde.* » (Soraya)

Il transparait que les relations filles-garçons évoluent avec l'âge : « *Au collège si quand même, on voyait bien qu'il y avait une mise à l'écart filles-garçons etc.* », « *Là au lycée enfin moi dans ma classe ça va très bien, et c'est pareil qu'aux scouts* » (Alexis). Pour certains jeunes, l'ambiance entre les filles et les garçons est à la même à l'école ou aux scouts (« *Pour moi, en tout cas dans mon cas à moi, c'est pareil à l'école qu'aux scouts* » (Gladys)), alors que d'autres trouvent que les filles et les garçons ne se mélangent pas à l'école. De plus, chez les PC une partie des enfants sont dans des filières professionnelles où les classes sont quasiment exclusivement constituées de garçons ou de filles. Le scoutisme est donc aussi un contexte qui leur donne l'occasion de passer du temps en mixité et d'apprendre à faire ensemble.

b. La mixité des religions aux SGDF :

Le contexte de diversité de la Seine-Saint-Denis implique que les jeunes qui vont aux scouts dans les groupes enquêtés aient aussi des opinions religieuses variées. Les SGDF sont un mouvement ouvert à tous, ce qui peut nécessiter quelques adaptations pour faire cohabiter différentes religions dans un mouvement réputé catholique, et dont la dimension spirituelle est présente dans le pilier « Loi et Promesse » de la méthode scoute.

Parmi les enquêtés, différents profils apparaissent : chez les SG de St-Denis, il y a une athée et un musulman, les autres sont catholiques, certains vont au catéchisme mais je ne sais pas dans quelle mesure ils sont pratiquants. Leur RG confirme que la tradition religieuse « *pour l'instant ça reste assez catho* », du fait de l'ancrage paroissial du groupe. A NDA, ils s'appuient également sur le réseau des paroisses pour recruter, ce qui implique de « *brasser plutôt des familles catholiques mais après les convictions sont très variables. […] Si ya bien quelque*

chose sur lequel je veux pas m'arque bouter c'est ça ». Chez les PC, les profils sont effectivement variés : deux non croyants, une orthodoxe, une musulmane, les autres catholiques plus ou moins pratiquants également. A Aulnay, selon leur RG il y a « *4-5 jeunes protestants, de même manière musulmans et de même manière orthodoxe. Après beaucoup de jeunes qui pratiquent pas du tout la religion* »

De fait, la question de la mixité religieuse transpire des propos sous plusieurs aspects, qui soulignent néanmoins le fait que le scoutisme semble être un « cadre éducatif sécurisé » où chacun peut avoir droit à la « différence » et à l'expression des appartenances. Cela s'apparente donc à un modèle multi-culturaliste déjà évoqué, qui permettrait de se confronter aux représentations sur soi et sur les autres dans le rapport à la religion, pour les faire évoluer.

La question de la mixité est d'abord traitée sous un aspect « pratique », qui renvoie à l'adaptation et au fait de faire attention aux particularités des religions de chacun. Cela passe par des menus sans porc, par le fait de prévoir des temps spirituels à part pour ceux qui ne vont pas à la messe… Cette organisation est satisfaisante pour les jeunes, car la diversité des religions ne dérange personne. Bertille par exemple, qui est athée, n'a pas l'impression que les autres ont plus de choses, et trouve ça bien « *parce que on aime toutes les religions* » : « *Y'a moi et Malek qui croit pas en Dieu. Mais sauf que des fois Malek il vient pas donc après je dois assister à la messe.* », « *Oui, en fait si ya deux chefs et qu'il y a moi et Malek, et ben y'a un chef qui va avec ceux qui vont à la messe, et y'a un chef qui reste avec nous qui fait le temps spi.* » (Bertille-athée)

> « *Bah moi je suis content. Parce que après bah... Les scouts par exemple dès qu'on rentre des fois y'a deux religions, ils vont à la messe pour prier je pense... Ils vont à l'église. Bah nous on reste ici pour l'instant, et ça c'est bien parce qu'au moins c'est pas que pour eux, c'est pas que pour les catholiques.* » (Medhi-musulman)

> « *Bah euh, j'ai rien à dire en fait hein, puisqu'il n'y a aucun problème par rapport à la mixité. Quand on fait à manger on demande s'il y a des personnes qui mangent pas des choses. Voilà. Par rapport au porc on fait attention, ils prennent du jambon et du filet de poulet. Voilà.* » (Cédric)

En fonction des groupes, la religion est un « critère » plus ou moins déterminant de l'expérience scoute des jeunes. Dans le groupe de NDA, la religion n'apparait pas comme un élément recherché par les jeunes, et ne semble pas prégnante au quotidien : « *mes jeunes qui sont non croyants pratiquants j'suis pas sûr de tous les identifier. J'ai aussi des anti-religieux* » (Chef PC NDA). Pour certains (même ceux qui sont catholiques) la messe est l'activité qu'ils aiment le moins : « *Le fait de devoir faire la messe. […] Dans les WE familles parce que c'est les SEULS où on est vraiment obligé... (Souffle).* » (Ethan). Etant donné qu'il existe des mouvements de scoutisme laïques ou musulmans, on pourrait se demander pourquoi les jeunes ne se tournent pas vers un mouvement identique à leurs convictions religieuses. Selon le chef de NDA, cela peut s'expliquer par la promiscuité géographique et le fait que les jeunes arrivent souvent en accompagnant un copain ou une copine. Il semble qu'il y ait à nouveau un rapport couts-bénéfices car ces jeunes apprécient assez les autres dimensions de l'expérience scoute pour tolérer celle-là qu'ils apprécient moins : « *Et je m'y retrouve, enfin j'y perds pas donc j'ai pas besoin d'aller chercher plus loin* ». Cela témoigne d'une certaine souplesse de la part du mouvement pour permettre à chacun de s'y retrouver.

Sans être laïc, le cadre de socialisation du scoutisme dans le groupe de NDA s'adapte au public, en proposant des temps spirituels qui ne convoquent pas forcément la religion. Si ce moindre ancrage catholique peut être regretté par leur RG, ce dernier a toutefois conscience qu'il ne peut pas l'imposer et que l'important est que les jeunes trouvent leur intérêt dans les temps spirituels : « *je peux pas arriver avec mes gros sabots en disant "toi tu te considères quoi athée, croyant, croyant pratiquant ?". J'ai l'impression que la façon dont on fait vivre la proposition spirituelle dans le groupe elle est plutôt bien perçue* » (RG NDA). C'est le cas puisque tous les PC disent qu'une des activités qu'ils préfèrent est le temps spirituel, qui prend la forme de « *débats* » (Lydia). Ils trouvent ça mieux que la messe, ce qui s'explique par le fait que certains jeunes ne sont pas croyants, et ne considèrent pas le scoutisme comme un cadre pour exercer leur religion. Ils disent eux-mêmes que le scoutisme n'est « *pas réservé que aux personnes croyantes* », et

qu'ils trouvent ça « *mieux parce que c'est plus ouvert.* » (Ethan). Ce sont des temps de réflexions sur la vie plus que sur la religion :

> « *En fait euh, notre chef, il sait qu'il y a pas que des catholiques, du coup il a mis en place quelque chose qui nous fait réfléchir sur les sociétés d'aujourd'hui, tout ça. En mode la dernière fois on parlait des clichés qu'il y avait dans la société et on devait choisir si on était d'accord ou pas, expliquer pourquoi. […] Sur tout sur tout. Filles-garçons, mais c'était sur tout, les origines et tout...* » (Mathilda)

A cet égard, les temps spirituels peuvent prendre différents formats en fonction de la place de la religion dans le groupe, et c'est une forme d'adaptation qui permet à chacun de s'y retrouver. Apporter le côté religieux peut partir de la messe, d'un thème, d'un jeu, ou quelque chose de laïc (un article de la loi scoute, un personnage historique). Les temps spirituel ou la parenthèse du scoutisme en elle-même font évoluer la manière d'échanger, de parler de la religion ou d'autres thématiques porteuses d'un enjeu éducatif (« *Après on a déjà parlé des religions ou quoi, mais c'était plus en mode euh, des échanges, que du jugement. […] Ca nous donne en fait.. Une valeur. Parce qu'on échange, et on apprend des choses. Au lieu de critiquer l'autre.* » (Jeanne)). Certains groupes n'hésitent pas à solliciter des personnes ressources pour aborder les différences et les points communs entre les religions.

> « *On fait des petits jeux parfois pour voir les relations. Comme il y a beaucoup de musulmans en Seinte-Saint-Denis, c'est super important de mettre des liens, d'expliquer l'histoire commune, et surtout pour les enfants musulmans qui savent pas. L'oncle de [la cheftaine] étant là, il peut faire des liens, donc on met des mots. "Ca c'est qui ? C'est Jésus, il a dit ça, tu vois dans le Coran on dit la même chose. " On a des parents qui connaissent bien tout ça, ou [la cheftaine] aussi, qui a une bonne culture générale et qui va apporter cette différence sainement tu vois. Ca c'est quelque chose qui est plutôt positif.* » (RG Aulnay).

A St-Denis, j'ai pu observer davantage d'attachement à la religion catholique chez les SG, ce qui est cohérent avec la composition sociale du groupe car certains

jeunes vont au catéchisme, et les chefs font du gospel : la musique de fond était souvent une forme de gospel, la chanson pour commencer les temps spirituels aussi. A nouveau, l'utilisation du gospel n'est pas un hasard : ce choix est à l'image des chefs et semble correspondre aux habitudes culturelles de la population du groupe. En effet, les jeunes se mettaient à chanter ou danser très spontanément, et le gospel amène une dimension conviviale qui peut plaire à tous, quelle que soit leur religion.

A Aulnay, le croisement des religieuses est particulièrement intéressant : malgré une hétérogénéité au sein des jeunes et des chefs, la religion prend une place significative dans l'expérience scoute. La RG veille à ce qu'il y ait un prêtre présent pour les unités, un contenu riche au niveau spirituel, et des temps spirituels vivants où les enfants sont impliqués pour que ce ne soit pas ennuyeux :

> « *Nous on est très religieux, on est très catholiques, on ne cherche pas à se mentir, et pourtant nos chefs d'unités sont musulmans. […] Y'a pas de problème avec ça en fait. Le problème est je pense souvent un problème parce qu'on y met un problème. Si on est clairs et nets ya pas de problème.* », « L*es gens ont choisi notre mouvement catholique parce qu'on était catholique, un peu comme une école privée. Les écoles catholiques c'est parce qu'il y a des valeurs derrière, et c'est nos valeurs qu'on vient chercher et nos enfants en sont très contents, ils ont envie qu'on leur donne du sens, de comprendre le monde qui les entoure, et d'apprendre à mieux vivre ensemble.* »

On peut parler de parenthèse car une partie des jeunes évoque une différence entre le scoutisme et l'école en ce qui concerne le rapport à la religion et les interactions à ce propos (« *aux scouts je trouve qu'on en parle plus*. » (Gladys, qui est dans un collège catholique)). La parole semble plus libre aux scouts, par rapport aux établissements scolaires laïques :

> « *Euh bah déjà on n'échange pas beaucoup parce que avec une prof on avait échangé, et ya un élève en fait qui a dit qu'on avait parlé des religions en classe. Et j'crois en fait elle s'est fait virer. Parce qu'il disait que c'était de*

l'incitation à la croyance, ou des choses comme ça. Bah du coup en fait moi ça m'a traumatisée. […] J'en parle pas trop à l'école » (Jeanne)

De même, les jeunes ne rencontrent pas toujours la même bienveillance à l'école à propos des religions. Dans un des trios de PC interrogés, les jeunes disent tous que la mixité religieuse est différente aux scouts et à l'école. Un d'eux explique qu'il trouve les gens plus stigmatisants à l'école : « *J'trouve que les gens ils sont racistes. […] Bah, j'suis désolé, au collège ils aiment bien parler sur les religions des gens, j'trouve. Comparé aux scouts, j'suis désolé. […] Ils aiment trop parler "Ah ! Vas-y tais-toi le juif, tais-toi l'arabe, tais toi le..."* » (Charlie). « *Oui ils parlent trop c'est vrai ça sur les religions.* » (Soraya). Ils sont d'accord pour trouver que le comportement qui consiste à juger les religions des gens est ridicule (« *Oh j'ai tellement honte en plus là quand ils parlent...* » (Soraya)). Pour eux, la différence est qu'aux scouts les jeunes sont indifférents aux religions des autres (alors qu'ils sont paradoxalement plus amenés à interagir) : « *Bah, tout le monde s'en fiche des religions des autres. Enfin j'sais pas, ils s'en fichent pas mais euh, ça les regarde pas.* » (Soraya)

Le fait de ne pas porter de jugement renvoie à une forme de tolérance vis-à-vis de la différence. Les jeunes interrogés font preuve d'une ouverture intéressante par rapport à la religion et ont un rapport aux autres bienveillant quelle que soit leur religion. Selon le chef de St-Denis, la religion n'est pas un facteur qui met mal à l'aise les jeunes. Il mentionne un exemple d'un jeune qui était musulman, qui avait toute sa place au sein de la tribu : « *Et c'était quelqu'un qui était vraiment dynamique au sein de la tribu. Et vraiment ils 'est pas laissé […] écraser par le fait que la plupart des gens auraient dit que le scoutisme c'est catholique. Et lui vraiment, c'était un des leaders de la tribu. Et ça se sentait au niveau des autres aussi. […] Donc du coup il y avait une implication générale de tous les jeunes par rapport à ça.* ». Les autres étaient spontanément attentifs à ce que les chefs pensent au régime sans porc lors des repas par exemple.

Comme cela a été justement souligné par le chef de NDA, atteindre cette inter culturalité où chacun peut s'y retrouver peut impliquer de mettre de côté les spécificités de chacun. Cela peut être à la fois le revers de la médaille, et un moyen de tendre vers plus de tolérance et d'ouverture vis-à-vis des différences :

Bah ici euh, on est ouverts. Y a Blanche, c'est une athée elle croit en rien. On la force pas à faire le Notre Père le soir, des choses comme ça. On la force pas à croire, on lui raconte pas des baratins ou des choses comme ça en disant "oui t'es bizarre ou quoi". » (Jeanne)

« *J'sais pas musulman, juif ou autre. Pour moi ça change rien du tout parce que c'est la même ambiance, c'est juste une religion. C'est pas ça qui va nous changer en fait.* » (Gladys)

« *On est par contre très ouverts aux religions : on a des musulmans chez les LJ, et [leur chef] propose à ceux qui veulent de faire la prière du soir.* » (RG Aulnay) : une enfant participe, mais les deux autres ne veulent pas et ils n'y sont pas obligés. Les autres enfants peuvent être curieux, et ils sont invités à participer, « *ils découvrent que la prière c'est important chez les musulmans* ».

Néanmoins, le rapport à la religion n'est pas toujours une question facile, et certaines représentations persistent quant au but poursuivi par le scoutisme chez les SGDF. Cela m'avait été remonté par la responsable du Pôle développement, mais les propos d'une des enquêtés confirment qu'il est parfois indispensable d'essayer d'aller rencontrer les familles pour en discuter de vive-voix, et que même ainsi cela peut être difficile de faire évoluer les représentations

« *Parce que à Noisy le Sec en fait, y avait une athée elle était partie parce que justement y avait des musulmans qui lui disaient "oui mais t'es bête", des choses comme ça, "tu crois en rien ça veut dire que t'es ignorante" ou des choses comme ça.* », « *Ah oui, oui des fois c'est les familles [qui ne veulent pas]. Parce que je sais que j'ai une amie qui veut le faire, mais elle est athée. Et ses parents lui ont dit que si elle fait les scouts elle doit aller au cathé. Mais elle elle a pas envie parce qu'elle n'y croit pas et que ça l'intéresse pas.* » (Jeanne). Même en expliquant à ses parents qu'il n'y a pas besoin d'aller au catéchisme, ceux-ci n'ont pas voulu que leur fille s'inscrive aux scouts.

c. Une mixité ethnique et sociale aux SGDF :

En assistant aux réunions de deux des groupes, j'ai pu constater une mixité d'origine ethnique, qui ne posait absolument aucun problème en termes de vivre ensemble : « *Bah ça dépend des personnes, mais ya souvent de l'ouverture, 'fin on fait pas de différences.* » (Myriam). D'ailleurs, les propos du chef de St-Denis soulignent bien à quel point chaque jeune est pris comme il est, peu importe son ethnie ou sa classe sociale : « *Y a vraiment pas... Moi au jour d'aujourd'hui je peux pas te dire qui est de quelle ethnie, ou qui est de telle classe sociale. Tellement c'est en bordure quoi en gros.* »

Selon les groupes, les origines des jeunes sont assez variées. La mixité est donc réelle et participe d'une forme de construction identitaire dans chaque groupe :

A NDA, le recrutement est mixte : « *on a beaucoup d'enfants d'origine africaine ou qui ont des parents d'origine africaine mais qui eux sont français. Donc voilà. On a aussi des enfants qui viennent des îles mais eux pareils français.* ». On retrouve une similitude de recrutement entre NDA et St-Denis, bien que le mélange se fasse de plus en plus avec les nouvelles générations à St-Denis : « *Il y a, au niveau des plus jeunes, une nouvelle population. Plus bobo, sans être vraiment bobo. Déjà d'origine européenne, euh, fin, blanc. […] Parce qu'effectivement, les premières générations de scouts, les enfants étaient quand même à grande majorité afro-antillais, noirs. Noirs, métisses...* », « *Il y a effectivement des croisements, des rencontres qui se font, mais le socle est quand même... Bah tu vois au niveau de certaines unités, avec que des jeunes, soit africains soit antillais. Avec 3 blancs. Ah ouais ouais dans certaines unités des fois t'as que des noirs. Et donc si tu veux, avec quelque chose d'un signal, je sais pas comment dire mais une identité, en tout cas assistée.* » (RG St-Denis)

A Aulnay, « *c'est moins métisse que ça l'a été à une époque, et c'est plus tourné vers l'est, en fait de l'Europe* » avec une vraie diversité des pays proches de l'Europe (RG Aulnay). La population du groupe scout correspond aux évolutions au niveau local, qui accueille beaucoup d'immigration européenne : « *en ce moment ce qui change beaucoup sur Aulnay, Livres et Gargan, on accueille beaucoup des gens de l'immigration portugaise, espagnole, polonais, on a pas mal d'immigration*

de l'Europe de l'Est : c'est la moitié de notre groupe donc c'est assez intéressant. […] A Aulnay c'est très très mixte socialement et très très mixte au niveau des ethnies donc tu vas avoir de tout. »

Il y a une forme de tolérance et d'ouverture aux scouts qui peut parfois différer d'autres contextes : « *Enfin, par exemple dans mon école, privée catholique, ya pas beaucoup de personnes de couleur. Ya des personnes qui viennent pas du tout vers nous. Du coup je reste souvent avec des personnes qui sont métissées, ou bien d'origine africaine. Euh les autres ils viennent pas. On n'a pas la même façon de faire, on n'a pas du tout les mêmes délires et ils veulent pas venir donc on les laisse dans leur coin.* » (Myriam). Or, aux scouts, le cadre est aménagé pour que les jeunes soient amenés à faire ensemble, à travailler en équipe, à s'entraider, ce qui favorise les nouvelles expériences de socialisations. Les chefs sont attentifs à ce mode de fonctionnement en groupe. A St-Denis, le fait de faire changer les jeunes de place avant les activités (détaillé précédemment), témoigne d'une vigilance particulière à mélanger les jeunes : après plusieurs rotations, on arrive à des places complètement différentes, ce qui favorise les échanges entre personnes qui n'avaient pas forcément beaucoup d'affinités.

La population qui vient aux scouts dans le 93 est issue de différents types de milieux sociaux. Cela se traduit par une variété à prendre en compte en termes de moyens financiers, de présence des parents, et de vécu des enfants en dehors du scoutisme (que nous développerons dans les prochaines parties). Le point commun entre les groupes est qu'ils ne cherchent pas à avoir de « quota » ou à viser certaines tranches de la population. Chaque groupe a ses spécificités car il s'implante dans une ville de Seine-Saint-Denis à laquelle il va ressembler.

A Aulnay, ils sont très mixtes socialement, mais « *c'est vraiment un public pauvre* » : « *on a aujourd'hui 80% de notre public qui paie pas d'impôts, ou la 1ère tranche d'impôts* » (RG Aulnay). Certaines familles, qui n'habitent pas forcément en cité, peuvent être en grosse pauvreté, ne plus avoir de domicile par exemple. De plus, elle souligne que parfois un trop gros décalage en termes de socialisation

peut porter préjudice : par exemple, en réseau caravane[12], le camp rassemblait un demi groupe où tous les jeunes étaient musulmans, venaient des cités, et étaient plus ou moins scouts, et un autre demi groupe plus ancré dans le scoutisme. Il y avait une trop grande différence entre les deux groupes, car les jeunes du premier groupe « *n'étaient pas du tout aptes encore à vivre réellement en mode scout*. ». Le manque de progressivité dans le mélange de ces deux groupes leur a donné l'impression que « *c'était pas sain* ».

A St-Denis, les enfants sont issus de familles de classe moyenne en quartier populaire. Souvent locataires, parfois dans une situation de pauvreté mais des solidarités familiales qui font que cela se voit peu, et des situations monoparentales mais avec un travail bien que le revenu soit faible : « *Bon, c'est dur*. » (RG St-Denis). A cela se mélange une nouvelle population ayant une situation professionnelle confortable, qui s'installent dans les nouveaux immeubles de la Plaine, quartier de St-Denis qui tend à attirer des familles plus aisées.

Un autre exemple d'hétérogénéité relève de la présence des parents et de l'éducation reçue à la maison. A NDA certains parents vont accompagner leurs enfants aux réunions pour qu'ils ne prennent pas les transports seuls à 15 ans, alors que d'autres vont abandonner leurs enfants et les laisser se débrouiller seul tout un weekend à 12 ans. Il y a aussi une autre éducation liée à un certain nombre d'enfants de militaires car il y a une caserne locale. Dans tous les cas, le scoutisme peut être un nouveau cadre offrant des possibles différents de leur socialisation primaire dans la famille : « *Moi c'est ça que j'adore c'est qu'on a un peu de tout. On a des gamins un peu dissipés, d'autres des un peu trop sages qui viennent s'émanciper un peu enfin.* » (Chef PC NDA)

Ces différentes formes de mixité peuvent être une fierté pour les jeunes et les adultes qui évoluent dans ce groupe. En ce sens, vivre un tel rapport à la différence pourrait influencer de façon positive l'acquisition de dispositions liées à la tolérance ou à l'ouverture d'esprit :

[12] Dans les années 2010 il n'y avait plus que 2 ou 3 jeunes par unité pionniers-caravelles en Seine-Saint-Denis. L'idée a germé de mutualiser les unités pour faire une unité commune afin de permettre aux jeunes de continuer le scoutisme.

> « *Surtout par exemple quand on était une équipe de pios, mais on était trop fiers de ça. On avait tout dans notre... En termes de couleur de peau, d'orientation sexuelle, de tête, d'origine, on avait de tout. On avait même - sans vouloir hein...- on est pas dans le politiquement correct hein mais on avait un handicapé avec nous par exemple. […] Et on était un tout petit noyau, mais on était tous super différents les uns des autres, et à nous tous on était déjà ... Comme ça, et on se vendait là-dessus.* » (Chef PC NDA).

> « *Moi j'ai trouvé que le groupe était vraiment, par rapport à ce que j'attendais et ce que j'aimais dans le scoutisme, en tout cas la façon dont je le voyais dans le 93 c'est-à-dire un groupe qui était ouvert, un groupe mixte, des origines sociales très très différentes d'une famille à l'autre. Des gens qui étaient pas là pour te juger ou te regarder en travers parce que t'étais comme ci ou comme ça* » (RG NDA)

Il y a une hétérogénéité au sein même du 93, où d'autres groupes scouts vont rassembler des publics plus « traditionnels ». Mais la mixité sociale et ethnique reste une caractéristique du 93 en comparaison à des groupes d'autres territoires : « *Les BET ya plusieurs années c'était réuni avec Paris, les 2 territoires de Paris. Et là bah on sentait qu'on venait du 93 avec les 2 territoires de Paris.* » (Chef PC NDA).

Pour les RG, montrer une image positive de la Seine-Saint-Denis par le biais du scoutisme est aussi un enjeu. Par exemple, le RG de St-Denis évoque qu'un des plus beaux compliments qu'on lui ait fait était lorsqu'ils ont fini un camp dans une campagne française (où « *les scouts de St Denis ils ne passent pas complètement inaperçus* ») : « "*oh bah dites donc, ils sont drôlement sympas vos gamins, finalement ils sont drôlement gentils". Y'a toujours un petit "finalement" ou quelque chose, et à la fois le compliment que je prends au sérieux quoi : ils sont sympas, ils sont gentils, ils sont bien élevés. Et puis ce petit finalement parce qu'ils se rappellent qu'au début ils ont une petite crainte, enfin c'est normal quoi, avec tout ce qu'ils entendent à la télé.* ».

Le scoutisme, un nouveau cadre socialisateur où les jeunes concèdent davantage de mixité ?

Si l'on peut réfléchir au fonctionnement des SGDF, que ce soit sur le choix des tranches d'âge (comparativement aux « patrouilles » rassemblant des jeunes de 11 à 17 ans), la mixité entre les religions, ou entre les filles et les garçons (« *Même après, qu'il y ait que des garçons ptetre que d'un côté ça aide à être vraiment que ensemble, c'est pas un "mal" en soit.* » (Ethan)), il semble toutefois que ces différentes formes de mixité soient une richesse pour tous les groupes et les enquêtés investigués. Le scoutisme prodigue un contexte sécurisant qui s'apparente à un modèle multi-culturaliste où chacun doit pouvoir être accepté à sa juste valeur et se construire sans crainte du jugement d'autrui. De plus, les socialisations successives contribuent de la construction de l'identité (Dubar, 1991), ce qui implique un enjeu éducatif dans l'apprentissage du faire ensemble au-delà des différences. Il semblerait que le scoutisme soit un contexte où les jeunes vivent différemment les mixités. Cela semble propice à un changement de regard, à l'intériorisation de nouvelles évidences et de nouvelles manières de penser le rapport aux autres, structurées sous forme d'habitudes (Lahire, 1998).

Hypothèse n°2 : La parenthèse du scoutisme, porteuse d'enjeux éducatifs ?

L'enquête ethnographique et les entretiens menés mettent au jour que le scoutisme semble être un contexte propice à l'atteinte d'objectifs éducatifs tels que le gain de confiance en soi, l'apprentissage de nouvelles attitudes pour faire ensemble, et l'acquisition de nouvelles techniques.

Les conditions de la parenthèse forment un cadre de socialisation secondaire susceptible de produire une évolution des dispositions initialement incorporées voire l'intégration de nouveaux rôles et attitudes, qui témoignent d'une nouvelle forme de socialisation. De plus, faire l'expérience des mixités contribue à une ouverture et à l'évolution de ses représentations sur soi et autrui.

Bien sûr, ces acquisitions dépendent de chaque enfant, et constituent un écart plus ou moins important par rapport aux socialisations primaires. Certains savoir-faire

sont spécifiques au scoutisme car intimement lié aux activités proposées, mais les attitudes liées à l'entraide et au vivre ensemble devraient normalement pouvoir être atteignables dans d'autres contextes de socialisation telles que l'école ou la famille. Or, les enfants témoignent d'une particularité du scoutisme, où les apprentissages se font différemment par rapport à d'autres contextes, ce qui confirme cette idée de parenthèse.

3. La pérennité des acquisitions au-delà de la parenthèse

Pour que la socialisation secondaire soit effective et durable, il faut que les jeunes intègrent de nouvelles réalités liées à ce nouveau secteur de vie sociale (Berger et Luckmann, 1966), et qu'ils construisent des dispositions issues de ce système d'action, durables dans d'autres contextes. Les conditions de la « parenthèse » scoute permettent de vivre une expérience « à part entière et entièrement à part » (vivre et être autrement, découvrir, quitter les parents) : en cela, c'est une « niche identitaire » (Kaufmann, 2004) pour la définition de soi. Néanmoins, l'intérêt éducatif est d'autant plus grand si la redéfinition des manières de faire ou de penser au fur et à mesure de leur expérience aux scouts perdurent au-delà de la parenthèse : il s'avère que ce soit le cas, sur des temporalités variables selon les enfants.

A. Une pérennité des acquisitions qui témoigne d'une socialisation secondaire effective

Il semble que certaines dispositions perdurent au-delà de la parenthèse : les SG évoquent par exemple qu'ils sont plus serviables chez eux depuis qu'ils sont aux scouts. Parfois ils ont appris ce sens du service et de la répartition des tâches aux scouts. Sinon, ils le faisaient déjà parfois chez eux (« *Personnellement déjà la maison, j'avais déjà un peu d'autonomie quand même* » (Maylis)), mais ils le font davantage aux scouts, et de façon plus spontanée chez eux depuis qu'ils sont aux scouts (« *Je le fais un tout petit peu plus [en dehors] depuis que je suis aux scouts* » (Malek)). Aider leurs parents prend plus de sens, ils trouvent que c'est normal et prennent l'habitude :

> « *Par exemple à la maison, c'est moi qui fais la vaisselle. Au début ça m'énervait parce que je me disais pourquoi c'est toujours moi qui dois faire la vaisselle ? […] Maintenant je me dis que c'est complètement normal parce que mes parents ils font assez de choses, et que maintenant je dois le faire, parce que je commence à grandir.* » « *Même parfois on me demande pas de faire les trucs, et je le fais. Maintenant ça me parait normal alors qu'avant c'était pas du tout mon style. (Rires)* » (Myriam).

> « *Par exemple, des fois ma mère elle est fatiguée, elle rentre du travail etc, bah au lieu qu'elle se lève faire à manger et attendre bah c'est un automatisme je lui fais à manger etc. […] Avant les scouts c'était tout le temps mon frère qui allait faire les courses et pour faire à manger j'avais pas envie en fait.* » (Gladys)

Cela peut s'expliquer par le fait que le contexte du scoutisme leur a fait (re)découvrir ces tâches d'une façon différente, plus conviviale, qui limite la pénibilité perçue (« *quand j'le fais aux scouts, j'suis contente de le faire quand même, parce qu'on parle en même temps. Et bah quand je suis à la maison, maintenant ça ne me dérange plus* » (Myriam)).

D'autres acquisitions porteuses d'enjeux éducatifs sont soulignées, notamment celles liées à la construction de soi. Les jeunes estiment avoir évolué dans certains traits de leur caractère, et que cela se transfère dans d'autres contextes. En effet, Certains enfants disent explicitement qu'ils ont changé depuis qu'ils sont aux scouts, et que cela influence ce qu'ils sont devenus au point que ce soit perçu par d'autres groupes de pairs : « *Par exemple j'ai beaucoup changé depuis que je suis venue aux scouts. Maintenant... Même mes amis ils retrouvent ça. Ils disent que "c'est bizarre t'as changé". Y a des choses que j'aurais pas osé faire que maintenant je fais.* » (Myriam)

Leur vécu aux scouts influence leurs manières de se comporter et de penser en dehors, ce qui fait du scoutisme une sphère de socialisation secondaire propice à l'acquisition de nouvelles dispositions acquises. Cette progression personnelle peut concerner différents savoir-faire et savoir-être, et semble provoquée en partie par les conditions de la parenthèse (le groupe, la nature, l'éducation par l'action).

Par exemple, les jeunes évoquent le fait qu'ils font plus attention aux autres depuis qu'ils sont aux scouts (« *J'ai appris ça un peu plus aux scouts* »), et qu'il y a un transfert de cette gentillesse du contexte du scoutisme à celui du quartier une fois qu'ils sortent de la parenthèse (« *A chaque fois qu'on sort du scout j'sais pas ya plus le WE c'est fini, mais j'sais pas on a l'impression d'être gentilles avec tout le monde* » (Soraya), « *Mais oui ! Tout le temps ! Mais c'est vraiment ça ! Depuis que je suis arrivée cette année genre, que j'suis gentille avec les gens.* » (Mathilda)). Ils se disent plus à l'écoute, voire « *bisounours* » (Charlie) dans d'autres contextes, ce qui souligne un changement d'attitudes au-delà de la parenthèse. Cela passe par le fait de s'intéresser à autrui, ou d'être solidaire en aidant quelqu'un qui en aurait besoin :

> « *Parce que par exemple aux scouts, pendant le camp d'été ils nous parlaient d'une B.A*[13]*, essayer de faire une B.A tous les jours. Maintenant par exemple quand je vois une personne qui a besoin d'aide, même si je sais que je vais arriver en retard j'essaie de l'aider et après courir. Maintenant ça change. Alors que d'habitude j'aurais pas du tout fait attention à la personne j'aurais... Ptetre que j'aurais aidé, mais ça aurait été rare, j'aurais pas calculé... […] Alors que maintenant quand je fais quelque chose je regarde toujours un peu à côté euh, tout ce qu'il y a autour de moi.* » (Myriam)

> « *Moi le truc qui m'a marqué c'était l'extrajob la dernière fois. En fait on devait cuisiner pour des anciens scouts. Et il restait de la nourriture à la fin. Du coup on est partis faire un tour dans tout le quartier de Paris pour distribuer aux SDF. Et depuis, quand je vois un SDF dans la rue, TOUT LE TEMPS j'vais dans le magasin à côté j'vais acheter à manger* » (Mathilda)

> « *Ca a vraiment fait un changement. Genre maintenant, quand je me balade dans la rue ou des choses comme ça, ya des gens que j'aide* » (Jeanne).

De la même manière que pour les services, certains enfants étaient déjà comme ça chez eux et continuent aux scouts, d'autres ont progressé aux scouts (« *Pour moi en fait ce sont pas mes parents qui me l'ont donné, moi c'est venu tout seul [la bienveillance]. Donc à la maison, je le fais un peu moins, mais ici je le fais plus*

[13] Bonne Action

qu'à la maison. » (Cédric)). Mais ils essaient tous de continuer à se comporter de la manière chez eux qu'aux scouts (« *En fait avant [la bienveillance, le travail en équipe] j'savais les faire mais je les faisais très peu, alors que depuis que j'ai commencé le scout je les fais beaucoup plus* » (Gladys)). Ainsi, les enfants ne sont pas dans une démarche de prise de rôles et d'activation de certaines dispositions aux scouts pour en changer dans d'autres contextes : ce qu'ils vivent aux scouts les influencent dans leur vie quotidienne (« *Non [ce n'est pas juste un rôle], bah avant j'parlais pas souvent aux gens, j'étais très réservée, et puis maintenant bah c'est plus naturel. Je vais vers les gens, comme c'est eux qui viennent vers moi...* » (Gladys))

Sûrement grâce à la vie en groupe et à la structure de plausibilité que constitue le scoutisme, nous avons vu dans la partie précédente que certains jeunes avaient gagné confiance en eux et étaient un peu moins timides : ils osent plus participer et parler avec les autres, que ce soit aux scouts ou en dehors (« *Bah, je suis ptetre un peu plus ouvert aux gens oui. Parce que j'étais très timide avant, mais là je parle plus.* » (Alexis), « *Moi je suis toute seule à la maison donc le fait d'être aux scouts ya du monde, du coup j'arrive mieux à enlever ma petite timidité que je me suis créée.* » (Elsa)). En ce qui concerne la confiance, cela dépend beaucoup des enfants et de leur caractère initial : certains trouvent que rien n'a changé, alors que d'autres ont l'impression d'avoir plus confiance en eux.

Les adolescents (PC) ont aussi l'impression de grandir et de faire évoluer leur façon de voir les choses, notamment grâce aux temps spirituels qui leur apportent de nouvelles connaissances.

Une jeune a évoqué le fait qu'elle essaie toujours de « faire de son mieux » (élément de la promesse louveteaux-jeannettes) : elle apprend à se fixer des objectifs pour se dépasser, à tirer le meilleur de ses capacités dans d'autres contextes (par exemple pour son dossier à l'école) : « *avant je ramenais des bonnes notes ou quoi c'était pour rendre fière ma mère. Mais maintenant je me rends compte que ça sert à rien parce que c'est pour moi que je le fais, c'est pour ma vie future, et pas pour mes parents.* » (Jeanne)).

La manière d'apprivoiser la nature a aussi évolué pour les enfants qui sont aux scouts et qui n'avaient pas forcément eu l'occasion d'avoir d'autres occasions de passer du temps dans la nature (« *Par exemple avant d'aller aux scouts déjà, la boue, par exemple je ne pouvais pas toucher. Maintenant la boue je touche et puis voilà c'est pas grave.* » (Myriam)).

En ce qui concerne les compétences « techniques », le transfert peut aussi se faire entre le scoutisme et l'extérieur. Par exemple, une jeune a évoqué que sa façon de voir le bois et les constructions aux scouts pouvaient l'inspirer à l'école car elle est en filière menuiserie : certains savoir-faire aux scouts trouvent donc une utilité dans d'autres contextes. La RG d'Aulnay souligne que le scoutisme marin leur permet d'apprendre des compétences validées à l'extérieur par le biais du diplôme d'aide monitorat, qui témoigne aussi d'un certain sens des responsabilités (et nécessite également des compétences de leadership) : « *Parce qu'on s'est dit, surtout en Seine-Saint-Denis c'est très vrai, nos jeunes auront ptetre besoin de travailler, du coup ben tu seras très content d'avoir ton monitorat.* » (RG Aulnay)

Si les jeunes disent tous essayer de continuer à adopter les attitudes qu'ils ont aux scouts lorsqu'ils changent de contexte, il n'est pas toujours facile de transférer ce qu'ils vivent aux scouts dans leur vie quotidienne. Néanmoins, la raison évoquée n'est pas le regard des autres, qui aurait pu faire craindre aux enfants de « perdre la face » (Goffman, 1963). Au contraire, les jeunes semblent avoir moins peur du jugement d'autrui, comme si le scoutisme jouait un rôle dans le fait qu'ils assument davantage leur personnalité. Ce trait de caractère est transposable à d'autres contextes :

> « *Déjà je suis plus moi-même parce que comme j'avais pas confiance en moi, euh, ben en fait j'hésitais tout le temps de dire des choses et qu'on me rejette pour ce que je suis. Mais en fait là maintenant j'assume franchement ma personnalité, et les autres s'ils sont pas contents bah qu'ils partent quoi, j'm'en fous d'eux (Rires)* » (Jeanne)

D'autres obstacles sont mis en avant : au niveau des activités, les jeunes disent ne pas pouvoir en continuer certaines en dehors du fait du manque de matériel ou

parce qu'ils ne sont pas obligés de « se débrouiller » autant chez eux. De plus, certains trouvent qu'il est plus difficile de continuer à prendre des responsabilités et à faire attention aux autres du fait du changement du groupe de personnes (« *Euh beh ya des fois c'est dur parce que y'a des fois, pardon mais ya des gens ils sont bêtes. Rires. Euhh, mais sinon oui je le garde.* » (Jeanne)). Le changement « d'institution » influence aussi le statut que les jeunes s'attribuent, ce qui rend plus difficile la pérennité de certaines habitudes qui semblent plus naturelles aux scouts, notamment l'autonomie et la prise de responsabilité car ils se sentent moins en mesure de décider (« *Déjà en fait quand on est à l'école, c'est des enfants de base qu'on est. Tandis que quand tu rentres chez toi, soit ton petit frère, soit tes grands frères ou les parents, ou les personnes de ta famille. Donc c'est plus difficile à manœuvrer* » (Cédric)).

Néanmoins, le regard des autres reste une dimension importante à prendre en compte à l'adolescence, qu'il faut apprendre à relativiser, exercice auquel se sont prêtés les chefs d'Aulnay au travers d'un travail sur l'ironie (« *Mais ils essaient et j'pense que ça mérite d'exister quand même parce que c'est vrai que dans leur vie de cité ou dans leur vie de quartier, ça a un sens tellement fort chez l'ado de rentrer dans des codes sociétaux.* » (RG Aulnay)). Cette importance accordée au regard des autres dans le quartier témoigne du challenge que peut représenter le fait que les jeunes n'en tiennent pas compte une fois de retour dans le quartier.

Les évolutions des jeunes sont visibles avec un peu plus de recul par les chefs et les responsables de groupe, qui ont vu les jeunes évoluer sur plusieurs années et qui trouvent que le scoutisme a influencé leurs manières d'être et/ou de faire. De plus, les adultes gardent contact avec certains jeunes qui ne sont plus dans le groupe, ce qui témoigne que les relations créées sont aussi durables, entre les jeunes, mais aussi entre les jeunes et les adultes.

> « *Euh, s'tu veux, là j'ai le recul maintenant de 6 ans, et il y a des enfants que j'connais depuis 6 ans. Et si tu veux pour faire simple, compte tenu de... ouais de ce qui se vit dans le scoutisme, la relation si tu veux est une relation forte, enfin quand on se vit, quand on échange. Et donc, il y a des gamins que*

j'ai connu à 12 ans qui arrivent à la majorité, ça me scie parce que je me die "oh putain, ce coup de vieux, de ouf", et en même temps bah ces enfants je les ai vus grandir et je vois comment ils grandissent, comment ils se comportent entre eux. Comment la communauté scoute, le réseau si tu veux de proximité qui a été créé, perdure. Et comment finalement, alors ils changent hein, et ils prennent des chemins et des voies différentes, mais on sent qu'il y a quelque chose qui germe en eux. Et vraiment, c'est visible. Si tu veux dans leur attitude en générale, dans leur capacité d'adaptation, dans leur expression. Tu sens qu'eux ils ont un bagage extraordinaire ces gamins ! » (RG St-Denis)

« Moi je vois sur le réseau caravane, les jeunes continuent à se revoir, à se parler, il y a des choses qui les ont affecté même si c'est dans le domaine du projet, qui me font toujours rire. […] Et maintenant, moi je les connais tous, c'est 5 gars, ils sont tous hyper, hyper fidèles en parole. Sauf le petit gars loustic mais je pense qu'il va garder dans sa vie de l'honneur tu vois. » (RG Aulnay)

« Il y en a qui arrivent super timides, qui n'osent même pas dire bonjour et tout, mais qui se découvrent » et qui arrivent à être moins timides en dehors aussi. » (Chef SG St-Denis)

Néanmoins, un des RG ne pense pas que les enfants se comportent de la même manière dans toutes les instances de socialisation (*« je pense qu'il y a une manière aux scouts, ya une manière dans la rue avec les copains, ya une manière à l'école, ya une manière chez eux. »* (RG St-Denis)).

Certains jeunes, bien qu'ils conservent des attitudes (par exemple Lydia continue à se battre en dehors, mais pas aux scouts), ont mûri et leurs chefs ont l'impression qu'ils se comportent un peu différemment. Si cela est permis à la fois par le développement et les instances de socialisation secondaire, les scouts *« n'ont pas pu être inutiles »* : *« Elle c'est le cliché de la fille qui a grandi avec des frères, qui rentrent dans la cité le frère en cagoule habillé comme un keumé pour pas se faire emmerder. Mais on a pu avoir des débats de féministe, là elle s'habille tellement différemment aujourd'hui, elle s'affirme autrement. Elle continue de taper les*

mecs pour leur montrer qu'elle se laissera pas faire mais c'est plus comme avant » (Chef PC NDA)

Le fait de rentrer dans le scoutisme avant la puberté, d'y vivre leur adolescence « *avec tous les changements que ça impose* », de s'y affirmer, sont des caractéristiques qui leur permettent de « *développer leur personnalité jusqu'à loin, y compris dans le scoutisme*. » (RG NDA). Parfois, ils ne mettent pas encore vraiment de mots sur ce que le scoutisme leur apporte mais peuvent sentir qu'il « *ya quelque chose qui a bougé en eux* ». Et si après le camp ils ont l'impression de devoir « *revenir à la position d'avant, c'est bien qu'il y a eu un après* » (Chef PC NDA)

De plus, un des RG évoque que par leur attitude dans la vie de tous les jours, les jeunes qui sont aux scouts peuvent être perçus comme des « jeunes biens », ce qui peut convaincre d'autres parents de laisser tester le scoutisme à leurs enfants :

> « *Moi j'ai l'espoir je pense qui est pas fou que quand même ya des choses qui restent quand ils reviennent chez eux ou quand ils sont dans leur quartier et que après en effet quelque part ... Ils font un peu l'exemple, c'est-à-dire eux-mêmes deviennent des références et c'est comme ça au travers de ce qu'ils sont et de ce qu'ils peuvent montrer d'eux et de leur caractère qu'ensuite ils attirent d'autres jeunes. […] C'est en ça qu'ils sont un peu des ambassadeurs du scoutisme*. » (RG NDA)

Le transfert des dispositions acquises aux scouts dans d'autres contextes est aussi palpable dans d'autres institutions, en témoignent les adultes qui sont amenés à échanger avec d'autres acteurs de la communauté éducative (les parents, les enseignants…). Par exemple, à l'école :

> « *Mais [une de ses profs] a dit en fait "il a un comportement de scout". […] Elle dit dans la classe on sent que lui c'est un scout, et les autres c'est pas la même chose. Que ce soit au niveau de l'implication, au niveau du comportement. Les services rendus à l'ensemble de la classe et au niveau*

même de l'école. La prof nous a dit que vraiment c'est pas la même chose en fait. On sent que lui, il a un plus par rapport aux autres. » (Chef SG St-Denis)

Mais ces attitudes et ces automatismes sont aussi visibles dans la famille (au point que parfois les progrès ne soient pas toujours visibles lors des WE, « *Mais au niveau même de la maison en fait* ») :

« *Les parents nous font de bons retours la plupart du temps. Que ce soit au niveau du comportement du jeune, de son implication dans les tâches de la maison et tout. 2 ou 3 WE et au retour des WE les parents qui nous disent "Ah ! Par exemple tel petit, maintenant quand il se lève il fait son lit tout seul, alors qu'avant on galérait à le lui faire faire". Par exemple "telle elle se réveille maintenant elle propose de faire le déjeuner".* » (Chef SG St-Denis)

Certains parents disent aussi que le scoutisme a influencé leurs enfants dans leurs activités extrascolaires, qu'ils s'épanouissent mieux, s'intéressent à des activités qu'ils n'auraient pas osé faire avant. C'est notamment le cas de jeunes qui sont arrivés en étant très timides et qui se sont ouverts depuis qu'ils sont aux scouts :

« *Y'a la mère d'un louveteau qui est venu nous dire qu'elle a inscrit son enfant, qui maintenant fait du rugby, mais qui ya encore quelques mois c'était inimaginable. Et maintenant il arrive à s'épanouir dans le sport qu'il fait. Et en partie "grâce au scoutisme" par lequel il est passé.* » Quand il est arrivé « *quasiment il parlait à personne. Et après 2 ou 3 sorties, il faisait partie des louveteaux qui criaient le plus.* » (Chef SG St-Denis)

B. Un transfert enfant-dépendant sur du plus ou moins long terme

Cependant, il faut garder à l'esprit que ces apprentissages qui perdurent au-delà du scoutisme restent « enfant-dépendants » : tout le monde n'acquiert pas les mêmes choses et ne va pas y accorder la même importance une fois revenu dans son contexte quotidien (« *TOUS ont acquis quelque chose. Ils l'ont pas acquis de la même manière, ils n'en ont pas la même perception, enfin voilà. TOUS ont acquis des choses* » (RG St-Denis)). Mais le passage aux scouts revêt une dimension positive : « *Mais je vois qu'ils évoluent tous chacun à des niveaux différents. Et*

moi j'ai l'impression qu'au bon sens du terme ça les fait mûrir. » (RG NDA). Les RG, avec leur recul et la connaissance de leurs jeunes, constatent qu'ils peuvent avoir des parcours (sportifs, scolaires…) qui démontrent une certaine forme de persévérance. Ces parcours de réussite témoignent d'une ambition vis-à-vis de leurs capacités, qui ne provient sûrement pas seulement du scoutisme, mais peut-être que les expériences vécues aux scouts ont, d'une certaine manière, modelé leur habitus pour ne pas se laisser déterminer socialement (« *J'ai peu d'inquiétude, oui et non mais enfin je... Je vois bien comment euh, tout ceux qui sont avec nous depuis 6 ans ils se démènent, ils progressent, enfin voilà ils grandissent vraiment.* » (RG St-Denis)).

De plus, la pérennité des acquisitions n'est pas immédiate, et se fait sur du plus ou moins long terme. Il faudrait mener une étude longitudinale pour apprécier de façon plus précise ce qui reste du scoutisme chez les jeunes car les trajectoires sont multiples (« *chacun fait ses choix. Il y a des choix différents, il y a un acquis commun.* » (RG St-Denis) :

> « *Et j'crois qu'aussi on apporte à nos jeunes peu de choses dont ils prennent conscience et en général tout est rétroactif. Moi il a fallu que je devienne chef pour réaliser tout ce qu'on fait mes chefs.* », « *Oui [ce que les enfants apprennent aux scouts se transfère en dehors]. Ils le savent pas encore je pense. Pour la majeure partie ils le savent pas encore.* » (Chef PC NDA)

> « *Après les valeurs que tu acquières au fond de toi quand t'es gamin, tu les planques un peu à l'adolescence. Euh bah quand tu deviens un jeune adulte il en reste quelque chose. Il en reste quelque chose qui va pas forcément venir s'exprimer aux scouts, mais qui pourra s'exprimer au moins dans une des dimensions de la pédagogie scoute. Les fameuses 5 relations. […] Au moins dans l'une ou l'autre voire plusieurs voire toutes ces dimensions là, le jeune a acquis quelque chose, moi j'en suis convaincu c'est pour ça que je crois depuis toujours au scoutisme. Et puis bah le peu que le gamin il a pu acquérir à ce moment là, moi je suis convaincu que ça reste quelque part en lui.* » (RG St-Denis)

De même, la socialisation secondaire effective dépend de la puissance de l'expérience vécue aux scouts (« *Bon, après, plus ils restent longtemps, et plus ils sont bons hein. (Rires).* » (RG St-Denis)). Et cela dépend aussi du contexte dans lequel les jeunes reviennent : la pérennité des acquisitions sera facilitée si le décalage n'est pas trop important entre l'expérience vécue aux scouts et le contexte que les enfants côtoient en dehors (« *C'est en ça qu'ils sont un peu des ambassadeurs du scoutisme. Après euh... Il faut aussi être réaliste : je pense qu'en fonction des situations familiales et de l'environnement qu'ils retrouvent une fois chez eux, ça peut être plus ou moins présent tu vois.* » (RG NDA)).

Quoiqu'il en soit, l'expérience scoute et les compétences acquises peuvent aujourd'hui être valorisées dans le domaine professionnel, ce qui contribue au transfert des acquisitions au-delà de la parenthèse.

La pédagogie scoute est aussi un levier pour la pérennité de ces acquisitions, notamment grâce à la place accordée à la progression personnelle. En ce sens, les RG mènent une réflexion sur les enjeux éducatifs du scoutisme, et mettent l'accent sur la progression personnelle pour permettre à chacun de se construire :

> « *Les scouts c'est clair ça influence. Ca fait travailler sur le projet, sur l'autonomie, des choses comme ça. Après, ça peut ne pas influencer si toi tu travailles pas sur le projet, sur leur vécu, si tu fais plus de la colo. Du coup tu perds la progression personnelle, oui en effet là ça influencerait plus.* » (RG Aulnay)

> « *Mais quelque part je sais que c'est déjà gagné parce que j'en connais certaines qui étaient comme ça, elles reviennent et elles sont contentes d'être là. Donc chacun des enfants progresse et mûrit sur un trait de caractère particulier. Voilà yen a qui peuvent être ... J'pense ya quelques années on a récupéré qui était à la limite de l'hyperactivité, et il a grandi, et maintenant il est plus tout feux tout flamme, il prend le temps de réfléchir, il accepte aussi la critique alors qu'avant il avait du mal à l'accepter. Donc chacun pioche un petit peu des traits de caractère qui lui manquent.* » (RG NDA)

C. Le scoutisme, une bulle ou une parenthèse poreuse ?

Pour comprendre les interactions et transferts possibles entre la parenthèse scoute et le dehors, nous avons interrogé le terme de « parenthèse » au regard de l'expérience vécue par les jeunes. En demandant aux enfants s'ils avaient l'impression d'être dans une bulle aux scouts, j'ai pu comprendre que le contexte qu'est la parenthèse est en fait un environnement à la fois à part, mais non cloisonné (« *Euh, oui c'est une bulle, mais c'est une bulle très grande alors* » (Cédric)). Aux scouts, les jeunes ont de la liberté, ils peuvent prendre de l'espace dans un nouvel endroit, tout en se sentant dans un cadre sécurisant, à l'abri des « dangers » extérieurs. Cela peut s'expliquer par des conditions de la parenthèse : les grands espaces dans la nature, ou la présence des pairs (« *T'as de la liberté mais t'as pas peur de... des dangers quoi. Parce qu'il y a les autres qui sont là pour t'aider au cas où.* » (Cédric)). De plus, aux scouts les jeunes semblent davantage en mesure de couper avec le monde et les problèmes de l'extérieur pour se centrer sur l'instant présent :

> « *Bah en fait, j'qualifierais pas ça d'une bulle, mais quand même un peu d'une bulle. Parce que moi par exemple j'laisse mes problèmes, j'laisse l'école derrière moi, j'laisse tout ça chez moi en fait. Pour partir, m'amuser, aérer mon esprit en fait, pendant un weekend, ou des choses comme ça. Et j'pense pas au reste, j'pense à ma mère parce qu'elle me manque […] mais j'pense pas à mes problèmes, à l'école ou au contrôle que j'vais avoir à la rentrée. Bon maintenant je viens d'y penser (Rires).* » (Jeanne).

Qualifier le scoutisme de bulle ne convient pas car le contexte des scouts n'est pas complètement coupé du monde : ce n'est pas un espace où les activités proposées et les attitudes demandées sont radicalement opposées à ce qu'ils ont l'habitude de connaitre dans les autres institutions qu'ils côtoient. A nouveau, cela témoigne de l'intérêt d'une rupture seulement partielle avec leur environnement habituel, car on peut imaginer qu'une réelle bulle serait déstabilisante et trop contrastante avec le quotidien pour être attractive (« *Ouais ça reste ouvert quand même parce qu'on fait comme si on était à la maison, comme si on était autre part seulement que c'est des environnements différents. Ya pas la maison ya pas nos vies et c'est tout.* » (Myriam)). Néanmoins, les jeunes ont quand même l'impression d'être dans

un contexte à part, de faire et d'apprendre des choses différentes par rapport au vécu dans d'autres institutions (« *Mais nan c'est différent quand même* » (*ibid*)).

Le qualifier de parenthèse est plus approprié, à condition de considérer que cette parenthèse est « poreuse » : l'histoire individuelle dans le quotidien influence le vécu dans la parenthèse, et l'évolution des dispositions aux scouts peut se transférer au-delà de la parenthèse. Le scoutisme ne doit donc pas fermer le lien avec l'extérieur (« *C'est en lien avec leur vécu de tous les jours, et ils reviennent avec le scoutisme dans la vie de tous les jours.* » (Chef PC NDA)).

De plus, le fait que le scoutisme ne soit pas une bulle mais un contexte qui reste cohérent par rapport aux expériences quotidiennes permet d'éviter un risque « d'isolement » de ces enfants qui vont vivre une nouvelle expérience socialisatrice hors du quartier. En effet, les politiques d'intégration par le sport des quartiers populaires dans les années 80-90 ont pu mener à cette dérive, ce qui a conduit à conduire davantage d'initiatives de « proximité ». Or, dans le cas du scoutisme, des activités dans le quartier feraient perdre de son intérêt à l'expérience de ceux qui s'engagent. Il semble donc que la rupture partielle avec le quotidien permette de passer d'un environnement à un autre de façon appropriée.

Cependant, nous pouvons supposer que les familles qui ne sont pas attirées par le scoutisme à cause d'un décalage trop important, craignent justement ce risque d'isolement. Pour faciliter un juste milieu et rassurer les familles sur les transitions entre le quartier et le scoutisme, il pourrait être intéressant d'imaginer un partenariat entre les SGDF et des associations implantées dans le quartier, telles que l'association Le Rocher Oasis des Cités. Cette association, qui a une antenne à Bondy (93), organise des actions qui permettent de créer du lien avec les habitants des quartiers urbains en difficulté : animations de rue, séances d'accueil de loisirs, repas « Saveurs du monde » visites à domicile, sorties et séjours pour vivre des temps hors du quartier. A l'instar du scoutisme, Le Rocher contribue donc à élargir le champs des possibles de ces jeunes. De plus, cette association noue aussi des partenariats avec d'autres structures spécialisées pour porter des projets aussi variés que faire découvrir leurs talents à des jeunes en situation difficile, assurer la prise en charge scolaire d'enfants en décrochage, prodiguer un lieu d'écoute et d'échanges pour les parents… Les volontaires de cette association viennent habiter

dans le quartier et sont donc très présents auprès des jeunes et des familles (ce qui n'est pas faisable dans les groupes scouts investigués). Le partage d'expérience entre les acteurs de l'éducation populaire du 93 pourrait être un levier pour mieux comprendre les besoins locaux, échanger sur les « bonnes pratiques », faire connaitre la proposition scoute aux familles encore éloignées du scoutisme, et ainsi permettre à tous ceux qui le souhaitent d'en bénéficier.

Hypothèse n°3 : Une socialisation secondaire effective ?

Les conditions de la parenthèse font du scoutisme une « niche identitaire » (Kaufmann, 2004), où les jeunes vont construire des dispositions mais aussi intégrer de nouvelles réalités liées à cette instance de socialisation. Or, bien que la force de ce transfert dépende des enfants et puisse se faire sur des temporalités différentes, il s'avère que ces dispositions perdurent dans d'autres contextes que la parenthèse. On peut donc parler de socialisation secondaire effective et durable car un travail identitaire s'effectue, et fait évoluer les représentations de soi et les comportements au-delà de la parenthèse. Cela va à l'encontre de la théorie de Lahire (1999) selon laquelle ce qui a été établi dans une situation ne vaut *a priori* que dans ce seul contexte.

Contrairement à notre hypothèse n°3, il semblerait que ce qui fait obstacle à la pérennité des acquisitions ne soit pas le regard des autres, mais d'autres facteurs qui ne permettent pas aux jeunes de conserver les conditions de la parenthèse.

Ainsi, si le scoutisme est une parenthèse de socialisation secondaire, ces résultats montrent que cette parenthèse est poreuse : les jeunes n'arrivent pas vierges des influences extérieures, et ce qu'ils ont vécu aux scouts peut influencer leur personnalité et leurs choix de vie au quotidien, les apprentissages se perpétuant une fois de retour dans d'autres contextes.

4. Les ressorts de l'engagement

A. Les canaux qui font connaitre le scoutisme aux jeunes du 93 :

L'expérience du scoutisme en tant qu'opportunité de socialisation secondaire peut apparaitre en contradiction avec la socialisation primaire des jeunes qui vivent dans le 93. Dans les représentations, de nombreux clichés existent sur les scouts, qui pourraient créer un dilemme pour les jeunes et freiner leur engagement. J'ai pu constater que la majorité des jeunes interrogés étaient les seuls scouts de leur famille. Venir aux scouts n'est donc pas une activité « habituelle » pour eux, et les dispositions incorporées lors de la socialisation initiale peuvent être éloignées de celles du scoutisme. Ils ont connu le scoutisme par quatre canaux principaux :

- Par un ami :

La moitié des enfants est venue essayer le scoutisme en accompagnant un ou une amie (« *J'crois que le premier réseau finalement c'est eux et leurs amis. La première source d'arrivage j'dirais que c'est les amis d'anciens.* » (RG NDA)). On peut imaginer que discuter en amont de ce qu'est le scoutisme, puis venir accompagné peut faciliter le premier pas. Ces jeunes arrivent souvent à la fin de la 3ème année LJ (10 ans) ou lors de la 1ère année SG (11 ans). Ils semblent dire qu'ils sont venus sans savoir exactement à quoi s'attendre, et qu'ils ont trouvé dans le scoutisme des éléments qui leur ont donné envie de rester. Ces éléments sont souvent liés à la nature (« *Moi c'est un pote. Il m'a parlé du scout, j'ai essayé, j'ai trouvé ça trop cool. […] Parce que c'est trop bien. On dort dans la forêt* » (Ethan – depuis la 3ème année LJ)), à l'aventure (« *Moi c'est un ami à ma mère qui a fait scout dans sa jeunesse et ça m'a intéressé la façon dont il me racontait ses aventures et voilà.* » (Alexis – depuis la 1ère année SG)), et aux nouvelles rencontres dans le groupe (« *Moi c'est une amie, elle m'a amenée ici, et après j'ai aimé. Parce que j'aimais bien l'aventure et rencontrer des gens.* » (Lydia – depuis la 1ère année SG)).

Le groupe devient un levier de l'engagement pour les jeunes (qui ont envie de retrouver ce collectif) et pour en faire venir d'autres (« *C'est des amis qui m'ont poussé à essayer de recommencer.* » (Myriam)) : les scouts peuvent avoir envie de prolonger, aux scouts, une amitié construite dans d'autres contextes. Cela peut

leur donner envie de faire découvrir le scoutisme à leurs amis, et ils invitent un ami à venir essayer (c'est comme ça que Medhi est arrivé) : « *comme ça on va continuer d'être copains mais on le sera encore plus au sein du scoutisme.* » (RG NDA)

- Par une forme de communication du groupe :

En fonction du mode de communication utilisé, les groupes ne vont pas attirer les mêmes publics. A une certaine époque, le groupe de St-Denis proposait un scoutisme de quartier où le RG, en tant que salarié du National, pouvait passer beaucoup de temps dans le quartier, que ce soit pour organiser des ASP, pour aller rencontrer ou relancer les familles.

Aujourd'hui, les SGDF étant un mouvement catholique, une des possibilités principales de recrutement est de « *s'appu[yer] sur le réseau des paroisses* », ce qui n'empêche pas les convictions d'être « *très variables* » (RG NDA).

> « *J'sais qu'il y a différentes propagandes selon les époques. Ya un moment on était pas mal en partenariat avec les écoles privées du coin. […] On participait aux kermesses, ou des événements comme ça. Les fêtes des associations des villes du coin, on essaie d'avoir toujours un chef de groupe qui est présent pour vendre un peu la chose. Et puis le fait qu'on est pas rattaché à une paroisse, on est un secteur avec 4-5 paroisses donc les jeunes sont de 5-6 villes différentes.* » (Chef PC NDA)

C'est un endroit où ils cherchent à se rendre visibles mais aussi où cela peut être plus facile d'intéresser un nouveau public, pour qui le scoutisme sera moins en décalage avec la socialisation initiale car la religion ne sera pas un frein. D'autres réseaux sont utilisés, mais faire connaitre le scoutisme auprès d'un public qui y est réticent semble très chronophage par rapport aux moyens humains dont les groupes disposent. C'est d'ailleurs pour cela que la création de groupes dans les quartiers faisait l'objet d'un travail à plein temps par le pôle développement.

> « *Aujourd'hui, on est un peu trop passé par le... Comment dirais-je... […] C'est pas une solution facile mais c'est... En fait, on tient un stand, et on attend que les gens viennent à nous. Alors on essaie de tenir des stands à*

> *proximité de publics qu'on veut rejoindre […] Euh, un stand à la fête de St Denis qu'on a depuis le groupe. Hum, un stand dans la fête des deux écoles catho de St Denis. Mais si tu veux, on fait assez peu d'ASP, on est assez peu présents vraiment dans les quartiers, en animation... […] Donc tu vois ça on n'a pas le temps et la possibilité vraiment d'aller à la rencontre comme ça de partenaires locaux.* » (RG St-Denis)

Un quart des jeunes interrogés ont donc connu le scoutisme par le biais du catéchisme ou d'autres formes de communication dans l'environnement proche (« *J'ai fait du scoutisme grâce à ma mère, puisqu'on était à une inscription cathé, et après j'avais vu une vidéo de scoutisme. Et je me suis inscris et après j'ai rencontré les gens et j'ai vu des gens que je connaissais, mais ils sont partis après.* » (Cristophe – depuis la 1ère année SG)). Dans ces cas là, la religion catholique ne représente pas une contradiction en termes de socialisation. On constate que ces initiatives sont d'ailleurs souvent soutenues par les parents (« *Bah, c'est mon père en fait, y'avait des réunions au caté, [il avait vu] qu'il y avait des affiches pour le scout. Alors il a commencé à nous en parler à moi et mon frère. Et on s'est dit bon bah on va tester un weekend. Et euh, quand j'ai terminé le weekend, bah on s'est dit qu'on allait continuer.* » (Cédric)). Mais il semble que ces jeunes arrivent dans l'inconnu, sans savoir ce que l'expérience du scoutisme leur réserve (« *J'ai vu le stand, et je me suis intéresse pour savoir comment c'était et après j'ai fait une journée d'essai, j'ai bien aimé et du coup je suis resté.* » (Charlie – depuis la 2ème année SG)). En effet, Ils évoquent spontanément ce qui leur a donné envie de rester une fois la première expérience de scoutisme passée :

> « *Moi j'étais au cathéchisme et c'est une personne qui s'en occupait qui m'en a parlé. J'ai bien aimé l'ambiance, et puis le fait d'être en autonomie. Du coup je suis restée.* » (Elsa – depuis la 2ème année SG)

- Pour l'expérience du scoutisme ou pour un soutien éducatif :

D'autres jeunes ont été attirés par le scoutisme en soit, la réputation du mouvement : le fait de gagner en autonomie, d'apprendre de nouvelles choses, de faire des activités dans la nature, de changer d'air, de vivre une aventure... Ces

jeunes n'ont pas forcément de personnes scoutes dans leur famille, et ne connaissent pas toujours la proposition scoute :

> « *Souvent des familles qui ont entendu parler du scoutisme et qui se disent "bah tiens pourquoi pas ça peut être une proposition différente du sport ou de la danse ou d'une autre activité culturelle". […] Je pense aussi, même s'ils le disent pas, et c'est une des choses pour lesquelles les parents sont contents d'inscrire leurs enfants chez nous, c'est la montée en autonomie.*» (RG NDA)

> « *J'ai entendu quelqu'un parler des scouts etc, et puis je me suis dit que ce serait pas mal parce que, au lieu de rester chez moi sans rien faire, et puis surtout pour découvrir des choses, comment faire ci, comment faire ça etc. Pour être plus autonome aussi. Et bah j'en ai parlé à ma mère, et bah après elle m'a inscrite et voilà comment je suis arrivée.* » (Gladys – depuis la 2ème année SG)

> « *Moi j'étais chez une amie, et sa mère elle nous disait qu'on restait trop à l'intérieur. Donc elle a essayé de chercher un truc sur internet. Elle a fait "je vais vous inscrire quelque part où on pourra faire comme si vous étiez dans Koh Lanta" (Rires). Et après elle a trouvé les scouts et on a essayé, et moi j'ai bien aimé donc je suis restée. […] Je connaissais même pas. Je savais même pas qu'il y avait ça en France. J'ai vu que ça que dans les dessins animés.*» (Soraya – depuis la 1ère année SG)

Certaines familles mettent également leur jeune aux scouts parce qu'elles sont à la recherche d'un cadre parfois difficile à prodiguer seul :

« *Et sinon aussi on a des parents isolés, qui veulent mettre leur enfant au WE parce que voilà ça fait beaucoup pour eux. Et quelques fois tu sais c'est des jeunes ados, ils ont du mal à les gérer, donc ils sont contents de les mettre aux scouts* », « *la maman célibataire veut que son enfant soit occupé (Rires). Ou qu'il ait des valeurs parce que justement il commence à faire le trop wesh wesh. Ca nous arrive, on a eu un petit jeune comme ça où la maman disait "il parle n'importe comment, il commence à avoir un mauvais comportement à l'école donc il faut lui remettre des cadres."* » (RG Aulnay)

- Par la famille :

Dans les témoignages, on se rend compte que les jeunes qui ont commencé le scoutisme le plus tôt sont ceux qui connaissaient le mouvement par le biais d'une histoire familiale. Cela représente une minorité des jeunes interrogés. On peut supposer que le scoutisme ait eu une influence plus forte dans leur socialisation primaire car ces jeunes ont vécu des expériences plus tôt et ont peut-être grandi dans un environnement qui relayait les apprentissages effectués aux scouts. Jeanne par exemple, est aux scouts depuis qu'elle a 6-7 ans. Sa mère et sa tante ont été cheftaines scoutes en Haïti, et maintenant ses cousins et ses frères et sœurs sont présents parmi les jeunes et les chefs. Sa sœur a arrêté car elle était dans un groupe où les gens étaient « *tellement dans le jugement* » et ne veut plus reprendre, alors que Jeanne s'épanouit dans le scoutisme : « *Elle a changé mais sans le scout, alors que moi j'ai changé avec.* ». En termes de profil, Jeanne est bien intégrée dans le groupe et incarne le rôle d'un leader positif. Lors des entretiens, elle a été l'enquêtée la plus expressive et a raconté en profondeur ses anecdotes liées au scoutisme en essayant de les analyser avec du recul.

Myriam a eu l'exemple d'un oncle qui était scout et qui lui a donné envie de tenter le scoutisme, jusqu'à ce que son père (qui travaille à la salle St-Denis, un relai du scoutisme) lui propose de l'inscrire. Elle n'a pas trop aimé sa première expérience mais est revenue grâce à ses amies.

L'engagement de Blanche, qui est athée, peut s'expliquer par le fait que son père ait été scout : on peut supposer que, connaissant la proposition, il y trouve assez de bienfaits pour vouloir que ses filles essaient. Sa mère est aujourd'hui investie dans l'équipe de groupe, ce qui témoigne que la religion n'est pas toujours un frein pour les familles.

> « *Et ma sœur elle voulait faire quelque chose une activité donc il l'a inscrite. Et moi j'étais trop petite et j'aimais pas rester seule tout ça, donc ils m'ont fait essayer, ils m'ont inscrite et voilà c'est comme ça.* », « *Ma mamie elle était chef avant, donc [ma mère] sait ce que c'est* » (Blanche – depuis la 1ère année LJ)

Les chefs et les RG soulignent qu'ils ont très peu de familles pour lesquelles le scoutisme va être quelque chose de « culturel » ou « habituel ». Ce sont en général ces familles qui permettent au groupe de fonctionner plus facilement, car ces parents sont souvent plus investis dans les équipes de groupes et les enfants sont présents en tant que jeune ou chef : « *Dans le groupe là on a ouais 2-3 familles là. 3 familles en ce moment. On a toujours eu quelques familles, mais dont les parents sont les chefs de groupe, les enfants dans les jeunes, et dont les plus vieux sont chefs.* » (Chef PC NDA). Or, selon le RG de NDA, 90% de leur effectif sont des enfants qui n'ont aucun scouts dans leur famille et dont l'accès aux scouts ne serait pas « traditionnellement » facilité. De même, la RG d'Aulnay souligne que « *En Seine-Saint-Denis globalement c'est pas culturel, pas du tout. La Seine-Saint-Denis c'est pas comme le 92 ou le 78 où c'est clairement un acquis social : si t'es scout ça sera bon pour ta vie, limite c'est une prépa pour rentrer dans les grandes écoles, limite ça parait du bon sens si t'es scout. En Seine-Saint-Denis ils te posent encore des questions sur le bon sens d'être un scout : "ah bon un scout c'est pas ringard ?". Ils ont encore les images un peu vieillottes du scoutisme, l'information passe beaucoup moins bien.* »

Le peu de familles de ce type, du fait d'un décalage entre les représentations du scoutisme et la population du 93, est un obstacle pour le développement pérenne du scoutisme, au regard de « *l'industrie scoute qui marche par les familles. On n'a pas ça chez nous un peu des 2 côtés. On a des familles chez nous, mais qui restent jamais, qui continuent pas trop chefs, pas assez.* » (Chef PC NDA).

B. La différence d'expérience vécue entre le scoutisme et le quotidien

Il s'avère donc que la majorité des jeunes interrogés sont les seuls scouts de leur famille. Cela implique que le scoutisme n'a pas été un élément qui a forgé leur identité au cours de leur socialisation primaire, et pourtant ils y ont adhéré plus tard. Si quelques enfants témoignent de similitudes entre des comportements aux scouts et chez eux (rendre service, faire attention aux autres), l'expérience

vécue aux scouts apparait différente (pour diverses raisons) de ce que la majorité des jeunes vivent chez eux :

> « *Euh, ouais j'pense que c'est différent. Parce que déjà d'une part j'pense que le scoutisme c'est déjà très différent de l'école, ou bien de ce qu'on vit en quartier. Et je crois que s'ils avaient la même expérience quelque part d'autre, ils ne reviendraient pas en fait. Je pense que, comment dire, c'est assez original en fait, par rapport à ce qu'il se fait à la maison, à l'école, même en colonie de vacances c'est vraiment pas la même chose. Du coup le fait qu'ils reviennent moi ça me prouve en fait qu'ils aiment ce qu'on fait et ils aiment ce que surtout eux ils font ici. Donc c'est la raison pour laquelle il y a des retours.* » (Chef SG St-Denis)

Cette différence d'expérience porte notamment sur les conditions de la parenthèse telles que le fait de sortir de leur environnement habituel. Le scoutisme offre de nouvelles possibilités de sortir du quartier pour vivre des expériences dans la nature et dans une sphère de socialisation rassemblant de nouvelles personnes. La majorité des enfants n'ont pas l'occasion de faire de sorties avec leurs parents pour diverses raisons (« *Les scouts c'est plus autre chose que ça ressemble à ce que je fais avec ma famille. […] Dans le sens je fais pas ça avec ma famille et tout ça. Soit mes parents ils ont pas le temps, soit c'est trop loin. Parce que on va parfois loin.* » (Jordane), « *Ah nan j'peux pas. Ma mère, c'est pas qu'elle aime pas mais mon petit frère il est allergique aux insectes ou j'sais pas quoi et l'autre on le perd en 2 secondes.* » (Lydia)). De même, ils n'ont pas toujours beaucoup de possibilités pour partir en vacances hors du quartier :

> « *Effectivement pour pas mal de jeunes, euh finalement l'environnement est assez clos hein. Il ya pas forcément des grands parents en province, ou alors c'est les Antilles, mais les Antilles bah c'est rarement […]. Ya ça, du coup ils restent souvent en vase clos un peu dans les rues de St Denis etc, pour beaucoup. Peu d'occasions de partir tellement en vacances, ou alors certains des colos des machins comme ça. Mais, le scoutisme est quelque chose en plus, et ya un vrai dépaysement sans aller très loin quoi. J'veux dire, 1h de train et on est en brousse, on est dans un autre univers.* » (RG St-Denis)

De plus, certaines activités proposées aux scouts telles que les jeux sportifs en plein air, le fait de monter une tente, de faire des veillées, de porter la chemise, de répartir les services, ne sont vécues « *que aux scouts* » (Cyrus), et diffèrent des jeux vidéos à la maison. Certaines activités peuvent être moins bien acceptées hors du scoutisme que dans le contexte des scouts : « *Genre chez moi j'aime pas faire le ménage alors qu'aux scouts si on me demande d'aller faire un extrajob pour faire le ménage genre j'le fais.* » (Mathilda).

Par ailleurs, un des enfants a évoqué qu'il aimait bien faire la cuisine aux scouts, notamment parce que ses parents ne veulent pas qu'il la fasse chez lui. De même, le fait de vivre dans un groupe de pairs, de « *passer les nuits […] et toute une journée avec des gens* » en dehors du contexte de l'école est quelque chose d'inhabituel, permis seulement aux scouts. Passer du temps en groupe peut aussi sortir de l'ordinaire pour certains jeunes qui sont seuls chez eux, ou enfant unique (« *Moi je suis toute seule à la maison donc le fait d'être aux scouts ya du monde, du coup j'arrive mieux à enlever ma petite timidité que je me suis créée.* » (Elsa)). Le scoutisme devient ainsi de lieu de nouvelles rencontres et de nouvelles socialisations avec des pairs de son âge (« *chez moi ya peu de discussion donc oui ça change ici... je discute* » (Alexis)).

La relation adultes-enfants est aussi évoquée par les enfants, qui vivent un rapport à l'adulte différent aux scouts car les chefs ne « *sont pas là à dire "non mais c'est pas comme ça qu'il faut faire". Ils nous expliquent comment faire sans nous montrer au début.* » (Jeanne).

Les enfants ont aussi été amenés à vivre une expérience différente en termes de d'organisation aux scouts, du fait d'un mode de fonctionnement dans la nature axé sur la débrouillardise : « *Au début ça m'a fait bizarre puisque on faisait tout nous mêmes, on devait aller chercher des trucs qu'on cherchait pas d'habitude. Par exemple, de l'eau j'allais pas la chercher j'allais chercher dans ma cuisine alors là on doit aller la chercher dans un puits.* » (Gladys). Pour certains, l'expérience de la vie en communauté, notamment le fait de rendre service pour tout le groupe et pas seulement pour soi-même n'a « *rien à voir* » avec le fonctionnement à la maison : « *Chacun fait ce qu'il a envie en fait. […] Alors qu'aux scouts t'es obligé de partager tes idées ou de parler entre nous avant de faire quelque chose. […] Par*

exemple, on fait à manger et t'étais pas là en fait tu vas te démerder, je vais pas garder pour toi, c'est pour moi. Voilà. Alors qu'aux scouts ehh... T'es obligé de partager en fait. C'est ça qui est marrant ». (Lydia)

C. Une expérience complémentaire du quotidien

L'expérience vécue aux scouts apparait aussi comme complémentaire des expériences dans leurs familles, avec les parents. Le scoutisme devient un espace où les jeunes peuvent compléter leur vécu habituel grâce à une expérience différente :

> « *J'pense que c'est pas sortir de la famille parce qu'il y a quelque chose d'horrible dont il faut se sortir. C'est plutôt ya pas à la maison ce dont on aurait besoin pour se nourrir et heureusement ya les scouts où là on peut le trouver.* », « *Même si d'autres le trouvent aussi à la maison et continuent de le manger aux scouts, et ils sont contents des 2 côtés. Mais yen a qui ont pas ça chez eux, et aux scouts ils peuvent le retrouver.* » (Chef PC NDA)

> « *J'pense que le scoutisme c'est déjà très différent de l'école, ou bien de ce qu'on vit en quartier. Et je crois que s'ils avaient la même expérience quelque part d'autre, ils ne reviendraient pas en fait.* » (Chef SG St-Denis)

Mais le scoutisme peut aussi constituer une forme d'exutoire, quand la vie quotidienne est difficile. Le chef PC de NDA parle de « *compenser leur vie avec les parents* » car certains jeunes ne s'épanouissent pas toujours chez eux : « *Mais j'ai des jeunes je les ai vus passer par des trucs tellement horribles, que je me dis "sans les scouts qu'est-ce que ça aurait donné ?"* ». L'expérience vécue aux scouts peut améliorer le bien être de certains enfants qui ont besoin de se construire différemment, en leur procurant un contexte où ils peuvent « vivre autrement » (« *Enfin, moi personnellement ça me permet de m'évader du quotidien normal* » (Elsa), « *C'est un tel relai familial, culturel, social... Tout ce que les parents peuvent faire mal on peut le vivre autrement aux scouts.* » (Chef PC NDA)). En ce sens, la parenthèse scoute comme un contexte sécurisant prend tout son sens.

Par ailleurs, certains jeunes n'ont pas la possibilité de faire beaucoup d'activités en dehors de l'école et s'ennuient dans leur vie quotidienne car ils ont l'impression de n'avoir « *rien à faire* » (« *A côté ya l'école, et puis c'est tout. Alors les scouts c'est bien* » (Soraya)). De fait, le scoutisme répond à un besoin, en constituant un espace où de nouvelles possibilités de divertissement sont envisageables et accessibles : « *Parce que moi je m'ennuie vraiment dans ma vie là, ya rien à faire ... Heureusement qu'il y a les scouts.* » (Soraya).

Ainsi, le scoutisme permet aux jeunes d'enrichir leur vécu, sans oublier leur vie en dehors des scouts :

> « *C'est pas forcément un autre chemin qui se crée, c'est aussi un chemin qui vient colmater, compléter, enrichir les autres chemins de leur vie ailleurs. C'est plutôt un espèce de réseau qui s'enrichit par le scoutisme* » (Chef PC NDA)

D. Les scouts, un dilemme qui freine l'engagement ?

Au regard des travaux sur les formes de socialisation, on aurait pu s'attendre à ce que cette différence d'expérience vécue entre les scouts et l'extérieur provoque un dilemme chez les jeunes, du fait de la confrontation à la dualité du social : la socialisation biographique deviendrait influencée par une nouvelle socialisation, relationnelle (Dubar, 1991). Or, ceux qui viennent aux scouts ne ressentent pas de dilemme, qui ne semble pas avoir freiné leur engagement aux scouts. Ils ne se sont jamais sentis en contradiction entre ce qu'ils vivaient aux scouts et en dehors. Au contraire, il s'avère que c'est justement parce que l'expérience du scoutisme est différente, grâce aux conditions de la parenthèse, qu'elle est intéressante. Si les conditions de la parenthèse rendent cette expérience vécue différente, elle n'est pas totalement contradictoire avec ce qui attire les jeunes. En effet, les jeunes de quartiers populaires acceptent de s'adonner à des pratiques et à des interactions différentes de leurs habitudes culturelles parce que les activités proposées font sens pour eux, dans la mesure où elles ne sont que partiellement en rupture avec les autres institutions.

En effet, les jeunes restent pour l'ambiance, l'accueil dans le groupe et les nouvelles rencontres spécifiques au contexte du scoutisme du fait des souvenirs construits ensemble (« *On se fait des amis, on reste pour ça aussi* » (Ethan), « *Ce qui fait que j'ai envie de venir bah c'est l'ambiance* » (Gladys)). Une mauvaise ambiance est susceptible de démotiver l'engagement des enfants (« *Et puis comme il y avait trop de tensions là bas et j'aimais pas l'ambiance du coup j'ai voulu arrêter à cet endroit* » (Jeanne)). S'amuser entre amis dans un contexte où ils se sentent plus libres semble donc être une condition pour que les jeunes persévèrent dans le scoutisme. C'est d'ailleurs particulièrement prégnant dans les discours des PC : « *Parce que franchement j'serais tout seul j'viendrais pas hein* » (Charlie), « *Chaque fois qu'on rentre de weekend on est là en mode "c'est dégueulasse, ya de la terre tout ça", mais on reste parce que j'sais pas ya tous nos amis.* » (Mathilda).

Les jeunes restent aussi pour le cadre dans lequel ils évoluent, les activités proposées, mais aussi les apprentissages qui en découlent (« *Les bleus les plus grands […] m'ont enseigné plein de choses. Quand j'ai vu qu'ils allaient partir chez les rouges, je me suis dit je vais rester pour ceux d'après.* » (Cédric)). Les activités préférées des jeunes vont être liées à la vie dans la nature (camping entre amis, constructions…), aux jeux de plein air, aux activités manuelles, aux veillées, et aux temps spirituels pour les PC. Les jeunes font aussi remonter qu'ils ont apprécié les nouvelles responsabilités en arrivant.

Certains enfants sont les seuls scouts de leur groupe d'amis, mais ne semblent pas ressentir de dilemme vis-à-vis du regard des autres. Leurs pairs peuvent avoir des représentations (« *Oui j'ai une amie qui comprend pas trop, qui dit que ça sert pas à grand chose, mais moi je trouve que ça vaut le coup.* » (Gladys)), ou s'interroger sur ce qu'ils font le weekend. Ils peuvent aussi ne pas porter de jugement sur le scoutisme, ce qui facilite la gestion du regard des pairs (« *Bah des fois y en a ils disent que c'est nul, y en a d'autres qui cherchent pas à comprendre ... Ils posent pas de questions, c'est une activité comme les autres* » (Cristophe)). Quoiqu'il en soit, les enquêtés sont unanimes pour dire que le regard des autres pairs extérieurs au scoutisme, n'est pas un frein à leur engagement étant donné qu'ils sont assez contents de venir vivre cette expérience aux scouts pour ne pas s'en préoccuper : à nouveau, le rapport coût-bénéfices favorise leur engagement.

> « *Par exemple mes amis quand je leur dit je vais aux scouts ils disent "ah oui mais les scouts c'est pas ça, ça, ça" et tout mais je leur ai dit "non non, c'est pas du tout pareil, ya une bonne ambiance". Enfin, sérieusement... (Bruit avec la bouche « ça m'est égal »).* » (Myriam)

Cette question du regard des autres se pose notamment vis-à-vis de l'uniforme, qui représente le scoutisme avec ses normes et le côté traditionnel qui peut venir confirmer les préjugés. Or, on constate que les jeunes interrogés sont tous fiers de leur uniforme et ne vont pas le dissimuler face à leurs pairs.

> « *Bah j'suis fier d'avoir l'uniforme mais après bah j'sais pas... Le regard des autres c'est pas grave.* » (Malek)

> « *Ouais, je dirais pas qu'ils s'en fichent [du regard des autres], mais moi je vois plutôt qu'ils sont fiers en fait. Parce que la plupart ils aiment montrer là où ils habitent qu'ils font du scoutisme.* ». En effet, les jeunes questionnent leurs chefs qui arrivent avec l'uniforme dans leur sac et le mettent sur le lieu de rassemblement : « *Je lui dis "Bah moi j'ai besoin d'arriver dans le cadre du scoutisme pour être en tenue". Bah lui il me dit que non, il dit que dès qu'il sort de chez lui même quand il fait froid, sa tenue il la met par dessus pour que quand il sort de chez lui qu'on sache en fait qu'il va en camp. Là où ils habitent ils sont fiers de montrer qu'ils sont scouts.* » (Chef SG St-Denis)

Bien que les jeunes interviewés n'aient pas manifesté de crainte du jugement des autres à propos leur participation aux scouts, les adultes évoquent que le regard des autrui significatifs peut poser plus ou moins de problèmes en fonction de la tranche d'âge, en fonction des réactions des pairs :

> « *Ya des tranches d'âge où ça va être hyper facile de discuter dans la cours de récré en disant "oui je suis scout" , et puis ya d'autres où faut surtout pas le dire. Parce qu'on risque d'être un peu montré du doigt, ou ya des stéréotypes un peu négatifs qui y collent.* » (RG NDA)

Il semblerait que ce dilemme apparaisse au début de l'adolescence, chez les SG, ou lorsqu'ils débutent aux scouts, quand les jeunes n'assument pas encore tout à fait

ce qu'ils viennent faire aux scouts ni le regard des autres vis-à-vis de l'image qu'ils renvoient :

> « *Je pense que ce dilemme là il se réfléchit, il se vit aux bleus. Là c'est déjà dépassé. Ou alors c'est parce qu'ils viennent d'arriver aux pios, qu'ils connaissaient pas les scouts avant. Mais aux bleus y avait ce truc là. Quand on revenait en transports en commun, ils enlevaient vite leurs chemises, parce qu'il fallait prendre le bus, et qu'il fallait pas qu'on les voit. Quand on faisait les papiers cadeaux en 1ère année... "Mais attends Paris Nord ça veut dire tous nos potes ils vont nous voir ?"* » (Chef PC NDA).

Les jeunes se trouvent confrontés à la dualité du social car ils se construisent en partie dans le milieu du scoutisme, qui est mal connu par leurs autrui significatifs : c'est « *l'interculturel qui pose problème, c'est les a priori du scoutisme, que eux avaient avant de les déconstruire en le vivant, mais que les autres autour d'eux ont encore* » (Chef rouge NDA)). Ces fausses représentations peuvent vexer, et pour passer au-delà les jeunes « *sont d'abord dans le secret* », ils en parlent aux amis proches ou vendent le scoutisme sur certains côtés. Par exemple, le groupe d'amis et les « aventures » vécues aux scouts sont faciles à assumer et à exposer car elles peuvent intriguer, donner envie aux autres de venir.

Par la suite, les adultes évoquent l'idée que les amitiés créées aux scouts « *sont suffisamment fortes pour qu'ensuite le jeune se sente pas euh... Un peu tiraillé entre d'un côté des non-scouts et de l'autre des scouts* » (RG NDA). Les contradictions qui ont pu être vécues au début de leur engagement laissent place à une forme de socialisation secondaire, où ils incorporent et assument les dispositions du scoutisme. En prenant de la distance par rapport aux cadres de socialisation initiale, les jeunes peuvent donc faire jouer leur capacité d'arbitrage (Kaufmann, 2004) et ainsi acquérir de nouvelles dispositions. Le scoutisme peut donc être considéré comme un sous-système de socialisation, où la socialisation fait l'objet de renégociations. La socialisation contradictoire initiale a donc pu ouvrir la porte au « *travail identitaire, au point parfois de réorienter la trajectoire de vie* » *(ibid) :*

> « *J'pense que de plus en plus ils tendent vers relier les deux personnes en une. Je suis scout, et quelqu'un à l'extérieur, et j'assume des 2 côtés. Mais il doit encore en avoir hein, des 1ère années yen a plein [qui se comportent différemment aux scouts et en dehors].* » (Chef PC NDA)

Au fur et à mesure des expériences vécues, les jeunes assument de plus en plus d'être scout, « *de ce que ça représente, avec les a priori et les préjugés de chacun* » (Chef PC NDA) : « [Le regard des autres], *bah on s'en fout*. […] *Après si tu suis l'avis des gens, tu pourras pas tracer ton propre chemin.* » (Lydia). Etre convaincu qu'ils n'ont rien à envier à ceux qui portent un jugement sur le scoutisme implique qu'ils aient intériorisé le sens de leur engagement (« *Y'a des gens qui ont des préjugés hein... […] Bah faut pas les écouter hein ceux qui parlent ils parlent, nous on est là.* » (Ethan)). Ainsi, dans les propos des jeunes qui ont fait du chemin dans le scoutisme (14-17 ans), le regard et l'avis des autres ne semblent pas déterminants pour leur engagement.

D'ailleurs, selon la RG de Aulnay, un temps d'adaptation peut être nécessaire (« *On n'est pas scouts quand on rentre aux scouts* »), et c'est quand les jeunes ont testé différents événements aux scouts qu'ils peuvent être en mesure de se faire un avis, de confronter les formes de socialisation vécues pour choisir celles qui leur correspond, bien qu'elles risquent parfois d'aboutir à une forme de reconstruction identitaire.

De plus, inscrire leurs enfants aux scouts ne pose pas de problèmes particuliers aux parents des enfants interrogés, quelle que soit leur religion (« *ils ont trouvé ça bien* » (Medhi)). On peut néanmoins supposer que cela pose davantage de dilemme aux familles qui n'inscrivent pas leur enfant.

E. Des adaptations de la part des groupes pour réduire le décalage d'expérience :

Le scoutisme constitue un cadre, porteur de contraintes et de normes. De prime abord, ces règles auraient pu être difficilement acceptées par les jeunes, et constituer un obstacle pour leur engagement. Or, les chefs et les RG n'ont pas

relevé de rejet de ces normes à proprement parler. Ils sont confrontés à certaines difficultés propres au contexte de la Seine-Saint-Denis, qui les poussent à adapter la proposition scoute (tolérer une marge de manœuvre sur l'uniforme, adapter la dimension spirituelle…). On peut supposer que créer les conditions d'une parenthèse où les enfants auraient envie de venir nécessite une adaptation de la part des groupes. Ces adaptations permettent de proposer une expérience du scoutisme qui ne soit pas trop éloignée de ce que les jeunes recherchent dans leur époque, et dans les autres institutions qu'ils côtoient. Il convient donc que la rupture entre l'expérience vécue aux scouts et en dehors soit seulement partielle avec ce dont les jeunes ont besoin, pour qu'ils adhèrent. Proposer un scoutisme très traditionnel aurait peut-être davantage suscité un dilemme pour les familles, du fait d'une rupture trop importante avec les cadres socialisateurs habituels, mais les groupes SGDF du 93 ont adapté leur proposition pour la rendre accessible et attractive à une population qui ne se serait pas spontanément tournée vers le scoutisme.

> « *Moi j'ai une conviction c'est que quelque part, que le scoutisme au sens SGDF se développe, je te dis pas qu'on a des progressions à 2 chiffres mais il progresse quand même pas mal, dans le 93, c'est que la population qui va inscrire les enfants, est en attente de ce type de scoutisme. C'est-à-dire que à part certaines communes […] tu peux pas de but en blanc lancer un scoutisme scouts d'Europe ou groupe SUF comme ça. Ca correspond pas à la sociologie du 93.* », « *J'essaie de pas trop faire parler mon ancien côté SUF en tout cas ma jeunesse de scout, parce que je pense que le scoutisme tel que je l'ai connu en Province, dans un milieu plutôt bourgeois avec des valeurs et des ancrages très forts, il est pas valable ici. […] Ca peut pas correspondre à ce qu'attendent les gens dans le 93* », « *Si ça leur plaisait pas, et si ça ne correspondait pas à ce qu'ils ont envie d'être, ils ne reviendraient pas ou ils ne resteraient pas longtemps. Moi sur les 4-5 ans, sur les 3 ans avec un autre regard de RG, les jeunes se réinscrivent et sont contents de rester. Et ils font quand même un bon bout de chemin dans le groupe, tu vois.* » (RG NDA)

De fait les acteurs des différents groupes exercent une former de liberté pédagogique propice aux innovations pour s'adapter au contexte et faire adhérer un public qui n'est pas traditionnellement tourné vers le scoutisme :

> « *On a fait des choix, on a posé des choix, au niveau du groupe, de stratégies, d'accueil. Euuh, de camp, d'appel de chefs, en disant "on essaie de faire quelque chose qui s'adapte aux réalités locales".* » (RG St-Denis)

> « *Si ya une chose qui est très prégnante en Seine-Saint-Denis c'est qu'il y a une vraie difficulté à pérenniser le scoutisme. Et je pense qu'il y a des chemins à inventer. Si moi je regarde par rapport au réseau caravane ça a été une vraie invention. […] Y'a vraiment beaucoup de souplesse, et du coup je pense que sur les autres groupes il y a beaucoup de création personnelle* » (RG Aulnay)

Tout d'abord, en ce qui concerne la dimension spirituelle, l'approche des groupes est variable en fonction de la mixité qui leur est propre. Le groupe d'Aulnay est très religieux, alors que le groupe de NDA va être davantage axé sur une dimension spirituelle qui ne se base pas toujours sur la religion. Leur RG accorde pourtant une importance à la place de la religion dans le scoutisme (« *Là où finalement je fais des concessions, c'est dans la dimension spirituelle. J'aimerais peut-être qu'il y ait plus de choses, mais c'est parce que je fais plein de choses à côté avec le catéchisme à côté »).* Mais il a conscience de la nécessité d'adapter l'approche de la religion auprès de leur public, l'enjeu étant bien de leur proposer un scoutisme auquel ils adhèrent :

> « *Mais je me dis que mes jeunes ils ont pas tous la foi chevilles au corps et qu'ils sont en âge où ils vont se poser des questions. Et il vaut mieux qu'ils se posent ces questions là et qu'ils ne se détournent pas de la foi ou au contraire qu'ils fassent leurs propres expériences de foi et de conviction religieuse, parce que je trouve que c'est quelque chose qui est HYPER personnel, et je ne peux pas arriver d'un coup et prendre un athé en lui disant "bon bah écoute mon gars, maintenant que t'es dans le groupe tu vas te mettre à croire". Non, de quel droit je pourrais lui imposer ça ?* » (RG NDA)

Le chef de NDA réussit d'ailleurs à faire vivre la dimension religieuse au travers d'un format qu'il adapte « *énormément* » aux convictions de ses jeunes : il n'impose pas les messes lors de leurs weekends entre PC (« *Pour être honnête on n'est pas croyants ni pratiquants* »). Néanmoins il tente d'amener un espace de réflexion dans ses temps spirituels, sans forcément convoquer des valeurs religieuses, ce qui n'empêche pas de parler de religion (« *Une fois j'ai du prendre un texte de la Bible, mais c'est parce que la fois d'après y avait un du Coran. Voilà, et c'est vraiment d'amener qu'en fait religieux ou pas vous êtes tous pareil dans mes temps spi* »). Le but est que chacun s'y retrouve, et les temps spirituels sont d'ailleurs les moments que ses jeunes préfèrent, dans lesquels ils ont aussi l'impression d'acquérir des connaissances sur des thématiques porteuses d'enjeux éducatifs (l'égalité filles-garçons, la tolérance entre les religions…)

Néanmoins, l'ancrage paroissial a pu être un levier pour faire revivre certains groupes. Par exemple, à St-Denis, quand le RG actuel est arrivé il restait 6 enfants, sans chefs ni équipes de groupe, ni ancrage paroissial, ni local pour stocker le matériel ou faire des activités. Un jésuite est arrivé en même temps que lui et a été son adjoint pendant 2 ans. Il avait aussi une expérience récente en quartier, et « *en mettant en commun notre énergie, notre histoire etc, c'est là qu'on a posé des choix.* » (RG St-Denis). Cette situation précaire a donc conditionné certains choix : « *puisqu'on n'a pas de local, on va ne faire que camper. Chaque fois qu'on sortira ce sera pour partir en camp. Ce sera une fois par mois parce que ce rythme là est tenable et par contre tous les mois on sort camper* ». D'ailleurs, la nature est une dimension très prégnante dans tous les groupes. Les RG interrogés ont vraiment à cœur de proposer presque systématiquement « *un ancrage, une relation forte à la Nature* » (RG St-Denis), avec le mode de vie associé (« *Alors bon parfois on fait des concessions. C'est vrai qu'on aimerait bien pouvoir systématiquement cuisiner au feu de bois mais on est bien obligés d'utiliser des butagaz* » (RG NDA)).

Un deuxième choix a été de construire un stock permettant de faire face à des besoins particuliers dans les familles de St-Denis qui vont venir aux scouts. (« *on récupère, on bidouille, on fait en sorte de construire un socle matériel, financier, relationnel.* »). Pour asseoir le groupe et pour « *pouvoir accueillir des enfants qui n'aient pas de duvet, qui n'aient pas de tapis de sol, qui viennent en camp sans*

pull, sans chaussettes, sans serviette », ils ont donc choisi d'acheter ou de récupérer du matériel qu'ils emmenaient à chaque weekend pour que les enfants soient dans une situation plus confortable. J'ai d'ailleurs pu constater que ce prêt de matériel de camping est toujours d'actualité. De plus, chaque unité a un stock d'assiettes et de couverts, ce qui évite aux enfants d'amener chacun leurs « gamelles ». Ainsi, les projets et leurs mises en œuvre sont élaborés de façon à s'adapter au budget des familles (en Seine-Saint-Denis, les fortes disparités de niveau de vie entre les villes se reflètent dans les groupes scouts associés).

Pour faire adhérer du monde, ils ont choisi au niveau de la maitrise « *d'attraper tout ce qu'on peut* » et ont progressivement construit des équipes d'animation. Pour faire venir les enfants la perspective était de balayer large (« *on appelle largement, on invite à venir découvrir, et à chaque fois on fait ça sur les weekends.* »).

Au niveau pédagogique, le groupe de St-Denis va être très centré sur le jeu, en mettant un enjeu sur une animation et des activités de qualité (ce qui correspond aux propos de la responsable du Pôle développement) : « *jouer tout le temps. Jouer beaucoup. Avoir de chouettes imaginaires avec des animateurs et des chefs qui s'impliquent dans l'imaginaire* » (RG St-Denis). Mais aussi « *être dans le concret : les cabanes, le bricolage* », ce qui renvoie aux méthodes actives, et peut procurer du sens pour s'adapter au rapport au savoir des jeunes issus de milieux défavorisés (Charlot et al., op. cit., 1992). Enfin, la convivialité (parmi les jeunes mais aussi entre toute l'équipe de groupe), l'investissement des adultes (« *faire que l'ensemble du groupe vive une dimension scoute aussi, y compris au niveau des adultes » (ibid),* l'esprit d'équipe et la relation forte avec la Nature sont aussi des éléments qui reviennent dans tous les groupes

Dans la méthode scoute et le projet pédagogique des SGDF, il existe aujourd'hui des labels, et des « + », qui sont des badges reflétant des compétences que les jeunes veulent choisir de développer. L'unité PC du groupe de NDA, au vu de l'assiduité aléatoire des jeunes, a parfois eu des difficultés à instaurer certaines dimensions de la pédagogie pendant l'année (faire passer des labels sur l'année, avoir des équipes fixes), dimensions plus facilement mises en œuvre lors du camp. En revanche, le groupe d'Aulnay, dont les jeunes sont « *très construction* », ont

créé le « *"+ progression technique" qui vient en plus de toutes les pédagogies actuelles* ». Ce « + » vient récompenser la montée en compétences, domaine valorisé par les jeunes. Selon la RG d'Aulnay, cela peut jouer sur la manière de s'investir des jeunes (« *C'est ptetre ça qui fait que ça amène beaucoup les enfants à se responsabiliser, à être très techniques* »).

Le manque de chefs est un élément redondant dans les 3 groupes interrogés (et qui empêche parfois les unités de partir en camp). En effet, la formation des chefs est plus problématique en Seine-Saint-Denis qu'ailleurs, au point que le RG de St-Denis distingue les animateurs (un jeune qui découvre le scoutisme) et « *des chefs scouts qui ont un peu de bouteille dans le mouvement et qui comprennent le fonctionnement, qui connaissent globalement la proposition scoute etc, qui ont été formés etc.* ». Cette dimension revient à NDA où le RG aimerait pouvoir mettre en binôme sur l'année un chef formé et un chef non formé pour que celui qui débute puisse gagner en compétence. Pour faire face au manque de chefs, le groupe d'Aulnay a choisi de monter une équipe de parents pour amener un certain savoir-faire et pour aider les chefs à l'organisation de leurs sorties, voire de leurs camps (« *On a adapté tu vois. Normalement c'est les chefs jeunes qui font le scoutisme, et nous on a décidé que tout le monde pouvait venir, que ce soit jeune, pas jeune* »). Ces parents n'ont pas été scouts avant mais certains sont dans l'animation ou détiennent des diplômes (BPGEPS, BAFA, BAFD) : « *Ils aident la maitrise à leur niveau. Ce qui fait que la maitrise si elle le moindre problème "Allo, machin tu peux m'aider pour les tentes, je sais pas comment on fait les menus" "ok pas de problème je viens". T'as un vrai soutien, t'as vraiment une équipe derrière.* » Ce soutien est essentiel car leurs équipes de chefs ne sont « *pas assez compétentes, elles n'ont pas assez de diplômes de direction de camp, pour qu'on puisse leur donner l'aval de partir comme ça, et puis elles elles se sentent pas* ». Cela permet aussi un fonctionnement en équipe « *main dans la main* » pour combler les éventuels manques des unités, faire monter les chefs en compétences, et les aider à concrétiser leurs projets, sans être omniprésents :

> « *Si la maitrise marine est pas bonne en boussole, le RG il passe 2 jours au début avec eux et après il les laisse avec leurs jeunes gérer l'activité. Il fait l'accompagnateur pédagogique, mais nous on pourrait pas demander ça*

> *humainement à un seul AP. Ca demande beaucoup d'investissement si on avait pas divisé en plein de monde. Humainement si tu veux vraiment les aider à aller au bout de leurs rêves, arriver à faire ce qu'ils veulent, à les amener là où ils veulent arriver, faut être nombreux.* » (RG Aulnay)

A St-Denis, pour palier le manque de chefs et de jeunes, ils ont choisi de « *fonctionner sur une tranche 8-14 ans dans un premier temps. Jusqu'à avoir une capacité à faire 2 sous-unités, louveteaux-jeannettes et scouts-guides.* ». Ces adaptations aux effectifs renvoient au mode d'organisation du réseau caravane, qui vise à rassembler des PC de plusieurs groupes pour avoir une masse d'enfants et un apport logistique suffisants.

En ce qui concerne l'uniforme, les groupes s'adaptent aussi au public : si les jeunes doivent porter leur uniforme correctement lorsqu'ils sont à l'extérieur, dans un contexte de visibilité, une forme de souplesse est tolérée sur la façon de le porter lorsque les jeunes restent entre eux (« *Et c'est pareil la chemise ouverte, débraillée et tout, ça fait partie du jeu à St Denis quoi. A St Denis c'est ça quoi. T'as la classe. Et donc moi je pense que la tenue scoute adaptée au style de chacun, c'est très bien ! Et par contre quand je leur dis on est en représentation machin et tout....* » (RG St-Denis)). De façon générale, les jeunes sont fiers de porter leur uniforme, mais ils peuvent y être réfractaires dans d'autres groupes. De plus, avoir la chemise et le foulard n'est pas toujours un réflexe. Mais les RG ont conscience qu'il faut s'adapter à la culture de ces jeunes pour éviter une rupture trop profonde avec leurs codes (« *c'est un ancrage dans la culture ben des gamins de la rue et des gamins du quartier donc euh... Il faut qu'on arrive à conjuguer les deux : la rigueur un peu institutionnelle, la rigueur sociale, et puis et puis en même temps les codes locaux, et puis la souplesse qui fait qu'on est content quoi, parce qu'on fait comme on veut.* » (RG St-Denis)).

Enfin, j'ai pu noter chez le RG de NDA un besoin et une envie de prendre de la hauteur lors des réunions de groupe, pour pouvoir mettre de côté les questions très terre à terre (mais essentielles) qui les occupe habituellement et avoir des réflexions sur les enjeux éducatifs de la proposition scoute qu'ils font à leurs jeunes. Mais certains groupes dans le 93 sont exposés à des contraintes telles que

l'investissement nécessaire pour aborder ces questions surpasse les moyens humains :

> « *Tu vois, j'pense que si j'arrivais à un conseil de groupe en leur disant "bon bah écoutez aujourd'hui on va réfléchir à ce qu'on apporte en termes pédagogique aux jeunes", je pense que mes chefs et le reste de l'équipe de groupe me regarderaient comme si j'étais un grand malade. Parce qu'on est dans des trucs aussi cons que est-ce que tout le monde a bien payé sa chemise, on va faire en sorte que les finances du groupe restent positives. […] Après je me rends compte que c'est peut-être aussi moi qui ait du mal à trouver ces moments là, ou faire en sorte qu'au sein de l'équipe on sache aussi discuter de ces choses là.* » (RG NDA)

Ces adaptations permettent toutefois de conserver, dans certaines mesures, tous les piliers de la méthode (« *Donc si tu veux les fondamentaux du scoutisme, mais vécus sans se prendre la tête dessus mais comme un mode de vie en fait.* » (RG St-Denis)). La méthode scoute procure un cadre spécifique à la parenthèse scoute, qui vise à promouvoir un processus d'auto-éducation des jeunes. En fonction des adaptations mises en œuvre, il apparait que certains piliers de la méthode sont plus ou moins investis dans le contexte particulier de la Seine-Saint-Denis. En l'occurrence, la nature est quelque chose de très prégnant, qui définirait l'expérience de scoutisme en Seine-Saint-Denis selon les 3 RG :

> « *Là aux scouts globalement qu'est-ce qui amène du cadre c'est la méthode, pour tout le monde. Voilà, quand t'enlèves un truc t'as moins de cadre […]. La méthode scoute est en soit un cadre, mais un cadre très différent de l'école. D'abord c'est un loisir, et je pense que la nature est le cadre. Nous on a un slogan qu'on dit "Eduquer par la nature, à la nature, pour la nature". Tu vois c'est vraiment la nature qui nous éduque, c'est elle qui nous donne le cadre. Je pense que sans elle tu fais plus de scoutisme.* » (RG Aulnay)

F. Un investissement des familles non acquis

Néanmoins, certaines familles restent difficiles à faire venir. L'analyse précédente nous amène à penser que ces familles n'adhèrent pas au scoutisme parce que la rupture entre le scoutisme et leurs habitudes est trop profonde. C'est notamment le cas lorsque les activités proposées dans le cadre du scoutisme, liées aux conditions de la parenthèse « effraient » les parents, car ils connaissent peu le fonctionnement aux scouts. Par exemple, le chef PC de NDA a eu le cas d'une jeune fille venue par une amie, dont les parents ne connaissaient pas du tout le scoutisme, et qui l'ont retirée car ils ne voulaient pas qu'elle dorme sous la tente quand il faisait un peu trop froid (alors que les jeunes dorment dans du « dur » le weekend d'hiver) : la dimension de la nature est plus inquiétante qu'attractive pour eux, car ils ont peur que leurs enfants s'enrhument ou manquent de confort sous la tente. Par ailleurs, la dimension de l'effort, le fait de sortir de sa zone de confort tout en travaillant en équipe est prégnant aux scouts et peut rebuter aussi bien les enfants que les parents (« *Ce qui va faire rester un jeune ou pas c'est, bah la nature, tout de suite à un premier WE c'est très prégnant* » (RG Aulnay)).

De plus, des contraintes plus « culturelles » peuvent se présenter, quand il y a une rupture trop importante entre la proposition scoute et les représentations des familles (« *Je pense qu'il reste des publics qui sont très éloignés du scoutisme et qu'on n'arrive pas à rejoindre* » (RG St-Denis)). C'est le cas des enfants d'origine maghrébine et de confession religieuse musulmane qui sont encore présents de façon marginale. Pourtant, dans une ville comme St-Denis où certaines communautés se rejoignent plus facilement que d'autres, le groupe scout pourrait être un levier intéressant pour faire se rencontrer des publics qui n'en ont pas l'habitude. Par ailleurs, le groupe et le changement d'environnement ne sont pas toujours bien acceptés : certains parents ont refusé que leur fille aille aux scouts car ils ne la laissent pas beaucoup sortir d'habitude, et l'autoriser à passer du temps en mixité (filles-garçons) lors d'un un weekend dans la forêt avec une nuit sous la tente ailleurs que chez elle était impossible. Cette jeune fille est pourtant très intéressée par les scouts et demande les moindres détails au retour des weekends.

Si certains groupes parviennent quand même à intéresser des jeunes éloignés du scoutisme, leur persévérance aux SGDF n'est pas acquise et nécessite un accompagnement plus important pour donner su sens aux expériences vécues :

> « *On en a des cités mais on travaille beaucoup dans ce cas là sur les parents. Mais les parents sont peu fidèles. Quand ils viennent vraiment des gros quartiers c'est vraiment une zone minée quoi. Tu sais qu'ils resteront pas longtemps* » (RG Aulnay)

De plus, certaines familles n'adhèrent pas car d'autres contraintes plus logistiques peuvent apparaitre aux scouts, en comparaison à d'autres activités extrascolaires. Par exemple, proposer un planning fixe et régulier peut être une difficulté car cela dépend à la fois des disponibilités et de l'anticipation des chefs (« *moi je sais qu'on a perdu des jeunes à cause de ça - parce que les parents préféreraient avoir un planning super carré*. » (RG NDA)).

Cependant, l'adaptation des groupes en termes d'organisation se fait aussi en fonction de la gestion des familles. L'organisation des activités peut être plus compliquée dans certains groupes de Seine-Saint-Denis, car tous les parents ne sont pas toujours en mesure d'assurer un suivi et un investissement conséquent (« *Mais, bon y'a des familles qu'on voit très très peu hein. Pour le coup le lien avec les familles est compliqué*. » (RG St-Denis)). La manière d'accompagner son enfant dans le scoutisme n'est pas toujours une disposition incorporée automatiquement, ce qui peut renvoyer aux difficultés de communication avec les parents dans les écoles recensant une population éloignée de la culture scolaire (« *On voit assez peu les familles, ouais. On les connait si tu veux. Mais, alors ils viennent aux 2, 3 RDV de l'année pour certains. Il y en a qu'on ne voit jamais*. » (RG St-Denis)).

Les adultes témoignent d'une certaine difficulté à maintenir une dynamique sans le soutien des parents. La communication avec les parents est plus difficile en Seine-Saint-Denis, car certains ne vont pas être réceptifs aux moyens de communications utilisés habituellement (mail, WhatsApp, SMS…). Selon le RG de St-Denis, le fait qu'il n'y ait plus de courrier par voie postale fait perdre certains enfants.

> « *On en est là parce que les parents, aussi gentils soient-ils... Comme c'est des mineurs et qu'ils sont dépendants des parents, on est tributaires de la bonne volonté des parents. Si tu veux ya des moments les chefs s'arrachent les cheveux parce qu'ils comprennent pas pourquoi les parents répondent pas. Ils leur envoient des mails, ils leur envoient des sms, des whatsapp et t'as toujours un parent pour dire "j'suis pas au courant. Ah bon ya réunion ? Ah je le savais pas". Et donc mes chefs ils deviennent fous, ils se disent qu'est-ce qu'il faut faire, la prochaine fois faudra aller frapper à la porte en leur disant "dans une semaine ya réunion n'oubliez pas*" » (RG NDA)

Effectivement, cette proximité semble nécessaire pour mobiliser certaines familles sur le long terme en Seine-Saint-Denis. Les chefs qui connaissent bien certains parents essaient de les relancer pour être sûrs que leurs enfants viendront aux prochaines réunions. A Aulnay, l'aumônier est présent dans le quartier, va à la rencontre des enfants pour leur rappeler les rendez-vous avec les scouts et prendre des nouvelles (« *Parce qu'on a aumônier qui est super, qui traine en cité en fait, qui leur parlent tout le temps "Bonjour tu vas bien", machin tac il le raccroche parce qu'il oublie en fait les dates.* »). De même, quand le RG de St-Denis était permanent au National il avait l'occasion d'aller chez les parents, de les rencontrer et de leur amener certains documents en main propres pour créer la relation : « *Pour le coup aujourd'hui on fonctionne de manière trop électronique pour rejoindre ces publics. Si tu veux ya des parents, si on veut les voir il faut qu'on aille les voir. […] Le scoutisme en quartier, il faut qu'on soit dans les quartiers, et qu'on soit physiquement dans le quartier. Qu'on aille voir les gens.* ». Ainsi, le scoutisme en quartier « *demande de l'équipe* » car les jeunes ne « *sont pas dans la durée en fait. Il faut travailler sur eux sur plein de trucs. Il faut être dans les quartiers, vivre dans les quartiers et relancer comme ça dans les quartiers* » (RG Aulnay).

<u>La communauté éducative</u>

Le triptyque entre le scoutisme, l'école et la famille peut prendre une teneur différente en fonction des pays. Le chef de St-Denis a fait 2 scoutismes différents, en France et au Sénégal : « *Au Sénégal, en tant que responsable, on avait plus connaissance de ce que les enfants faisaient à la maison et à l'école qu'ici en*

France. Au Sénégal par exemple moi j'étais directement en relation avec les professeurs des jeunes que j'encadrais. Y avait certains professeurs je leur parlais plus même que les parents du jeune. En France c'est un peu différent. ». S'ils arrivent à contacter les parents régulièrement, même si ce n'est que par téléphone, les relations avec l'école sont inexistantes en France, alors qu'il pourrait être intéressant de connaitre le jeune / l'élève dans des contextes variés (« *C'est parce que finalement on connait pas tellement nos jeunes tant que ça à l'extérieur même quand on les connait vraiment.* » (Chef PC NDA))

Pour la RG d'Aulnay, les jeunes ne grandissent pas autant aux scouts s'il n'y a pas de « *partenariat avec les parents.* », c'est pourquoi ils essaient d'avoir de « *bons contacts avec les parents, que les parents s'impliquent, dans toutes les tranches d'âge* ». En effet, cela est bénéfique à la fois pour les parents (par exemple les mères isolées qui peuvent se constituer un réseau) et les enfants, car la famille peut constituer un relai des apprentissages et des valeurs transmises aux scouts, et vice versa :

« *Ya pas toujours le soutien à la maison donc il faut travailler aussi sur ça à la maison, faire un effort à la maison. Travailler avec les parents.* », « *Si tu veux vraiment avoir un lien, c'est aussi constructeur pour un enfant qu'un parent parce que le parent prend confiance en lui quand il donne des valeurs pour tout le monde, l'enfant lui voit que les règles à la maison sont partout pareilles* ».

G. L'uniforme, une norme acceptée ou contraignante ?

Pour comprendre que d'autres piliers de la méthode scoute (en l'occurrence le « cadre symbolique ») contribuent à faire du scoutisme un espace de socialisation à part, nous nous sommes intéressés à la question de l'uniforme (la chemise et le foulard). L'uniforme est un symbole du scoutisme, et reflète une norme traditionnelle, une règle à accepter (« *Bah les deux : c'est symbolique et je le mets parce qu'il faut le mettre.* » (Cristophe)). De plus, l'uniforme donne à voir que les jeunes sont scouts. De fait, nous nous attendions à ce que l'uniforme provoque un dilemme, et que les jeunes n'assument pas le regard des pairs, au point de refuser de porter leur uniforme quand ils sont en dehors de la parenthèse

scoute. Or, nous avons pu mettre en évidence que non seulement les jeunes ne craignaient pas le regard des autres par rapport à l'uniforme, mais aussi qu'ils lui attribuaient différents types de signification. La chemise et le foulard ne sont pas perçus comme des contraintes par les jeunes interrogés, ce qui témoigne de l'acceptation d'une nouvelle norme, de l'adaptation des jeunes au cadre du scoutisme.

De façon générale, les enquêtés ont une représentation positive de leur uniforme, ils « *aime[nt] bien le mettre* » (Cyrus), et trouvent cela normal : « *Bah c'est normal, c'est comme si je ramenais pas... Comme si tu ramenais pas tes habits à l'école.* » (Cristophe).

Mais cette considération de l'uniforme n'est pas valable pour tout le monde : certains jeunes vont être indifférents (« *C'est-à-dire que bon bah les jeunes, certains s'en foutent un peu de leur chemise et d'autres au contraire sont très attachés à l'avoir* » (RG NDA)), d'autres n'assument pas leur uniforme au-delà de la parenthèse scoute (« *Moi j'vois des gens arrivés à Saint Denis ils cachent [la chemise], ils remontent, mais moi j'reste comme ça.* » (Jeanne)).

L'uniforme peut aussi être considéré comme un moyen d'éviter la comparaison.

Par ailleurs, l'uniforme peut contribuer à la construction de son identité en tant que scout, dans la mesure où revêtir l'uniforme aide à entrer dans un « rôle », une personnalité propre au contexte du scoutisme. En ce sens, le scoutisme est bien une parenthèse qui active des dispositions particulières : l'uniforme « *c'est... Bah ça fait partie de ma personnalité en fait. Si j'oublie ça en fait, c'est comme si j'oubliais une partie de ma personnalité.* » « *Quand j'mets ma chemise, j'me dis que je vais retrouver mes amis, mais pas que. J'me dis aussi que j'vais retrouver des responsabilités.* » (Jeanne)

Un quart des jeunes évoque que le foulard est aussi un moyen d'accroitre le sentiment d'appartenance, non seulement au groupe, mais aussi au mouvement : « *Bah [le foulard ça évoque] l'esprit du scoutisme. Quand on se voit par exemple, quand j'pars en vacances parfois, j'vois d'autres scouts, je les reconnais, j'me dis "ah oui ça c'est des scouts", voilà.* » (Myriam)

La fierté qui découle de l'uniforme témoigne d'une acceptation du statut de scout (« *Nan, c'est pas une contrainte. Pour moi, c'est comme une fierté en fait. Moi j'la porte, j'porte ma chemise, et j'en suis fière* » (Jeanne)), mais aussi d'une forme d'état d'esprit collectif liée à la reconnaissance de pairs qui vivent des expériences similaires : « *Pour moi c'est comme, quand on va à l'école, y'a des enfants ils ont des uniformes. […] Si j'ai un uniforme, je le porterai fièrement, c'est pour dire que je suis dans cette école là, pas dans une autre. Donc si j'ai la chemise, c'est que je suis chez les scouts, et j'en suis fier.* » (Cédric)

Il semble donc que les jeunes soient fiers de porter leur uniforme parce qu'ils ont conscience de ce qu'il représente : « *Bah j'suis fière de mon uniforme puisque j'suis fière de ce que je représente.* » (Gladys), « *Ca représente des années qu'on a passées.* » (Jordane).

Ils ont incorporé cette disposition liée au scoutisme, qui constitue un repère dans leur expérience (« *Ben un scout sans foulard, sans rien, bah c'est pas vraiment un scout.* » (Bertille)). En effet, d'après la RG de Aulnay, l'uniforme témoigne d'un certain cadre dont les jeunes sont demandeurs : « *c'est plutôt dans le scout du 92 que j'ai vu rejeter l'uniforme, donc chez les bourges. Ils ont du mal à le porter correctement. Mais les miens ce que j'ai remarqué, globalement, sur toutes les unités, ils sont demandeurs de cadre, du coup ils acceptent le cadre.* »

La symbolique est porteuse de sens, et un des jeunes pense que ce qui représente vraiment le scoutisme c'est « *La chemise. […] Toutes les insignes, surtout la promesse.* » (Jordane). La promesse est en effet matérialisée par un badge sur l'uniforme, mais a aussi une valeur symbolique : « *Ca veut dire déjà qu'on a passé un accord. Qu'on a promis des choses.* » Tous les badges mérités sont cousus sur la chemise, ce qui lui confère une importance particulière car chaque chemise est individualisée et reflète les qualités et le parcours de chacun (« *La chemise en plus, elle est belle hein. Surtout quand t'as plein de badges.* » (Mathilda)).

Les PC ans apprécient tous leur uniforme aux SGDF, parce qu'ils le trouvent « *très bien* », ou parce qu'il est assez simple et peu contraignant par rapport à ce qu'ils ont vu dans les séries (jupe, longues chaussettes…) : « *Mais nan mais il est ultra beau. Il est bien l'uniforme, il est pas trop...* » (Soraya), « *Alors que là c'est juste*

une chemise et un foulard à mettre ya rien, genre... » (Mathilda). D'ailleurs, une des jeunes ne voyait pas de quoi je parlais quand j'ai évoqué leur uniforme, ce qui souligne que la chemise devient un élément d'habituel, non assimilé à l'idée stricte que les jeunes peuvent avoir de l'uniforme (« *Oui mais la chemise, enfin c'est une chemise !* » (Lydia)). A nouveau, la rupture avec ce qu'ils sont prêts à accepter n'est que partielle : au regard de leurs propos, on peut supposer qu'un uniforme plus traditionnel et contraignant (comme ça peut être le cas dans d'autres mouvements) aurait trop heurté les représentations pour être accepté de la même manière.

Ca ne les dérange pas que leurs amis qui ne sont pas scouts les voient en chemise scoute. En revanche, d'autres aspects de l'apparence sont plus difficiles à assumer car ils sont spécifiques au contexte des scouts, mais apparaissent très dissonants lors du retour dans leur ville. En effet, il semble que certains éléments de « l'accoutrement » qui sont utiles aux scouts cristallisent la sortie de la parenthèse aux yeux des pairs et dérangent les jeunes : « *C'est quand t'es dans la rue avec ton gros sac là* » (Salimata), « *Mais le truc qui me dégoute le plus c'est les chaussures [bien boueuses]. C'est-à-dire que quand on arrive à Paris. Quand on descend des bus, on se sent dégueulasse. Surtout que quand on prend le bus après, mais c'est horrible* » (Charlie).

Enfin, notamment dans le groupe de St-Denis, le foulard est porteur d'un symbole lié à l'accueil, perçu comme tel par l'enfant qui m'en a parlé (« *Bah j'me suis sentie accepté.* » (Cristophe). En effet, le RG du groupe leur remet le foulard de façon solennelle en leur souhaitant la bienvenue (« *D'abord il enroule le foulard, après on se baisse pour qu'il nous donne, et il fait le signe de la promesse. Il nous serre la main et il nous dit "Bienvenue à la Tribu bleue".* (Cristophe)).

Néanmoins, certains jeunes peuvent être réticents à porter leur chemise. C'est le cas d'un des jeunes de NDA (très porté sur les vêtements de ce que j'ai pu observer) qui ne la trouve pas assez « classe » et qui voudrait pouvoir la customiser. Ou d'un jeune de St-Denis qui vient sans uniforme car il veut garder le « staïle » et ne veut pas montrer qu'il a envie de la porter : mais une fois que les chefs en ont prévu une pour lui et ne lui laisse pas le choix, il est quand même « *fier comme un coq avec sa chemise scoute* » (RG St-Denis).

Chaque groupe s'adapte à sa manière au contexte et à son public. A Aulnay par exemple, les scouts marins ont une marinière, la chemise (« *Ils ADORENT leur chemise* »), et « *quelques fois ils ont leur foulard, on sait pas pourquoi ils les oublient les trois quart du temps. […] J'crois qu'il y a que 2 récalcitrants, mais la plupart mettent des pantalons à venture à cause de la navigation* ». A St-Denis, le chef SG a l'impression que le côté symbolique est moins présent qu'ailleurs parce que les chefs ne sont pas « sévères » sur ce point avec les jeunes « *on est pas gendarmes en fait derrière eux. Et certains on les laisse faire n'importe quoi avec la tenue* ». Néanmoins, je pense que ce point de vue peut s'expliquer en comparaison à d'autres groupes (« *Y'a certains groupes dans lesquels c'est vraiment l'armée derrière les jeunes au niveau de la tenue* » (Chef SG St-Denis)), mais que l'uniforme n'est pas pris à la légère à St-Denis. En effet, j'ai pu assister à une remise des insignes où les jeunes qui n'avaient pas leur chemise ne recevaient pas leur badge tout de suite. Cela s'est suivi d'une explication catégorique sur le fait que « venir aux scouts sans sa tenue, c'est comme venir en weekend sans duvet ». Il y a donc une vraie explication sur ce que représente l'uniforme.

D'ailleurs, finalement même sans « *mettre la pression aux jeunes* », ceux-ci sont « *très fiers* » et attachés à leur uniforme, au point que certains, quand ils changent de couleur de chemise en passant à la branche supérieure, demandent à garder leur ancienne tenue quelques mois. Cela souligne que cette approche plus souple de l'uniforme, adaptée au contexte local, contribue peut-être à une meilleure compréhension du sens et à une acceptation de la tenue. Cette forme d'adaptation à la culture des jeunes est bien comprise par les RG, qui ont conscience que l'uniforme n'est pas une contrainte, « *à condition qu'on leur laisse le libre choix de comment ils veulent le porter*. » (RG St-Denis). En revanche, l'uniforme contribue à une forme de vitrine auprès des « extérieurs », et tous les adultes interrogés s'accordent sur l'idée qu'ils tiennent à ce que l'uniforme soit bien porté en cas de visibilité :

> « *Et donc moi je pense que la tenue scoute adaptée au style de chacun, c'est très bien ! Et par contre quand je leur dis on est en représentation machin et tout... Et les chefs le savent, il y a un moment où non bah là les gars on est nickel parce qu'il y a des gens, parce qu'on va nous regarder*. » (RG St-Denis)

> « *Nous la politique c'est l'uniforme c'est dès qu'on se donne à voir avec des gens qui ne sont pas de notre groupe, on est en scouts, parce qu'on est là en tant que scout. Y'a que ici en réunion qu'on vient sans chemise et qu'on repart sans* », « *Ils ont bien pris le jeu* » (Chef PC NDA)

Cette question de la visibilité renvoie à un enjeu plus large car les SGDF sont soumis à certaines critiques, et réputés pour ne pas être assez rigoureux sur la tenue. Mais dans le contexte de Seine-Saint-Denis où un uniforme trop strict pourrait constituer un frein à l'engagement des enfants, le RG de NDA est partagé entre la « *conviction forte que la tenue scoute c'est pas une tenue n'importe comment* » et l'idée qu'il est peut-être plus pertinent de faire certaines concessions pour faciliter l'engagement des jeunes : « *je me dis après "bon bah tant pis la chemise est pas forcément nickel et le foulard est pas forcément là à toutes les activités mais l'essentiel c'est qu'ils pratiquent du scoutisme"* ». Néanmoins, un uniforme très bien porté peut aussi être une vitrine pour prendre le contre-pied des représentations habituelles, et dépasser les clichés à la fois sur le mouvement SGDF, et sur la Seine-Saint-Denis : le RG de NDA a fait en sorte que ses Louveteaux-Jeannettes aient leur uniforme impeccable lors d'une messe à Jambville où étaient présentes d'autres unités de mouvements variés : « *Y avait des Europe, des Scouts Unitaires, et je dis pas qu'il y avait un relâchement dans la tenue, mais moi j'ai fait exprès que nos jeunes soient impeccables, les foulards bien roulés, la chemise orange qu'on voit bien. Et du coup je voyais les gens qui nous regardaient à tel point qu'à un moment y avait un farfadulte de Versailles, qui semblait découvrir qu'il pouvait y avoir des scouts dans le 93. Et moi ça m'a fait MARRER. [..] Et je savais très bien qu'en sortant de l'Eglise ils seraient les premiers à avoir les chemises débraillées et qu'ils se tenaient beaucoup moins bien. Mais pour le coup les jeunes m'ont vachement étonné et ils ont bien marqué les esprits.* » (RG NDA)

Hypothèse n°4 : Les ressorts de l'engagement des familles aux scouts

Contrairement à notre hypothèse n°4, il semblerait que les caractéristiques sociologiques de la parenthèse, qui diffèrent des caractéristiques de leur environnement habituel, ne constituent pas un dilemme pour les jeunes qui s'engagent aux scouts. Au contraire, c'est **parce que** l'expérience du scoutisme est inhabituelle qu'elle est intéressante (et non contradictoire), car elle permet aux jeunes de vivre une expérience complémentaire de leur quotidien. Néanmoins, pour rester attractive et susciter l'engagement, l'expérience vécue dans la parenthèse ne doit pas être trop contradictoire avec ce que les jeunes recherchent. Pour que les jeunes adhèrent au scoutisme, la rupture entre les caractéristiques des cadres socialisateurs est donc partielle et constitue un « décalage optimal », entre la nouveauté dont ils ont besoin, et les changements qu'ils sont prêts à accepter. La majorité des jeunes interrogés sont les seuls scouts de leur famille : le scoutisme n'a pas été un élément qui a forgé leur identité au cours de leur socialisation primaire, et pourtant ils ont adhéré plus tard à ce nouveau champ des possibles, et ne ressentent pas de dilemme face aux regards des autres. Cela peut s'expliquer par l'action des groupes, qui ont adapté la proposition scoute au contexte local pour que l'expérience de scoutisme reste cohérente avec les attentes du public rejoint.

Cet engagement des familles témoigne de la capacité d'arbitrage des individus, qui peuvent prendre de la distance par rapport aux cadres de socialisation initiale et ainsi tendre vers une reconfiguration identitaire dans la parenthèse scoute. En effet, l'identité se construit en fonction des cadres sociaux dans lesquels elle s'inscrit, et est un opérateur de l'action, où le choix entre des représentations de soi est permanent (Kaufmann, 2004). Pour que les jeunes s'engagent, il ne faut pas qu'ils doutent de la pertinence de cet engagement (Lahire, 1998), ce qui témoigne que le scoutisme est devenu pour eux une évidence intériorisée sous forme d'habitude. S'imaginer aux scouts ne représente pas (ou plus) de dilemme car c'est cette expérience dans la parenthèse, associée à des émotions positives, qui guident leur engagement (Kaufmann, *op. cit.*).

5. Le scoutisme, un cadre sécurisant offrant des libertés

Pour répondre à notre question de recherche et comprendre les ressorts de l'engagement des familles, il nous semble important de comprendre ce que représente cette institution scoute pour elles. Un élément sous-jacent de cette parenthèse est que le scoutisme constitue un cadre, dont les contraintes pourraient paradoxalement être attractives dans la mesure où elles procurent des repères aux jeunes.

Ce cadre existe puisque c'est un élément qui peut être recherché par les parents (« *Beaucoup de parents qui sont en recherche de cadre tu vois, que ça soit cadré tu vois. Ils attendent ça vraiment et on est pas encore très au niveau encore sur ça mais ya une attente dessus.* » (RG Aulnay)). Le scoutisme garde une réputation d'instance d'éducation, où les jeunes sont acteurs tout en étant amenés à respecter certaines normes. La symbolique du scoutisme, liée par exemple à l'uniforme, contribue à renforcer cette image du cadre. Le projet pédagogique SGDF ne met pas en avant une volonté de « redressement » des comportements à proprement parler, mais les piliers de la méthode contribuer à prodiguer un encadrement différent des autres contextes, qui peut être aussi sécurisant pour les familles.

De même, si certains jeunes vont tenter d'outrepasser les limites (par exemple en ne respectant pas les consignes liées à l'interdiction de l'alcool ou de la drogue), ils restent plus en « sécurité » aux scouts que quand ils ont cette attitude de défiance vis-à-vis de la règle dans son quartier. De plus, parfois ces jeunes manquent de repères dans leur vie familiale et peuvent avoir besoin d'un encadrement fort pour se construire, mais aussi de figures d'autorité incarnées par des autrui significatifs.

> « *Après j'ai des jeunes qui manquent de cadre aussi. Enfin j'ai un jeune par exemple, c'est un des mes chouchoux mais c'est aussi un de nos jeunes les plus à problème : c'est lui qui a ramené du shit l'été dernier, la bouteille d'alcool le WE dernier on est persuadés que c'était lui. Mais lui il vit tout seul avec sa mère qui le... (Inspire) Aaahh. Et je sais que lui au jour le jour il tourne avec un groupe de kéké où il fait des conneries…* » (Chef PC NDA)

Ce cadre sécurisant est aussi une priorité pour les RGs, comme dans toute association en charge d'enfants. Aux scouts, l'expérience est parfois inconfortable, du fait de certains paramètres difficiles à contrôler (la météo, les possibilités sur le lieu de camp). Mais d'autres le sont davantage (les conditions de la vie de camp) et les RGs veillent à ce que les jeunes évoluent dans un environnement sécurisant (« *Il y a des activités régulièrement et ça les chefs on leur fait complètement confiance par rapport à la sécurité des gamins. On est présent si tu veux en 2ème ou 3ème ligne voilà parce que moi j'sais que quand les gamins sont en WE j'essaie de rester attentif.* » (RG St-Denis)).

L'investissement des jeunes n'est pas régulier pour tout le monde, et une des analyses qui en est faite est que la liberté accordée à partir des PC va à l'encontre d'un encadrement qui est encore nécessaire pour que certains des jeunes s'engagent (« *Bah au début, en bleu on venait, et là en fait, c'est ptetre parce qu'on est un peu trop autonome que ... Je sais pas en fait. Y'en a ils ont disparu comme ça, ptetre parce qu'ils en avaient marre, je sais pas. […] Ils ont besoin d'être encore encadrés.* » (Alexis)). Ce « décrochage » peut aussi s'expliquer par « *qui y'a* », ou « *si c'est une réunion* » : les jeunes qui n'étaient pas présents à la réunion à laquelle j'ai assisté sont d'habitude plus investis sur les weekends, ou viennent seulement quand leurs copains sont là.

Or, le passage à la branche compagnon (17-20 ans), implique que les équipes de jeunes soient encore plus autonomes car ils doivent s'autogérer et sont seulement « chapeautés » par deux adultes. L'engagement sur le long terme n'est donc pas acquis, et selon le chef de NDA les équipes compagnon du groupe ont souvent des difficultés à concrétiser leur projet (« *Ca c'est un truc qui je crois est assez symptomatique dans notre groupe. C'est les projets compas qui n'aboutissent jamais* »). Pourtant, les jeunes qui continuent dans le scoutisme, notamment à partir des PC ans, sont généralement volontaires (« *J'pense que le scoutisme est moins ... Obligatoire. Ya une question de liberté qu'ils viennent rechercher.* » (Chef PC NDA)). Le risque d'un manque d'investissement des jeunes quand l'encadrement est plus faible souligne que les jeunes viennent peut-être chercher des repères, notamment par le biais de leurs chefs : « *Le cap pour moi il est là maintenant, quand toute ma grosse génération ils vont passer aux compas. Et c'est*

là où ça m'inquiète l'investissement, c'est à quel point vous allez réussir à continuer à être jeunes entre vous sans chefs pour vous cadrer. […] Mike par exemple c'est ça : il vient aux scouts pour chercher un cadre qu'on représente. Pour l'attaquer et le nier. Mais en même temps, quand nous on sera plus là, j'pense qu'il continuera pas, c'est le plus triste. […] Lui je crains qu'il va attendre de ses potes de le cadrer. Il va continuer de rechercher dans ses potes ce que nous on représentait. » (Chef PC NDA)

Paradoxalement, c'est donc ce cadre et ces contraintes qui permettent de tendre vers une structure de plausibilité, et de prodiguer un contexte sécurisant pour la construction de soi. Cela peut expliquer pourquoi les jeunes acceptent ces normes (fonctionnement en équipes, uniforme, vie en communauté) éloignées de leurs habitudes et de leur socialisation initiale, qui de prime abord auraient pu paraitre contraignantes. Finalement, le scoutisme rompt avec la seconde modernité, entendue comme la place accordée à l'individu avant le collectif et qui l'enjoint à se rendre responsable en tout (Kaufmann, 2004). En promouvant la réflexivité et l'autonomie des enfants, la seconde modernité les place en incertitude. Or, le scoutisme, en imposant des contraintes normatives et matérielles rend le collectif plus encadrant et lève la nécessité de la réflexivité sur soi. Cela peut contribuer à donner l'impression aux jeunes de pouvoir être eux-mêmes en ayant moins peur du jugement d'autrui :

> « *Et aux scouts du coup il va continuer à être le caïd du groupe. Mais un caïd qui est tellement soft par rapport à ce qu'il joue ou qu'il donne voir à l'extérieur, qu'en fait c'est un agneau. Et ici il a le droit de rester quelqu'un de gentil en fait. Il n'a plus un rôle de caïd, il n'a plus une dégaine de keumé* » (Chef rouge NDA)

Finalement, c'est aussi en accordant davantage de libertés aux jeunes que le cadre du scoutisme favorise l'entraide spontanée. En effet, les jeunes sont amenés à faire ensemble, à être acteurs de leurs apprentissages, et les adultes encouragent les interactions lors des activités. Cela peut différer d'autres contextes tels que l'école où certains jeunes ont l'impression qu'il est plus dur de s'entraider car le silence et la discipline sont de rigueur :

> « *Bah, à l'école, souvent en fait, en plein cours, on peut pas aider la personne qui est à côté de soi. On peut pas lui expliquer certaines choses parce qu'on peut se faire coller, on peut avoir des mots. C'est pas très simple. Ensuite si l'élève il demande au professeur et que le professeur lui répond pas, ça l'aide encore moins.* » (Cédric)

Ainsi, au sein de ce cadre, une forme de liberté est accordée aux enfants, du fait de la pédagogie basée sur l'éducation par l'action, la prise de responsabilité au sein des équipes, la vie dans la nature et la posture de l'adulte en soutien (en somme, les conditions de la parenthèse). D'une part, ces jeunes ont l'impression d'avoir plus de libertés et apprécient cette situation (« *Bah j'me sens bien [aux scouts], libre* » (Medhi), « *plus libre qu'à l'école. […] Parce qu'à l'école on fait pas tout ça. A l'école les profs ils sont méchants. Là ils sont gentils.* » (Jordane)). Ils trouvent qu'il « *y a moins de règles* » aux scouts, ce qui peut sembler paradoxal au regard des contraintes qui s'imposent à eux dans ce contexte. Cela peut s'expliquer par le fait que les règles font peut-être plus sens dans la mesure où certaines d'entre elles sont choisies par les jeunes lors de l'élaboration de la Charte.

D'autre part, il s'avère que c'est aussi pour ces libertés que les jeunes viennent aux scouts. Chez les PC, ce besoin de liberté « *est beaucoup plus présent* » (RG NDA), et nous avons évoqué précédemment qu'il se traduit par le besoin de passer du temps à l'abri du regard des parents, et parfois aussi de celui des chefs (« *J'ai des jeunes ça leur fait du bien de se séparer de maman par exemple. Vraiment on est sur des logiques de la séparation. Limite moi des fois j'ai un discours avec les jeunes où j'ose lui dire "mais ta mère, arrête de la laisser toucher à ton sac, c'est TON sac".* » (Chef PC NDA)). Ce besoin de liberté peut trouver un écho aux scouts, où la liberté est permise de façon particulière dans ce contexte, de par la posture des chefs et le fonctionnement relativement en autonomie. Un des chefs considère d'ailleurs qu'au fur et à mesure des âges, les jeunes gagnent en liberté, ce qui peut donner du sens à leur engagement et leur donner envie de continuer pour passer dans la branche supérieure (c'est d'ailleurs ce que les PC ont évoqué dans les entretiens en envisageant leur poursuite aux compagnons).

Mais cette liberté est relative car les chefs sont toujours un point d'appui, contribuant à la perception d'un contexte sécurisant. En effet, les jeunes se sentent en sécurité car cette liberté est encadrée lorsqu'ils sont en autonomie (« *si on part, on est toujours en contact. Donc si on a un problème, on est en contact.* » (Jeanne)). Les jeunes ne pensent d'ailleurs pas avoir « trop » de libertés, ce qui témoigne d'un contexte sécurisant. L'encadrement perçu aux scouts permet aussi aux jeunes d'ouvrir le champ des possibles en termes d'activités envisageables (« *Quand je suis avec les scouts oui [j'aime bien venir dans la nature], parce que j'ai pas trop peur quand je suis avec les scouts.* » (Jordane)).

De plus, cette liberté n'est pas infinie, elle reste limitée par un cadre. L'aller-retour entre l'autonomie et l'encadrement témoigne d'une relation de confiance entre les jeunes et les chefs. C'est apprécié par les jeunes et semble leur prodiguer des repères car ils savent ce qu'ils ont le droit de faire ou non, et cela donne du sens aux contraintes imposées. (« *Et comme je l'ai dit en fait, on a une liberté, mais elle a un point, une limite. […] Ya des temps où on peut être libres et autonomes, et d'autres où on est encadrés* » (Jeanne)). Cet aller-retour se manifeste d'autant plus que, malgré qu'ils veuillent être indépendants, les jeunes ont quand même besoin de cette proximité avec les chefs, d'échanger avec eux, ce qui montre bien qu'ils ne les considèrent pas seulement dans un rôle de surveillance :

> « *Ils veulent avoir la certitude qu'on pourrait leur laisser la liberté quand ils attendent, mais faut aussi qu'on soit là. Enfin j'pense c'est fifty-fifty. Mais yen a un qui est moins assumable en tant qu'ado, surtout à leur âge.* » (Chef PC NDA)

La liberté passe aussi par une relation pédagogique basée sur la confiance en la lucidité des jeunes : par le biais de l'éducation par l'action, les chefs encouragent les jeunes à tenter de nouvelles choses tout en ayant conscience de leurs capacités pour ne pas prendre de risques. L'encadrement et la sécurité sont considérés comme deux particularités indissociables du scoutisme par les jeunes (« *Parce qu'on nous dit que on peut faire des choses, tout en faisant attention. Alors que*

j'connais des gens qui vont faire les choses, et ils vont pas en assumer les conséquences. » (Jeanne)). Lors des activités, les pédagogies actives permettent de multiplier les interactions, ce qui rend le cadre à la fois sécurisant grâce au collectif, tout en étant plus souple car n'imposant pas une discipline très rigoureuse. Des limites structurent ce cadre, mais les jeunes peuvent exercer leur liberté tant que ces limites sont respectées, dans une relation de respect réciproque entre les jeunes et avec les adultes :

> « *Ils savent qu'ils peuvent se faire quelques délires, mais que le scoutisme c'est pas n'importe quoi. Et justement c'est aussi pour ça que le rôle [des chefs] il passe bien, c'est qu'ils savent très bien ya aussi une limite qu'il ne faut pas franchir.* », « *Et très rapidement tu te rends compte qu'aux scouts sur toutes les tranches d'âge, y compris les plus grands qu'on pourrait penser plus sérieux, bah ça part un peu en live. Mais finalement c'est pas plus mal parce que c'est la façon qu'ont les jeunes de décompresser et de se dire "bah voilà c'est un cadre où je peux faire ça. Si j'étais à l'école non seulement je ferais pas les mêmes activités, je ferais pas les mêmes jeux, mais en plus j'aurais le cadre rigide d'une certaine discipline. Je pourrais pas me permettre de rembarrer mon professeur comme je vanne mes chefs parce qu'ils ont fait quelque chose et ils se sont trompés. Et tout le monde en rigole après". Donc c'est vraiment ce que j'appelle moi la bienveillance.* » (RG NDA)

Le scoutisme a donc beau être une institution qui socialise de façon verticale du fait de normes marquées, c'est paradoxalement ces contraintes qui rendent le scoutisme attractifs. En effet, elles rendent le collectif plus encadrant, et prodiguent un cadre sécurisant de construction de soi, avec des repères dont ces jeunes peuvent avoir besoin. En témoigne la structure de plausibilité, le scoutisme offre un espace « à part entière et entièrement à part » (Hérard, 1986) où les jeunes peuvent vivre, être autrement, à distance de leurs parents. En ce sens, les conditions de la parenthèse en font une « niche identitaire » (Kaufmann, 2004) pour la définition de soi, un cadre à la fois sécurisant et permettant l'expression des libertés individuelles.

X. Limites et perspectives

A. Limites

En termes de méthodologie, nous pouvons souligner une limite à notre étude qui porte sur l'échantillon. Bien que travailler avec trois groupes permette de prendre davantage en compte les réalités du scoutisme en Seine-Saint-Denis qu'avec un seul groupe, il n'est pas certain que cet échantillon soit représentatif « du scoutisme en Seine-Saint-Denis ». C'est un premier pas pour dresser un panorama, mais cela ne reflète sûrement pas toute la complexité de la sociologie dans le 93. En effet, il y a plusieurs scoutismes dans le 93 : l'expérience de scoutisme vécue sera différente selon les groupes dont les jeunes sont issus de « quartiers populaires », mais aussi entre ces groupes et ceux de certaines villes du 93 brassant des populations « traditionnelles » des SGDF. Néanmoins, dans l'entretien compréhensif, l'investigation en profondeur révèle la complexité des architectures, ce qui rend les critères classiques moins opérants : « *ils fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique* » (Kaufmann, 2001, p. 41). La constitution représentative de l'échantillon ne devient donc pas une nécessité, mais il ne faut pas oublier les grandes catégories : nous nous sommes préservés de cet écueil en croisant 3 niveaux de discours (jeune, chef, adulte), en investiguant des tranches d'âge différentes parmi les jeunes, et en travaillant avec 3 groupes particuliers. S'il est difficile de regrouper les jeunes selon certaines généralités car les questions de socialisation et d'expérience sont très individuelles, des logiques communes ressortent nettement. Néanmoins il convient de ne pas généraliser ces résultats à partir de notre échantillon : « *En aucun cas un échantillon peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative* » (Michelat, 1975).

Par ailleurs, les entretiens avec les PC ont été menés en trio pour faciliter la relation de confiance malgré des contraintes temporelles. Cela peut induire un biais de désirabilité sociale, bien que les jeunes m'aient semblé s'exprimer de façon assez profonde sur certains sujets. De plus, lors des interactions, certains jeunes se coupaient la parole, et on peut supposer que s'ils avaient été tous seuls ils auraient eu davantage la possibilité de développer leur pensée.

Les entretiens ont abouti à des données plus ou moins consistantes, notamment en fonction de l'âge des individus interrogés. A Saint-Denis, les 3 entretiens avec les enfants les plus jeunes n'ont pas permis de produire un discours exploitable dans son intégralité.

L'analyse des entretiens a été majoritairement qualitative, en faisant émerger de grandes tendances, mais il aurait pu être intéressant de mener une analyse davantage quantitative en formalisant les proportions de jeunes concernés par l'argumentaire propre à chaque thématique.

En ce qui concerne la posture de la chercheuse, un biais peut émerger du fait de ma propre expérience dans le scoutisme, qui néanmoins n'a pas été forgée dans le 93. Mon vécu personnel dans le scoutisme a facilité l'immersion en observation participante, que ce soit par rapport à un réseau de contacts qui m'a permis de « tâter le terrain » en amont, ou par la capacité d'adaptation au contexte. Dans les entretiens, la connaissance du vocabulaire et des éléments spécifiques au scoutisme m'ont souvent permis de relancer ou d'approfondir la discussion. De plus, je me suis présentée ainsi : « une étudiante en STAPS, qui veut voir ce qui vous plait dans le scoutisme. Je suis moi-même cheftaine bleue à Rennes, mais avant j'ai fait mes années scoutes comme vous, dans le 92 ». La connaissance du fonctionnement du scoutisme aux SGDF et des « tranches de vie » vécues par les jeunes m'ont aussi permis de saisir quels enjeux pouvaient être sous-jacents à cet objet de recherche dans le 93.

Néanmoins, chaque individu ayant des présupposés, j'ai tenté de déconstruire les miens en faisant le lien avec la réalité du terrain dès la revue de littérature, et en ajustant ma grille d'entretien après une première observation exploratoire. Mon objet de recherche et mes hypothèses ont d'ailleurs évolué au fur et à mesure que je confrontais la littérature et l'interprétation que j'en faisais aux pratiques et aux discours des premiers concernés. En ne m'ignorant pas comme sujet animée d'une culture particulière, j'ai donc tenté de cultiver le recul, d'être vigilante à la manière dont ma position pouvait faire parler mon interprétation de la littérature, de l'observation ou des entretiens. Cette position m'a amenée à prendre des

distances en termes d'objectivité, et c'est l'aller retour avec l'analyse théorique sociologique qui m'a amenée à problématiser et à produire des hypothèses en adéquation avec le contexte. Je me suis donc positionnée en faveur d'un va-et-vient entre immersion (terrain) et distance à l'objet (analyse théorique). L'intérêt de l'observation participante prend tout son sens car cela a permis d'éprouver à la fois mon cadre théorique et mes représentations. En effet, l'observation permet à la fois de s'extérioriser (recenser les données sans les produire) et de s'immerger (ressentis, complément des entretiens). Néanmoins, il faut prendre en compte que la présence physique de l'enquêteur peut aussi influencer les attitudes et dires des enquêtés.

Le curseur a aussi dû être positionné entre objectivité et conviction en ce qui concerne la thématique éducative, et sur ce point les retours de mon tuteur m'ont permis de prendre conscience de certaines formulations qui méritaient une deuxième analyse avec plus de recul.

Une autre limite qui vient nuancer la réponse à nos hypothèses résulte de la population engagée aux scouts et interrogée dans cette étude. Bien qu'éloignés du scoutisme, j'ai pris conscience au fur et à mesure des entretiens que ces jeunes ne ressentaient pas de dilemme à venir aux scouts : un certain nombre de processus sous-jacents à leur engagement ont été mis en évidence, mais il pourrait être intéressant d'éprouver nos hypothèses auprès de jeunes qui rejettent encore le scoutisme, ou qui adhèrent de façon ambivalente aux scouts. En effet, l'engagement d'un public dont la socialisation initiale est encore plus en rupture avec la proposition scoute reste un challenge, qui nécessite davantage de moyens dans les groupes.

B. Perspectives

Une des perspectives pourrait être d'effectuer un suivi longitudinal sur ces jeunes, à la fois aux scouts et dans d'autres contextes. En effet, un suivi sur le long terme permettrait d'analyser la progression (ou non) de ces jeunes, pour rendre

compte de façon plus précise des évolutions au niveau éducatif et des transferts potentiels entre les contextes. De plus, comprendre le mode de vie de ces jeunes en dehors du scoutisme permettrait d'approfondir les modalités de leur socialisation primaire, et ainsi de dresser des profils sociologiques pour monter en généralité dans l'analyse.

Les propos des jeunes quant à l'approche pédagogique et au rapport à l'adulte aux scouts, en comparaison avec d'autres institutions comme l'école, sont assez édifiants pour faire réfléchir aux besoins de ces jeunes à l'école. En tant que future professeur d'EPS, avoir accès à ces données m'a permis de prendre du recul sur ma conception de l'enseignement, et sur la démarche que j'essaierai d'adopter. Il me semble indispensable que les institutions éducatives travaillent main dans la main, avec la finalité d'une réussite des élèves, qui ne soit pas seulement scolaire mais aussi éducative (Feyfant, 2014). En effet, à l'instar de Coq (1994), il apparait que l'Ecole ne peut pas reconstituer à elle seule le lien social : « *La totalité de la tâche éducative ne saurait être limitée à la famille et à l'école. Cela signifie que les divers lieux sociaux, en dehors de ceux-là, ont nécessairement une certaine fonction éducative* ».

Il pourrait aussi être intéressant de comparer l'expérience de scoutisme vécue par ces jeunes, avec celle de jeunes ayant des caractéristiques sociologiques différentes. Deux dimensions me semblent pertinentes à ce sujet : d'une part, étudier comment se déroulent les interactions et le mélange entre les jeunes lors des weekends territoriaux, qui rassemblent donc tous les groupes du 93. En effet, au regard des différences évoquées au sein des villes dans le 93, il est légitime de se demander si la structure de plausibilité qu'est la parenthèse scoute pour ces jeunes persiste une fois qu'ils sont mélangés avec d'autres jeunes ayant des caractéristiques sociologiques et un vécu du scoutisme différent. L'enjeu sous-jacent est un enjeu d'ouverture et de pérennité des nouvelles dispositions en compagnie d'autres pairs. D'autre part, mener des entretiens auprès de jeunes en dehors du 93 et issus de milieux plus traditionnels permettrait de comparer si les

ressorts de l'engagement sont réellement différents entre ces populations. J'ai commencé ce travail, en menant de courts entretiens auprès des jeunes dont je suis cheftaine (des SG, dans le groupe de Bruz (35)). Ce qui ressort rapidement, c'est que les premières raisons qui font du scoutisme un contexte particulier varient légèrement : ces jeunes n'abordent pas changement d'environnement ni le groupe comme première motivation, mais la dimension de la mise en projet. De même, l'importance que revêt la parenthèse du scoutisme dans leur vie quotidienne n'est pas abordée de façon aussi tranchée que chez les jeunes du 93. Cela peut s'expliquer par des besoins différents en fonction de leur contexte de vie quotidienne et mériterait d'être approfondi.

En effet, cela m'amène à l'interprétation qu'en fonction du contexte, certains piliers de la méthode scoute vont être des conditions plus ou moins importantes de l'expérience particulière vécue dans le cadre du scoutisme. Ce qui n'empêche pas que tous les jeunes en retirent des bénéfices au niveau éducatifs. Mais, le National des SGDF est dans une dynamique de réflexion sur la méthode scoute, notamment en rapport avec la mise en œuvre de l'apprentissage par l'action au sein du scoutisme. En effet, pour préparer l'espace « méthode scoute » à l'AG des 19-20 mai 2018, la question suivante a été posée sur les réseaux afin de recueillir des témoignages : « *Qu'avez-vous appris aux scouts que vous n'auriez pas pu apprendre ailleurs, qui vous a fait grandir, qui vous sert tous les jours ou dont vous vous souviendrez toujours ?* ». L'idée de parenthèse qui permettrait des apprentissages pérennes est ici palpable : il semble donc que la problématique de ce mémoire et les questions qui en découlent soient d'actualité pour mener une réflexion sur les enjeux éducatifs de la proposition scoute.

Enfin, ce travail de recherche vise à rompre la vision homogénéisatrice qui peut exister sur « la banlieue », et qui peut paraitre dissonante avec les représentations traditionnelles du scoutisme. D'une part, nous avons tenté de montrer que le 93 brassait une population très hétérogène, et qu'en l'occurrence s'intéresser aux points de vue individuels des jeunes interrogés était d'une grande richesse pour comprendre les bénéfices qu'ils retirent du scoutisme. D'autre part, le scoutisme est porteur d'enjeux éducatifs dans le 93, mais il l'est aussi dans des milieux plus

favorisés. J'ai observé davantage de comportements d'entraide et de respect lors des weekends avec Saint-Denis que dans certaines mes expériences précédentes en tant que cheftaines avec des populations plus favorisées. L'idée sous-jacente est que le scoutisme « de quartier » ne doit pas être considéré comme différent du scoutisme « traditionnel » dans la mesure où, malgré des adaptations organisationnelles, la finalité éducative est identique. Le but n'est pas de renfermer ces jeunes dans un scoutisme qui soit perçu comme « aménagé », mais au contraire de leur permettre de sortir du quartier, en rencontrant d'autres jeunes du réseau SGDF, par exemple lors des weekends territoriaux, BET ou rassemblements nationaux. Je m'inscris alors dans la conception de Malek Boutih (qui a été président de SOS racisme, secrétaire national du Parti Socialiste, député de l'Essonne). Selon lui, il y a un abandon de la banlieue car « *On accepte que ces gens là ne vivent pas exactement en France : dans leurs mœurs, dans leurs comportements, dans leur sécurité*. » (On n'est pas couché, 19 mai 2018). En réaction au récent rapport Borloo sur les banlieues, il dénonce le fait que « *tout ça c'est des gadgets, et on reproduit le système de vivre à part* ». Or, le scoutisme ne vise pas à arranger la vie de banlieue pour que les jeunes y restent, le scoutisme dans le 93 doit être traité d'égal à égal pour permettre au jeunes de porter un nouveau regard sur le monde, et sur un destin commun : « *Moi je suis pas pour que la banlieue ce soit une start up : c'est un plan République qu'il faut*. » (*ibid.)*. Et finalement, la perspective évoquée précédemment de faire se rencontrer les jeunes de différents groupes, de faire se rejoindre des publics pour l'instant éloignés s'inscrit dans cette logique de « Plan France » qui mélange les populations. Selon lui, le rapport humain change les choses, et c'est pourquoi les mixités au sein des groupes investigués devraient finalement être un exemple pour d'autres instances éducatives qui considèrent que le vivre ensemble est un enjeu éducatif : « *les a priori sur les uns et les autres existent, mais quand les gens VIVENT ensemble ça se passe toujours bien, parce que les gens se rendent compte que c'est les mêmes problématiques dans toutes les familles.* »

XI. Conclusion

Les conditions de la « parenthèse » scoute dans le 93 sont effectivement liées au changement d'environnement dans la nature, aux relations dans le groupe de pairs, et à l'approche pédagogique d'éducation par l'action. Il s'avère que ces 3 pré-requis sont des piliers de la méthode scoute : le terrain vient donc confirmer les choix pédagogiques spécifiques aux SGDF. La méthode scoute a volontairement été peu détaillée dans la revue de littérature afin de permettre une démarche plus inductive, exploratoire, et non confirmatoire. Il en résulte que ces conditions font de la parenthèse scoute un espace à la fois spatial, temporel et social où les jeunes peuvent vivre une expérience « à part entière et entièrement à part » : en cela, c'est une « niche identitaire » (Kaufmann, 2004) pour la définition de soi.

Cette parenthèse s'avère effectivement être un espace opportun au plan éducatif car elle favorise des apprentissages multiples, liés à des savoir-faire, des attitudes, et à la construction de soi. De plus, il semble que la parenthèse scoute permette aux apprentissages de se produire de façon « différente » et porteuse de sens pour les jeunes. La progression personnelle témoigne d'une redéfinition des dispositions initialement acquises, et donc d'une renégociation de la socialisation des jeunes, sans pour autant la rejeter.

Ces bénéfices peuvent s'expliquer par le fait que la parenthèse scoute constitue une structure de plausibilité, où les pairs rendent envisageables certaines pratiques, discours ou croyances que l'enfant n'avait pas intégré au cours de sa socialisation primaire (Berger et Luckmann, 1966). De plus, les jeunes vont activer des dispositions relatives à la sphère sociale du scoutisme quand ils sont dans la parenthèse (Lahire, 1998). Mais il s'avère que ces dispositions perdurent au-delà de la parenthèse pour certains jeunes, ce qui témoigne d'une socialisation secondaire effective.

Contrairement aux hypothèses émises, les jeunes qui s'engagent ne ressentent pas de dilemme vis-à-vis de leurs représentations de soi ou du regard des autres. Ils acceptent de s'adonner à des pratiques et à des interactions différentes de leurs habitudes culturelles. Mais finalement, la proposition du scoutisme fait sens pour eux car elle est adaptée à ce qu'ils sont en mesure d'accepter, ce qui permet un

décalage optimal entre les instances de socialisation. Finalement, pour être attractive, la parenthèse est un espace de socialisation dont les caractéristiques sociologiques ne sont qu'en rupture partielle avec celles qui sont à l'œuvre dans les autres institutions. L'engagement des familles souligne aussi la capacité d'arbitrage des individus, qui peuvent prendre de la distance par rapport aux cadres de socialisation initiale et ainsi tendre vers une reconfiguration identitaire dans la parenthèse scoute Cela confirme l'idée selon laquelle la majorité des jeunes qui adhèrent aux scouts le font après un processus sous-jacent d'intériorisation de nouvelles réalités plus que de désidentification.

De plus, le scoutisme impose des contraintes et un cadre qui, paradoxalement, sont attractifs car ils rendent le collectif plus encadrant, et lèvent la réflexivité sur soi. En cela, la parenthèse rompt avec la « seconde modernité » (Kaufmann, 2004), qui place l'individu avant le collectif et qui l'enjoint à se rendre responsable de tout, ce qui peut être inconfortable pour ces jeunes. Le rapport coût-bénéfice permet alors plus facilement l'acceptation de nouvelles contraintes, car malgré des normes marquées, les jeunes ressentent une forme de liberté aux scouts. Cela peut s'expliquer par le fait que la parenthèse scoute prodigue un cadre sécurisant de construction de soi, où les jeunes peuvent trouver certains repères dont ils ont besoin.

Pour conclure, la parenthèse scoute semble offrir un espace de socialisation qui ouvre le champ des possibles pour ces jeunes, tout en étant complémentaire des expériences vécues dans d'autres contextes. Mais cette parenthèse est poreuse : les jeunes n'arrivent pas vierges des influences extérieures, et ce qu'ils ont vécu ou appris aux scouts peut influencer leur personnalité et leurs choix de vie au quotidien. L'expérience du scoutisme pour ces jeunes semble donc être un cadre socialisateur propice à une forme de socialisation secondaire porteuse d'enjeux éducatifs.

Table des abréviations

AG : Assemblée Générale

AMGE : Association Mondiale des Guides et Eclaireuses

AP : Accompagnateur Pédagogique (personne ressource sur le territoire sur les questions liées à la pédagogie)

ASP : Actions de Scoutisme Provisoires

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA).

BET : Brevet Eclaireur de Tribu

FSF : Fédération du Scoutisme Français

HALP : Habiter Autrement La Planète

IS : Interactionnisme Symbolique

LJ : Louveteaux-Jeannettes (8-11 ans)

NDA : Notre-Dame des Ailes (groupe rassemblant principalement Le Blanc Mesnil, Le Bourget, Drancy, Dugny)

OMMS : Organisation Mondiale du Mouvement Scout

PC : Pionniers-Caravelles (14-17 ans)

RG : Responsable de Groupe

SG : Scouts-Guides (11-14 ans)

SGDF : Scouts et Guides de France

SUF : Scouts Unitaires de France

WE : weekend

Table des figures

Figure 1 : Associations membres de la Fédération du Scoutisme Français (2016) (https://www.sgdf.fr/) (p.10)

Figure 2 : Echelons d'organisation des SGDF (https://www.sgdf.fr/) (p.11)

Figure 3 : Tranches d'âges et objectifs associées (https://www.sgdf.fr/) (p.12)

Figure 4 : Dynamique actuelle des SGDF (https://www.sgdf.fr/) (p.12)

Figure 5 : Répartition des groupes SGDF en Seine-Saint-Denis (www.scouts93.fr) (p.13)

Bibliographie

Amrani, Y., & Beaud, S. (2004). *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*. Paris: Seuil.

Augustin, J.-P. (1996). L'intégration par le sport des enfants d'immigrés. *Espace, populations, sociétés*, *14*(2), 467-472. https://doi.org/10.3406/espos.1996.1772

Bacqué, M.-H., & Sintomer, Y. (2001). Affiliations et désaffiliations en banlieue. Réflexions à partir des exemples de Saint-Denis et d'Aubervilliers. *Revue française de sociologie*, *42*(2), 217-249. https://doi.org/10.2307/3322965

Barrère, A. (2016). Réformes du collège et travail enseignant. Dans *Réformer le collège*. Presses Universitaires de France.

Baubion-Broye, A. (1998). *Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Beaud, S., & Pialoux, M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris: Fayard.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. A.-M. Métailié.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.

Burke, P. J. (2001). Relationships among multiple identities. Dans *The Future of Identity Theory and Research*. Bloomington.

CAOUETTE, M., MASCIOTRA, D., BOUVIER, H., & BÉRARD, J.-M. (2002). 'autorégulation de l'anxiété au moyen des activités physiques d'aventure en adopsychiatrie. Revue de psychoéducation et d'orientation, 31(1), 35-53.

Camilleri, C. (1990b). Préface à Clanet (C.). Dans *L'interculturel* (p. 9-12). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Camilleri, C. (Éd.). (1990a). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses universitaires de France.

Camilleri, C. (1991). La construction identitaire : essai d'une vision d'ensemble, Les cahiers internationaux de psychologie sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *9-10*, 77-90.

Cast, A., & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, (80).

Charlot, B (1997) Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie

Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *VEI Enjeux*, (123).

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin.

Comparateur de territoireDépartement de la Seine-Saint-Denis (93) | Insee. (s. d.). Consulté 5 novembre 2017, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=DEP-93+COM-93014+COM-93062

Cooley, C. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Coq, G. (1994). « Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire ».

Corcuff, P. (2003). *Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat*. Paris: Textuel.

Coslin, P., & Lafont, L. (2011). L'adolescence : entre crise et pouvoir nouveaux. *Pour l'action, Revue EP&S, L'adolescence*.

Crenshaw, K. W., & Bonis, O. (2012). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur, Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Cahiers du Genre*, (39), 51-82.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris: A. Colin.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.

Devillard, O. (2003). *La dynamique des équipes*. Paris: Éditions d'organisation.

Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, (29).

Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées* (l'Aube).

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

Dubet, F. (2004). *L'Ecole des chances*. Paris: Seuil.

Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris: Découverte.

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Education et sociétés*, *25*(1), 17-34. https://doi.org/10.3917/es.025.0017

Dubet, F. (2014). *Le Monde*.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'École*. Seuil.

Dubet, F., Jazouli, A., & Lapeyronnie, D. (1985). *L'Etat et les jeunes*. Paris: Editions ouvrières.

Dubet, F., & Lapeyronnie, D. (1992). *Les Quartiers d'exil*. Paris: Seuil.

Duret, P., & Augustini, M. (1993). *Sports de rue et insertion sociale*. Paris: INSEP.

Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et Mythes*. Presses Universitaires de France.

Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.

Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris: Fayart.

Elias, N. (2011). Aspects sociologiques de l'identification. Dans *Logiques de l'exclusion*. Paris: Pocket.

Erikson, E. (1972). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Ernaux, A. (s. d.). *Les Armoires vides* (Gallimard). 1974.

Famose (2005). « Les causes d'une basse EDS chez les collégiens et les lycéens », forum AEEPS 2005

Feyfant, A. (2014). « Réussite éducative, réussite scolaire ? », Note de veille de l'IFé

Franssen, A. (2002). *La Fabrique du sujet. Transformations normatives, crises identitaires et attentes de reconnaissance*. Université Catholique de Louvain.

Gagnaire, P., & Lavie, F. (2015). Plaisir et EPS : pour une pédagogie de la mobilisation. *Revue EP&S*, (365), 14-17.

Gauchet, M. (1998). *La Religion dans la démocratie. Parcours de laïcité*. Paris: Gallimard.

Goffman, E. (1959). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit.

Goffman, E. (1963). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Minuit.

Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.

Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Paris: Ed. de Minuit.

Goffman, E. (s. d.). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (1961 (traduction française 1968)). Minuit.

Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle: la fabrique des filles et des garçons dans les cités*. Fontaine: Presses Universitaires de Grenoble.

Guérin, C. (1997). *L'Utopie Scouts de France*.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hauw, D. (2011). Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. *Pour l'action, Revue EP&S, Le Groupe*.

Hébrard, A. (1986). L'EPS, réflexion et perspectives. *Coédition Revue STAPS et Revue EP&S*.

Insee, Comparateur de territoire Département de la Seine-Saint-Denis (93). (s. d.). Consulté 5 novembre 2017, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=DEP-93

Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Johnson et Johnson (1989), Coopération and competition

Kalaora, B. (1993). *musée vert*. L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. (2001/1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. A. Colin.

König, R. (1972). *Sociologie*. Paris: Flammarion.

Lahire, B. (1991). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Gallimard). Seuil.

Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (1999). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. *Sciences Humaines*.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.

Lamont, M. (2002). *La dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux États-Unis*. Paris: Presses de Sciences po.

Lave & Wenger (1991), Situated learning, legitimate peripheral participation

Lefort, B., & Toker, S. (2011). Le professeur d'EPS face à l'adolescence. *Pour l'action, Revue EP&S, L'adolescence*, 128p.

Lepillé, R. (2017). *Forêt urbaines de loisirs - Usages récréatifs et manières d'habiter*. Rouen.

Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité*. Paris: Grasset.

Le Monde Idées, Mai 2018, "*On a coupé les enfants de la nature*"

Malrieu, P. (2003). *La Construction du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(2).

Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?* Paris, L'Harmattan.

Marlière, É. (2006). Le sentiment d'injustice chez les jeunes d'une cité hlm. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (n°2).

Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.

Maurer, S. (2001). *Les Chômeurs en action (décembre 199è-mars 1998). Mobilisation collective et ressources compensatoires*. Paris: L'Harmattan.

McCalls, G. J., & Simmons, J. L. (1966). *Identities and Interactions*. New York: The Free Press.

Mead, G. H. (1934). *L'esprit, le soi, la société*. Paris: Presses Universitaires de France.

Meirieu, P. (2015, octobre 13). Conférence GFEN.

Merton, R. K. (1997). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: A. Colin/Masson.

Mesure, S., & Renaut, A. (1999). *Alter Ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*. Paris: Aubier.

Michelat, (1975). « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », Revue Française de Pédagogie

Mucchielli, L. (2003). Le rap de la jeunesse des quartiers relégués, un univers de représentation structuré par des sentiments d'injustice et de victimations collectives. Dans *Émergences culturelles et jeunesse populaire, turbulences ou médiations ?* (p. 325-355). Paris: L'Harmattan.

Patinet et Cogerino (2011) La vigilance des enseignant-e-s d'EPS relative à l'égalité des filles et des garçons

Palluau, N. (2011). Les conditions d'émergence d'une élite : diffuser la réforme sociale par les Éclaireurs de France dans la décennie 1920. *Le Télémaque*, (39), 67-80.

Parsons, T. (1966). *Societies: Evolutionary and Comparative Perspective*.

Peyrat, S. (2003). *Justice et Cités. Le droit des cités à l'épreuve de la République*. Paris: Anthropos.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan.

Polletta, F., & Jasper, J. M. (2001). Collective Identity and Social Movements. *Annual Review of Sociology*, (27).

Programmes Lycées, Bulletin Officiel du 29/04/10

Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, *Numéro 506*(2), 133. https://doi.org/10.3917/bupsy.506.0133

Rapport de l'Institut de veille sanitaire, 2015 par (INVS).

Rayou, P. Sociologie de l'Education, Que Sais-je, PUF 2015

Reynaud, J.-D. (Armand Colin). *Les Règles du jeu: L'action collective et la régulation sociale*.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Rocher, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale. Tome 1 : L'action sociale*. Seuil.

Rojo, S. (2012) « Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure », Revue Développement humain, handicap et changement social, (20), 1, p. 101-113.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS* (Revue EP&S).

Schütz, A. (1966). *L'étranger*. Paris: Allia.

Singly, F. de. (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.

Singly, F. de. (2000). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris: Nathan.

Strauss, A. (1992). La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme, Paris, L'Harmattan

Stryker, S. (1968). Identity Salience and Role Performance. *Journal of Marriage and the Family*, *4*.

Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, *63*(4), 284-297.

Stryker, S., & Serpe, R. (1994). Identity Salience and Psychological Centrality : Equivalent, Overlapping or Complementary Concepts ? *Social Psychology Quarterly*, *57*.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and « the Politics of Recogniction »*. Priceton University Press.

Touraine, A. (1988). *La parole et le sang. Politique et société en Amérique latine*. Paris: Odile Jacob.

Trimble, J. (2003). Introduction: Social change and acculturation. Dans *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (p. 3-13). American Psychological Association.

Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, *42*(1), 111-118.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: A. Colin.

Wagner, A.-C. (2012a). « Habitus ». Dans *Les 100 mots de la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Wagner, A.-C. (2012b). Habitus. *Sociologie*.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.

Sitographie

https://www.sgdf.fr/

www.scouts93.fr

http://assolerocher.org/antennes/bondy/

Table des matières

I. Introduction 6

1. Le mouvement des SGDF 7

A. La place des SGDF au sein du scoutisme français 7

B. Le fonctionnement des SGDF : 8

2. Caractéristiques du contexte d'étude : la Seine-Saint-Denis 11

3. A l'origine du questionnement : une volonté de partir du terrain 12

A. La politique de diversité des SGDF : 12

B. Le Pôle développement des SGDF en Seine-Saint-Denis (93) et l'engagement des habitants du quartier 14

C. Un constat de terrain : les jeunes peuvent évoluer aux SGDF, comme s'ils étaient dans une « parenthèse » en dehors du quartier 15

D. Un sujet à l'interface de plusieurs enjeux éducatifs forts..... 16

II. Le scoutisme comme instance de socialisation 18

1. Approches théoriques de la socialisation :..... 18

A. Une définition de la socialisation ?..... 18

C. L'approche « constructiviste » de la socialisation 25

D. La sociologie « dispositionnaliste » : L'homme pluriel est la règle plutôt que l'exception 26

E. L'interactionnisme symbolique : la potentialité des rôles et des différentes versions du soi dans la socialisation 29

2. L'influence de la socialisation sur les représentations du scoutisme et l'engagement 32

A. La notion d'habitus : 32

B. La construction de l'identité..... 34

C. Le dilemme causé par le scoutisme ? 39

D. La prise en compte du rapport aux formes culturelles pour favoriser l'engagement 48

F. L'engagement et l'accompagnement des jeunes adultes..... 50

III. Une forme de parenthèse vécue 53

1. Sortir du quartier pour construire de nouvelles dispositions : cadre socialisateur et groupes de pairs..... 53

2. La nature, quelle plus-value pour cette parenthèse ? 57

3. Les activités proposées au cours de cette parenthèse : 59

4. Une approche pédagogique moderne porteuse d'enjeux éducatifs forts..... 60

5. Quel transfert possible des nouvelles formes de socialisation incorporées entre la parenthèse et le retour au quartier ? 66

6. L'enjeu de la co-éducation entre les filles et les garçons 70
IV. Le rapport aux institutions 73
1. Le scoutisme, une institution ? 74
2. L'institution scolaire : quel vécu des jeunes, et quel rapport à l'école ? 76
3. Une question de culture : scoute, scolaire, sociale… commune ? 81
4. L'autonomie des SGDF au niveau local : une plus value ? 83
5. L'enjeu de la pédagogie du projet et de l'enfant acteur 85
V. Problématique et questions de recherche 87
VI. Hypothèses 89
Hypothèse n°1, relative aux conditions de la parenthèse. 89
Hypothèse n°2, relative aux enjeux éducatifs. 89
Hypothèse n°3, relative à la pérennité des acquisitions dans d'autres contextes que le scoutisme : 89
Hypothèse n°4, relative aux processus sous-jacents à l'engagement. 90
VII. Cadre conceptuel d'analyse 91
1. La sociologie dispositionnaliste 91
2. L'interactionnisme symbolique : 91
3. Un choix intermédiaire : l'interactionnisme symbolique structurel 92
VIII. Méthode 95
IX. Résultats 98
1. Les conditions de la parenthèse 98
A. La nature 98
B. Le groupe 112
C. L'éducation par l'action et la relation pédagogique 125
2. Les apprentissages permis par la parenthèse 150
A. La construction de soi et la progression personnelle : 150
B. Une évolution dans la manière de faire avec les autres, des apprentissages en termes d'attitudes : 155
C. Des apprentissages liés à de nouveaux savoirs et savoir-faire : 159
D. Le scoutisme, des mixités qui favorisent le vivre ensemble : 162
3. La pérennité des acquisitions au-delà de la parenthèse 179
A. Une pérennité des acquisitions qui témoigne d'une socialisation secondaire effective 179
B. Un transfert enfant-dépendant sur du plus ou moins long terme 187
C. Le scoutisme, une bulle ou une parenthèse poreuse ? 190
4. Les ressorts de l'engagement 193

A. Les canaux qui font connaitre le scoutisme aux jeunes du 93 :.....193
B. La différence d'expérience vécue entre le scoutisme et le quotidien.....198
C. Une expérience complémentaire du quotidien.....201
D. Les scouts, un dilemme qui freine l'engagement ? 202
E. Des adaptations de la part des groupes pour réduire le décalage d'expérience :206
F. Un investissement des familles non acquis.....214
G. L'uniforme, une norme acceptée ou contraignante ? 217
5. Le scoutisme, un cadre sécurisant offrant des libertés.....224
X. Limites et perspectives 230
A. Limites.....230
B. Perspectives 232
XI. Conclusion 236
Bibliographie 240
Annexes 1

Annexes

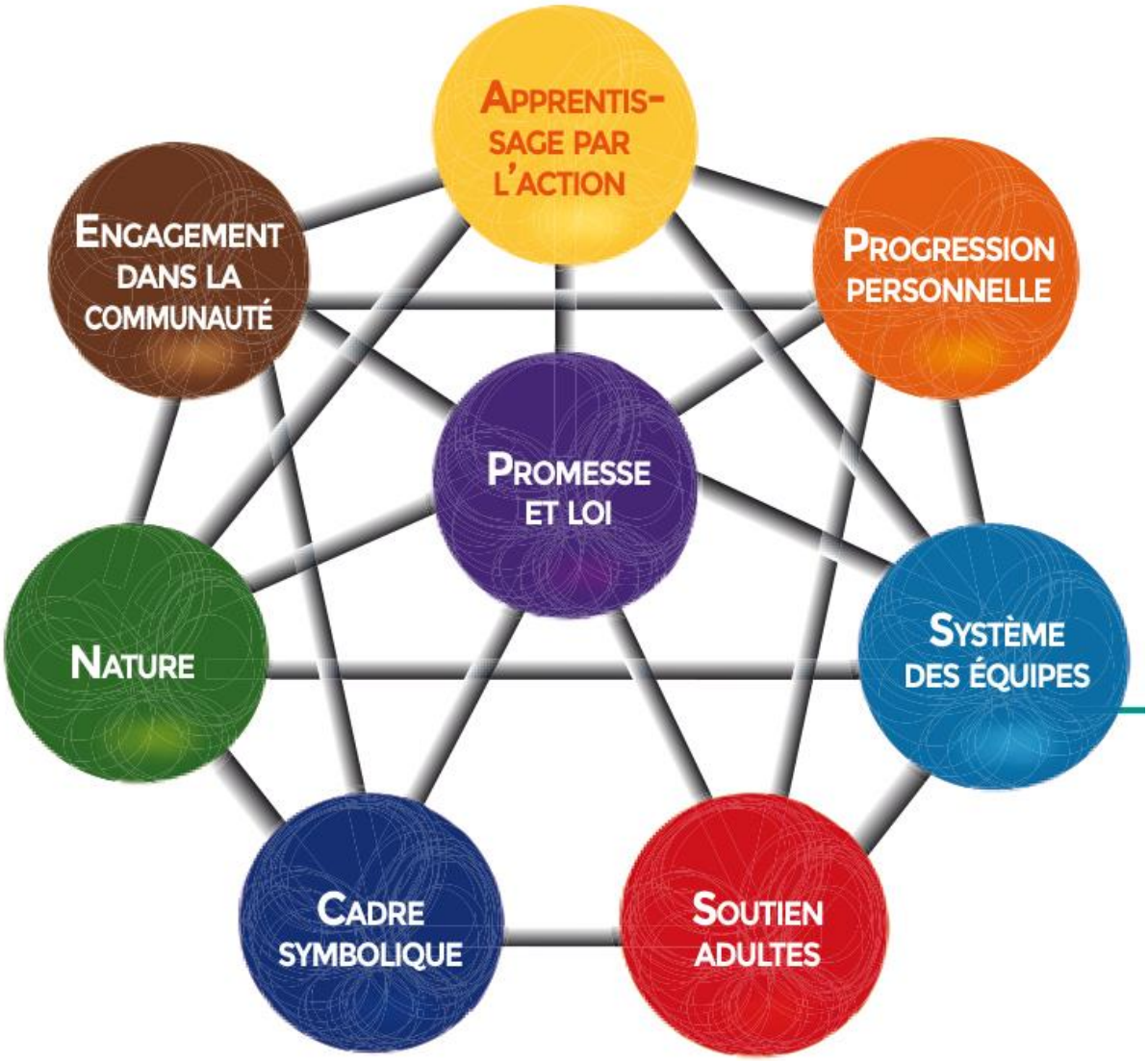
Annexe 1 : document ressource « Valorise-toi »

étape 1 — Lis le tableau de droite à gauche

Compétences :	Ce qui m'a permis de :	Je maîtrise à fond	Je peux m'améliorer	Je ne sais pas faire	Lors de mon expérience scoute, je peux dire que :
1. Compétences organisationnelles	Organiser des projets : planification, déroulement, évaluation				Dans le cadre d'un projet, je sais fixer des objectifs, prévoir un programme d'activités (réunions / WE / services …) et le calendrier adéquat. Je prévois une méthode d'évaluation de ce projet.
	Préparer une activité dans le cadre d'un projet, respecter les échéances				Je sais concevoir une activité dans le cadre du projet, établir un programme précis de celle-ci et une chronologie des tâches à effectuer pour sa préparation. Je respecte les échéances fixées.
	Gérer le budget et les ressources financières				Je sais élaborer un budget prévisionnel, gérer le budget de l'unité et tenir une comptabilité.
	Évaluer les besoins en matériel, le gérer et l'entretenir				Je sais prévoir les besoins en matériel pour une activité ou un camp et l'entretenir.
	Assurer le suivi administratif				Je sais rédiger une lettre d'information, un compte rendu de réunion, un dossier de camp, une demande de subvention, gérer les inscriptions, tenir les cahiers d'intendance et d'infirmerie.
2. Responsabilité, esprit d'initiative et d'analyse	M'engager avec fiabilité				On peut compter sur moi, je vais au bout de mes engagements.
	Assumer des responsabilités juridiques				J'ai conscience de mes responsabilités en tant que chef d'unité et/ou directeur de camp.
	Concevoir : passer de l'idée aux actes utilisant créativité, innovation et ambition				Je crée des activités nouvelles et originales. Je fais des rêves et je conçois des projets concrets pour les faire vivre.
	Relire un projet, s'auto évaluer				A la fin d'un projet, d'un camp ou d'un experiment, je sais remettre en question mon action et ma façon d'être. Je reviens sur les bons et mauvais moments.
	M'enrichir de ma propre expérience et capitaliser celle des autres				Après un projet, je suis capable de faire le point sur ce qui s'est bien passé ou pas, afin de ne pas reproduire les mêmes erreurs. Je tiens aussi compte des conseils et de l'expérience des autres.
	Anticiper et évaluer un projet, analyser les risques				Je ne plonge pas tête baissée dans la préparation d'une activité ou d'un projet, je prends le temps de regarder les problèmes éventuels et d'imaginer les difficultés que je vais peut-être rencontrer.
	Évaluer un projet réalisé				A la fin d'une activité ou d'une aventure, je suis à l'écoute des réactions des jeunes. Partant de cette base et des objectifs initiaux, j'évalue le projet en maîtrise.
	Persévérer pour trouver des solutions malgré des obstacles				Si en montant ma tente, je manque de piquets et que le double-toit est troué, je ne baisse pas les bras.
	M'adapter au changement				J'enrichis, planifie et adapte au fur et à mesure le projet en fonction des besoins et demandes exprimés par des jeunes.
	Avoir le sens pratique, optimisation des moyens				Quand on me demande de construire une table à feu, je m'adapte aux moyens disponibles : je suis débrouillard !
	Accompagner un nouveau membre de l'équipe				Je suis capable d'accompagner un membre de la maîtrise dans sa démarche d'engagement.
3. Compétences relationnelles Management Travail en équipe Communication Gestion de conflits	Favoriser la communication : confiance, respect, participation individuelle				Je suis à l'aise en équipe de maîtrise pour faire part de mes idées et je veille à ce que chacun donne son avis.
	Favoriser la rotation du leadership				Je délègue et veille à ce que chacun ait un rôle au sein de l'équipe de maîtrise, je leur fais confiance lorsqu'ils sont en charge d'une activité.
	Déléguer, effectuer la répartition des rôles				Je répartis les rôles entre les membres de l'équipe/de la maîtrise en fonction de leurs souhaits et compétences. Je leur fais confiance.
	Être un bon équipier, remplir une mission, appliquer, exécuter				Je réalise les missions que me confie l'équipe, de façon efficace et autonome.
	Partager les informations avec les autres				Je fais attention à transmettre toutes les informations importantes aux autres membres de la maîtrise/ de l'équipe.
	Conduire une réunion				Je sais faire un ordre du jour, veiller à son respect, modérer une réunion et donner la parole à chacun.
	Adapter mon discours au public (adultes / jeunes)				Je sais adapter mes paroles au public : j'utilise un vocabulaire simple avec les jeunes, j'évite les propos déplacés. Je discute avec les parents et leur présente la vie de l'unité.
	Écouter				Je suis à l'écoute des autres chefs de ma maîtrise et des jeunes de mon unité.
	Présenter, argumenter, échanger en public				Je prends la parole devant des jeunes, des parents, des partenaires. Je sais expliquer mon projet, mon point de vue, apporter des arguments et de nouvelles idées.
	Entretenir des relations constructives avec les partenaires				Je sais prendre contact avec des partenaires (mairie, associations, organismes accordant des subventions ...), leur présenter le projet et entretenir de bonnes relations.
	Témoigner				Je sais témoigner de mon expérience en créant une animation sympa ou une présentation écrite originale, par exemple un repas thématique ou un article dans Azimut …
	Repérer et prévenir les risques de conflit				Je sais repérer les risques de conflits au sein de l'unité ou de la maîtrise et prévenir les différends dès le départ.
	Gérer le processus de résolution, favoriser la parole, proposer des solutions				En réunissant les jeunes / chefs en conflit, je les amène à s'exprimer de façon respectueuse et les encourage à reconsidérer leur point de vue. Je propose des solutions.
	Faire preuve de tact et de diplomatie, d'humilité				Je choisis mes mots pour rester neutre et ne pas vexer ou aggraver la situation.
4. Compétences interculturelles	Sensibiliser à la notion de culture et d'interculturel				J'ai partagé des moments de vie avec des personnes d'autres cultures, en France ou à l'étranger. J'ai su m'adapter, trouver un moyen d'échanger ou de créer une complicité,
	M'adapter au contexte et gérer des situations de malentendus culturels				Je sais adapter mon comportement pour éviter un malentendu culturel : j'adapte ma tenue en fonction du pays que je visite.
	Réaliser des échanges et des activités interculturels				J'ai monté un projet en collaboration avec des personnes d'une autre culture, scouts ou associations étrangères,
5. Compétences techniques et artistiques Animation Formation Informatique Environnement Hygiène et premiers secours Orientation Campisme Navigation	Être créatif (dessin, théâtre, danse, musique, chant …)				Je sais réaliser des activités manuelles, créer des déguisements, dessiner, jouer une scènette de théâtre, un petit spectacle, improviser, danser, jouer d'un instrument, jongler, ou chanter …
	Animer une activité				J'organise de petites activités ou grands jeux, j'anime des veillées, des temps spirituels.
	Animer et motiver, m'adapter à mon public				Je sais animer et motiver un groupe de jeunes, garçons et filles, en m'adaptant à ses besoins et à son dynamisme propre.
	Veiller à la sécurité physique et affective des jeunes				Je connais et applique la réglementation du scoutisme, les règles d'hygiène et sécurité.
	Éduquer : la relation jeune / adulte				Je me positionne en adulte. Je connais mes limites et trouve l'équilibre dans ma relation avec les jeunes : entre chef, modèle, et pote.
	Éduquer : le suivi personnel du jeune				Je suis attentif(ve) à chaque jeune , à ses caractéristiques propres, à sa progression personnelle et à sa démarche spirituelle tout au long de l'année et du camp.
	Transmettre mon savoir, former				Je transmets mes connaissances aux autres, j'anime des temps de formation.
	Maîtriser des outils informatiques				Je communique par mail, je tape mes courriers et je fais les comptes sur ordinateur. Lors du retour de camp, je sais créer un powerpoint animé et sympa.
	Gérer des documents, des bases de données				J'organise mes fichiers scouts par dossiers et sais les retrouver rapidement.
	Utiliser des logiciels de création visuelle et d'animation				Je sais retoucher des photos du camp, créer une affiche pour la pièce de théâtre des pionniers, réaliser un petit film sur notre action en Bolivie.
	Utiliser, m'adapter et respecter l'environnement				En ville, j'organise un grand jeu pour découvrir l'histoire locale. En forêt, je suis les conseils de Baden Powell : je ne laisse rien, sauf des remerciements.
	Acquisition du PSC 1 (anciennement appelé AFPS)				Je sais dispenser les premiers gestes de soins et prévenir les accidents.
	M'orienter				Je sais m'orienter dans la nature et en ville grâce à une carte et/ou une boussole.
	Vivre dans la nature				Je connais les techniques de froissartage, je sais concevoir et réaliser des installations de camp, Je sais cuisiner sur un feu de bois.
	Organiser un campement				Je sais organiser le lieu de camp de façon pratique et sécurisée.
	Prévoir un menu équilibré				Je sais prévoir autre chose que saucisse/purée et raviolis.
	Naviguer, m'orienter en mer, entretenir un bateau				Je connais les règles de navigation, je sais lire une carte marine et m'orienter en mer, je sais entretenir un bateau.
J'ai telle compétence.	La preuve, je sais...				« Vous voulez un exemple ? J'ai déjà fais ça...! »

étape 4 — Lis maintenant le tableau de gauche à droite pour pouvoir dire à un recruteur... le mode d'emploi de l'entretien d'embauche !

Annexe 2 : Méthode scoute (7 piliers)



Annexe 3 : Grille d'entretien des enfants

Pour commencer, je vais te demander de te présenter rapidement (âge, parcours scolaire, établissement / ville de résidence…) - quelques mots sur moi ?

Quelles conditions nécessaires pour tendre vers cette parenthèse et l'atteinte des objectifs éducatifs ? (nouveau cadre socialisateur?)
HYP1 : Conditions (nature, sortie du quartier, péda active, cadre de l'institution, relation aux chefs) = pré requis pour le processus d'élaboration de la parenthèse, basé sur la construction plus complexe d'un rapport inédit à l'institution scoute.
Les jeunes de quartiers populaires acceptent de s'adonner à des pratiques et à des interactions contraires à leurs habitudes culturelles grâce à l'ambivalence de la tradition scoute → normes / pédagogie imposées mais après acceptation, permettent un cadre sécurisé de construction de soi (repères).

Thématiques et items :

- Ce que le scoutisme t'apporte / pourquoi ça te plait / Ressentis quand tu viens aux scouts
- Sortie du quartier
- Activités dans la nature
- Symbolique de l'uniforme / acceptation de normes qui donnent des repères VS contraignant
- Cadre sécurisant aux scouts et repères (comparaison avec l'école ou le quartier)
- Relation avec les chefs
- Impression de grandir / d'apprendre des choses aux scouts et POURQUOI (Impression de responsabilités, de projets, de connaissance et de construction de soi ?) Qu'est-ce qui permet ça ? (comparaison école ou quartier)
- Efforts du groupe pour permettre aux gens de rester
- Les activités qui plaisent le plus, et pourquoi ? SENS ? (comparaison école ou quartier)
- Justice / jugement / évaluation à l'école VS aux scouts (rapport à l'institution)

Quelques questions :

Pourquoi viens-tu aux scouts ?

Est-ce qu'il y a des choses (organisation, activités…) que tu aimes beaucoup et d'autres que tu aimes moins ou que tu as plus de mal à accepter ?

Est-ce que tu peux me dire dans une journée quels sont les meilleurs moments et pourquoi ?

Est-ce que tu trouves qu'il y a des différences entre les scouts et l'école ? Entre les scouts et le quartier ?

Comment ça se passe avec les chefs ?

HYP2 : Une redéfinition en termes de dispositions et d'identité (acceptation de rôles et d'attitudes différents, se construisent, concèdent + de mixité que dans d'autres lieux d'éducation) est-elle envisageable au cours de cette parenthèse ?

- Apprentissage de nouvelles qualités aux scouts et lesquelles (*débrouillardise, envie d'aller dans la nature, qualités de vie en groupe et rapport aux autres (respect des règles et des autres, tolérance, bienveillance, partage, travail en équipe, communication), appétence à rendre service, prise de responsabilité, autonomie, rôles et attitudes).*
- Evolution dans CES, EDS, SEP et dans quels domaines

- Façon de vivre la mixité (F/G, origine, religion) aux scouts et pourquoi (comparaison école ou quartier)
- Droit à la différence et à l'expression d'appartenance, ouverture d'esprit (comparaison école ou quartier)
- Normes et valeurs différentes ou nouvelles aux scouts par rapport à l'extérieur ? Apprentissage de nouvelles valeurs ou respect de nouvelles règles, lesquelles et pourquoi
- Sentiment d'être accepté à sa juste valeur par rapport à ailleurs

Est-ce que tu as l'impression d'apprendre des choses quand tu viens aux scouts (sur la vie, sur toi, sur ce que tu es capable de faire) ? QUOI ET POURQUOI (Qu'est-ce qui te donne cette impression ?)

Comment tu te sens quand tu es aux scouts ?

Peux-tu me raconter comment se passe la mixité aux scouts ? Entre les F/G, les différentes religions ou les origines ? Qu'est-ce que tu en penses ?

Est-ce qu'il y a des règles / valeurs à respecter aux scouts ? Lesquelles et qu'est-ce que tu en penses ?

Comment tu te sens dans le groupe quand tu viens aux scouts ? Y a-t-il d'autres endroits où tu te sens comme ça ?

HYP3 sur les processus sous jacents à l'engagement :

- **Les jeunes qui s'engagent le plus facilement aux SGDF sont ceux dont les parents ont déjà une représentation positive du scoutisme → quels leviers et obstacles en termes de socialisation ?**

- **Ouverture des acteurs du scoutisme de quartier, rencontre et dialogue pour développer l'intérêt**

- Dilemme ou non de venir aux scouts (envie, normal VS impression que pas à sa place, perd la face) → Réflexion avant de s'engager ou parait évident
- Ce qui a fait que tu as voulu continuer, rester aux scouts ou que tu aurais voulu partir
- Représentations de la famille, des amis, du jeune à propos des scouts → s'y imaginait ? A guidé son engagement ?
- Famille qui connaissait le scoutisme avant ou qui l'a découvert (comment ?) / scoutisme dans l'entourage / Besoin de convaincre la famille ou celle-ci encourage ?
- Impression que les expériences vécues aux scouts sont en continuité, cohérence ou en rupture, contradiction avec ce qui t'a construit avant les scouts, en dehors
- Impression que ces expériences font prendre des rôles différents / impression de choisir entre ces rôles selon les contextes
- Ressemblance au groupe VS singularité
- Impression que le scoutisme est un cadre où il y a **des possibilités, opportunités de projets , champs des possibles entre vos mains ou pas plus qu'ailleurs**
- Scoutisme comme moyen de se libérer des limites de l'environnement habituel

Comment ça s'est passé la 1ère fois que tu es venu(e) aux scouts ? Ta famille connaissait déjà le scoutisme ?

Qu'est-ce qui t'a donné envie de continuer ?

Est-ce que tu peux me raconter ce qui te marque lors des réunions scoutes ? Est-ce que ce que tu vis aux scouts est différent des autres contextes ?

Est-ce que tu te comportes de la même façon aux scouts et en dehors ? (comment / pourquoi)

Quel est ton but (qu'est-ce que tu recherches) quand tu viens aux scouts ?

HYP4 sur la pérennité des acquisitions (expériences et transformations vécues au cours de la parenthèse) dans d'autres contextes que le scoutisme (retour dans le quartier) :

- **La structure de plausibilité qui rend viables de nouveaux schémas culturels, peut disparaître dès le retour dans le contexte de vie habituel du jeune en fonction des réactions des autrui significatifs**
- **LT : transfert des acquisitions à d'autres institutions = socialisation secondaire effective**

- Retour dans le quartier = continue les attitudes acquises aux scouts ou regard des copains, de la famille fait revenir à des comportements qu'ils n'auraient pas aux scouts.
- Quel sens accordé aux expériences scoutes (s'amuser, prise de conscience, évoluer, facilite certaines attitudes)
- Impression que le scoutisme est un rôle de passage ou ce que tu vis / es dans le scoutisme influence qui tu es en dehors, càd que cela s'applique ailleurs ? Façon dont se construit aux scouts influence les choix d'action, de comportements en dehors ? Fait réfléchir différemment sur vie / attitudes / envies (fait partie de l'identité) ? Fait évoluer les représentations de soi et donne envie de changer tes comportements pour être plus en accord avec ta personnalité ?

Comment ça se passe quand tu reviens dans ton quartier / à l'école après les scouts ? Comment tu te sens / comportes ? Pourquoi ?

Quel est l'intérêt pour toi de venir aux scouts (à quoi ça sert) ?

Est-ce que ce que tu as l'impression que ce que tu vis aux scouts influence ta personnalité / tes choix / tes comportements ?

Annexe 4 : exemple d'entretien

GLADYS

Fille. 12 ans. Habite à Saint Denis, à l'école de la salle Saint Nicolas (internat), dans le 92 à Issy les Moulineaux (en 5ème). 2ème année bleue, scoute depuis 5 mois. D'origine africaine, de confession chrétienne.

[>Question?]:

Alors, est-ce que d'abord tu peux te présenter, quel âge t'as, où tu vas à l'école ?

[>Réponse]:

Alors je m'appelle [Gladys], j'ai 12 ans, je suis en 5ème, et je vais à l'école de la salle Saint Nicolas, dans le 92 à Issy les Moulineaux. J'habite à Saint Denis.

[>Question?]:

Et ça fait combien de temps que tu es aux scouts ?

[>Réponse]:

Ca fait moins d'un moins, je dirai 5 mois peut-être.

[>Question?]:

T'es arrivée comment ?

[>Réponse]:

J'suis arrivée en fait parce que avant de partir à l'internant j'étais encore dans une école sans internat, et le mercredi je devais sortir dehors, et j'ai entendu quelqu'un parler des scouts etc, et puis je me suis dit que ce serait pas mal parce que, au lieu de rester chez moi sans rien faire, et puis surtout pour découvrir des choses, comment faire ci, comment faire ça etc. Pour être plus autonome aussi. Et bah j'en ai parlé à ma mère, et bah après elle m'a inscrite et voilà comment je suis arrivée.

[>Question?]:

Et il n'y avait personne dans ta famille qui était scout avant ?

[>Réponse]:

Euh, si mon frère, mais après il a arrêté, je me souviens plus pourquoi.

[>Question?]:

Et du coup toi tu t'imaginais venir aux scouts ou ça te faisait bizarre au début ?

[>Réponse]:

Bah, au début ça m'a fait bizarre puisque on faisait tout nous mêmes, on devait aller chercher des trucs qu'on cherchait pas d'habitude. Par exemple, de l'eau j'allais pas la chercher j'allais chercher dans ma cuisine alors là on doit aller la chercher dans un puits.

Et ça m'a appris à être plus autonome. Ca m'a appris plein de choses.

[>Question?]:

Par exemple ? Est-ce que ça t'a appris des qualités aussi ?

[>Réponse]:

Euh, oui.

[>Question?]:

Du genre quoi ?

[>Réponse]: A écouter les autres. A vivre mieux en communauté. A vivre sans la facilité on va dire. Ca m'a appris toutes ces choses, et je suis bien contente de les avoir apprises.

[>Question?]:

Et est-ce que après quand tu reviens chez toi t'arrives à les appliquer ou est-ce que c'est juste aux scouts ?

[>Réponse]:

Ah oui oui. Par exemple, des fois ma mère elle est fatiguée, elle rentre du travail etc, bah au lieu qu'elle se lève à manger et attendre bah c'est un automatisme je lui fais à manger etc et... Ou alors quand il faut aller faire les cours bah c'est un automatisme : je demande si je peux y aller et après j'y vais j'fais les courses.

[>Question?]:

Et tu trouves que avant les scouts c'était moins un automatisme ?

[>Réponse]:

Ouais. Avant les scouts c'était tout le temps mon frère qui allait faire les courses et pour faire à manger j'avais pas envie en fait.

[>Question?]:

D'ac, et du coup t'as quand même l'impression que ce que tu vis aux scouts ça influence un peu ta personnalité, qui tu es, tes comportements ?

[>Réponse]:

Ouais, mhmh-oui.

[>Question?]:

Genre est-ce que t'as l'impression de grandir ?

[>Réponse]:

Ouais quand même un peu parce que ça m'apprend à être... à m'occuper plus de moi-même, à m'occuper plus des autres.

[>Question?]:

Est-ce que t'as plus confiance en toi dans certains domaines ?

[>Réponse]:

Ah oui dans certains domaines. Avant j'arrivais pas à m'exprimer devant les gens. J'étais très timide. Bah maintenant c'est complètement différent.

[>Question?]:

Et le fait que vous êtes plus autonomes... Est-ce que t'as l'impression qu'aux scouts on vous confie un peu plus des responsabilités que ailleurs ?

[>Réponse]:

Euh, oui quand même puisque on fait plus de choses qu'on fait pas chez nous.

[>Question?]:

Ah ouais du genre... Ce que tu disais de la cuisine et tout ?

[>Réponse]:

Ouais.

[>Question?]:

Et est-ce que aussi.. Enfin aux scouts vous choisissez une terre d'aventure, vous choisissez un talent et tout ça, est-ce que toi ça te permet un peu de te mettre dans un projet comme ça ?

[>Réponse]:

Ouais

[>Question?]:

Ou est-ce que du coup c'est juste pour avoir le badge ?

[>Réponse]:

Nan, nan, ça m'apprend des choses et puis ça me permet de grandir aussi.

[>Question?]:

Est-ce que tu penses qu'aux scouts il y a des règles, et des valeurs qui sont vraiment importantes ?

[>Réponse]:

Euh oui : l'entraide, l'amitié, l'écoute. Et la bonne humeur, le partage aussi. C'est des valeurs c'est important.

[>Réponse]:

Est-ce que ça tu le retrouves dans d'autres contextes genre à l'école ?

[>Réponse]:

Oui à l'école, même dans la rue quand je vois des inconnus etc. Chez moi, à l'école, partout.

[>Question?]:

Et genre à l'école est-ce que tu penses que tu grandis de la même manière que quand t'es aux scouts ?

[320,2] [>Réponse]:

Euh, je sais pas

[>Question?]:

Est-ce que t'as l'impression que on va te confier des responsabilités, ou d'être plus autonome ou d'apprendre les mêmes choses aux scouts et à l'école ?

[>Réponse]:

Euh.. Bah.. Mmh.. [345,2] Pour moi, l'école et le scout c'est à peu près pareil. C'est juste que on cuisine pas, sinon...

[>Question?]:

Oui c'est les temps de la vie quotidienne tu veux dire. Mais sinon l'entraide et tout, pour toi c'est pareil à l'école ?

[>Réponse]:

Mhmh-oui.

[>Question?]:

Et les chefs, est-ce que c'est comme les profs ou est-ce que la relation elle est différente ?

[>Réponse]:

Elle est différente. Puisque avec les chefs enfin on rigole, on parle tous ensemble, on partage des moments. Alors que avec les professeurs la plupart du temps quand je vais les voir c'est pour leur demander quelque chose, parce que j'ai pas compris quelque chose en cours. Que j'ai pas compris un exercice, ou la leçon, ou quelque chose.

[>Question?]:

Et comment tu te sens quand t'es aux scouts ? Est-ce que le groupe aussi c'est important ?

[>Réponse]:

Quand je suis aux scouts bah par exemple, quand j'suis aux scouts bah j'oublie un peu que j'suis chez moi. En fait pour moi les scouts c'est un peu comme ma deuxième famille.

[418,0] [>Question?]:

Du coup tu te sens bien dans le groupe là, l'équipage que vous avez et tout ?

[>Réponse]:

Mhmh-oui

[>Question?]:

Tu t'entends bien avec les filles ?

[>Réponse]:

Oui

[>Question?]:

Pour toi qu'est-ce qui te fait rester aux scouts ? Qu'est-ce qui fait que t'as envie de venir ?

[>Réponse]:

Ce qui fait que j'ai envie de venir bah c'est l'ambiance.

[>Question?]:

On parlait taleur qu'il y avait des règles et tout aux scouts. Est-ce que par exemple l'uniforme tu trouves que c'est une règle qui est contraignante ou tu trouves que c'est une règle qui est logique ?

[>Réponse]:

Bah... Euh... Nan moi j'trouve ça me dérangerait pas de porter un uniforme, de porter la tenue scoute. Parce que c'est important d'avoir un foulard puisque si on arrive tous comme ça avec des habits simples et qu'on dit qu'on est des scouts bah, ça a pas trop d'intérêt je trouve.

[>Question?]:

Est-ce tu penses que l'uniforme ça permet de montrer que t'appartiens vraiment aux scouts par exemple ?

[>Réponse]:

Ouais

[>Question?]:

Et du coup est-ce que t'es fière de ton uniforme ou est-ce que parfois t'as un peu peur du regard des autres ?

[>Réponse]:

Bah j'suis fière de mon uniforme puisque j'suis fière de ce que je représente.

[>Question?]:

Et est-ce que ça arrive que par exemple tu ais des amis qui soient pas aux scouts et qui comprennent pas trop pourquoi t'es aux scouts ?

[>Réponse]:

Oui j'ai une amie qui comprend pas trop, qui dit que ça sert pas à grand chose, mais moi je trouve que ça vaut le coup.

[>Question?]:

Ok. Est-ce que t'aimes bien, t'as dit que ça te permet de faire d'autres choses que de rester chez toi. Et genre par exemple être dans la nature et tout ça t'aimes bien ?

[>Réponse]:

Ouais. Même si ya les moustiques, les petites bêtes, bah si on oublie tout ça, c'est pas dérangeant d'être dans la nature hein.

[>Question?]:

Est-ce que toi t'aimes bien, genre, partir de là où t'habites ?

[>Réponse]:

Mhmh-oui.

[>Question?]:

Enfin aux scouts, est-ce que le fait de bouger, de changer d'environnement c'est quelque chose que tu recherches ou ça t'est égal ?

[>Réponse]:

Bah... Euh... Je me suis toujours dit que quand je serai grande j'aimerais pas rester au même endroit. J'aimerais voyager, découvrir des endroits, changer d'environnement etc. Par exemple aller dans les villes pour aller dans les forêts, pour aller un peu partout. Parce que si on reste dans un même endroit, on découvre pas forcément les choses.

[>Question?]:

Du coup c'est important de sortir ? D'aller dans la nature et tout ?

[>Réponse]:

Mhmh-oui.

[>Question?]:

Ou est-ce que par exemple si vous faisiez du scoutisme genre dans le même quartier que là où t'habites tu aimerais ça autant ?

[>Réponse]:

Euh, si on faisait du scoutisme dans le même quartier, je trouverais ça un peu fatigant.

[>Question?]:

Ah ouais, ce serait moins intéressant ?

[>Réponse]:

Mhmh-oui, moins intéressant.

[>Question?]:

Parce que... Pourquoi ?

[>Réponse]:

Parce que, bah... Si on reste toujours au même endroit, au bout d'un moment l'endroit on le connait et t'as plus vraiment de choses intéressantes à découvrir.

[>Question?]:

Ah oui du coup c'est ça qui t'intéresse, de découvrir des nouvelles choses.

[>Réponse]:

Ouais.

[>Question?]:

Et par exemple dans une journée, qu'est-ce que tu préfères aux scouts ?

[>Réponse]:

Dans une journée, ce que je préfère, c'est les repas ?

[>Réponse]:

Ah ouais ?

[>Réponse]:

Ouais

[>Question?]:

Pour l'ambiance ou parce que c'est bon ce qu'on mange ? Rires.

[>Réponse]:

Les deux, les deux.

[>Question?]:

Et t'aimes bien les préparer et tout aussi ?

[>Réponse]:

Oui les préparer aussi. C'est amusant c'est intéressant à faire et puis y a toujours quelqu'un avec nous pour faire à manger donc ça fait que on est jamais seul et qu'on s'ennuit jamais.

[>Question?]:

Est-ce que par contre à l'inverse il y a des choses que tu aimes moins ? Ou que tu as plus de mal à accepter ?

[>Réponse]:

Au début, ce que j'aimais moins, c'est d'être loin de mes parents au début, mais au fur et à mesure après au bout d'un moment je me suis dit que j'allais les revoir c'est pas comme si ils étaient partis pour toujours. Donc j'me dis que je vais les revoir et ouais.. Au début c'était la seule chose que j'aimais pas et puis après bah... C'était mon premier camp et puis après j'ai fait le camp d'été, puis le 3ème, et bah j'ai adoré à fait. Y'a plus rien qui me dérange maintenant.

[>Question?]:

Saint Denis c'est un groupe qui est assez mixte : entre les filles et les garçons, les origines, les religions. Et toi tu en penses quoi, ça se passe comment ?

[>Réponse]:

Bah c'est bien. Moi j'trouve que c'est bien puisque toujours rester avec les mêmes gens... C'est vrai que même si on est avec les mêmes gens c'est bien, mais faut aussi découvrir, faut aussi... Et puis c'est pareil pour les religions, si on est toujours entre mêmes personnes... J'trouve que c'est bien quand il y a de la diversité, quand il y a du mélange.

[>Question?]:

Et est-ce que tu trouves qu'aux scouts cette diversité elle se passe mieux que dans d'autres contextes par exemple ? Est-ce que l'ambiance c'est un peu différent par rapport à ça ?

[>Réponse]:

Bah euh, moi en tout cas, pour moi qu'on soit... J'sais pas musulman, juif ou autre. Pour moi ça change rien du tout parce que c'est la même ambiance, c'est juste une religion. C'est pas ça qui va nous changer en fait.

[>Question?]:

Et genre par exemple est-ce que quand t'es à l'école vous allez parler de la religion de la même façon qu'aux scouts ?

[>Réponse]:

Mmh... Euh nan. Bah on en parle pas souvent, même s'ils font des messes dans mon école mais on en parle pas souvent. Hum... Alors que aux scouts je trouve qu'on en parle plus.

[>Question?]:

Et entre les filles et les garçons est-ce que tu trouves que c'est la même ambiance aux scouts et à l'école ?

[>Réponse]:

Euh aux scouts bah... Pour moi, en tout cas dans mon cas à moi, c'est pareil à l'école qu'aux scouts.

[>Question?]:

Vous êtes un peu moins nombreuses les filles.

[>Réponse]:

Mmh-oui

[>Question?]:

Est-ce que tu sais pourquoi il y a des filles qui voudraient pas venir ou alors qui arrêtent ?

[>Réponse]:

Bah, des fois ya des filles qui sont pas là, après des fois ptetre qu'il y a des filles qui arrêtent qui ont plus envie de venir etc qui veulent pas venir... Par exemple mon amie bah elle elle veut pas venir mais...

[>Question?]:

Tu sais pourquoi ?

[>Réponse]:

Euh, non.

[>Question?]:

Ok.

[>Question?]:

Est-ce que t'as l'impression qu'aux scouts euh.. Enfin peut-être que c'est des qualités que tu avais déjà avant mais tout ce qui est un peu la bienveillance envers les plus petits des choses comme ça, le travail en équipe, la communication, est-ce que ça c'est des choses que tu as apprises ici ou que tu savais déjà faire avant ?

[>Réponse]:

En fait avant j'savais les faire mais je les faisais très peu, alors que depuis que j'ai commencé le scout je les fais beaucoup plus alors qu'avant c'était juste un tout petit peu.

[>Question?]:

Ah ouais, donc ça devient plus un réflexe maintenant ?

[>Réponse]:

Oui

[>Question?]:

Et du coup ça veut dire que quand tu reviens chez toi tu te comportes un peu comme aux scouts ?

[>Réponse]:

Ouais

[>Question?]:

Quand tu vas aux scouts qu'est-ce que tu recherches ? Genre toi à quoi ça te sert ?

[>Réponse]:

Bah, pour moi euh... Les scouts bah ça sert à beaucoup de choses. Ca sert à comme j'ai dit taleur à grandir, à découvrir, à apprendre, à connaitre, à communiquer, à comprendre... C'est comme euh... C'est comme un petit plus.

[>Question?]:

Parce que du coup tout ça, est-ce qu'on peut dire que par exemple à l'école aussi tu vas apprendre, tu vas communiquer et tout mais peut-être...

[>Réponse]:

D'une manière différente.

[>Question?]:

Ouais c'est ça, c'est un peu comme tu disais une deuxième famille, c'est un peu comme un monde un peu à part ?

[>Réponse]:

Mmh-oui

[>Question?]:

Mais du coup c'est bien si t'arrives à continuer ça aussi en dehors ?

[>Réponse]:

Mmh-oui

[>Question?]:

Fin ça veut dire que tes représentations sur toi, ta personnalité, est-ce qu'on peut dire que ça a aussi un peu évolué avec les scouts ? Ou est-ce que c'est jsute un rôle comme ça ?

[>Réponse]:

Non, bah avant j'parlais pas souvent aux gens, j'étais très réservée, et puis maintenant bah c'est plus naturel. Je vais vers les gens, comme c'est eux qui viennent vers moi... Je parle...

[>Question?]:

Et du coup quand tu viens aux scouts même si ça fait pas longtemps que t'es là, tu te sens pas en contradiction ?

[>Réponse]:

Nan

[>Question?]:

Maintenant ça fait partie des choses que t'aimes et tout ?

[>Réponse]:

Ouais

[>Question?]:

Du coup tu penses que tu vas continuer ? Ouais ? -hochement de tête- T'aimerais continuer jusqu'où ?

[>Réponse]:

Euh si je peux jusqu'aux compagnons.

[>Question?]:

Ah ça serait cool. Ok, ça marche, bah super, merci beaucoup.

[>Réponse]:

De rien.

Annexe 5 : Grille d'entretien des adultes

Pour commencer, présentations rapides : parcours personnel, parcours aux scouts, historique du groupe.

HYPOTHESE 1 - Thématiques et items :

- Ce que le scoutisme apporte aux enfants de ton groupe selon toi / pourquoi ça leur plait
- **Comment envisages-tu la sortie du quartier, la place des activités dans la nature pour ces jeunes ?**
- Symbolique de l'uniforme : quels choix ?
- Avis sur le fait qu'ils accepteraient des normes qui donnent des repères ? Ou cadre contraignant ?
- **Est-ce que le cadre des scouts est sécurisant aux scouts et donne des repères (comparaison avec l'école ou le quartier) ?**
- Quelle relation avec les chefs
- Efforts du groupe pour permettre aux gens de rester ? Quelles activités qui plaisent le plus, et pourquoi ? SENS ? (comparaison école ou quartier)
- Justice / jugement / évaluation à l'école VS aux scouts (rapport à l'institution)

Quelques questions :

Pourquoi t'es-tu engagé comme RG dans ce groupe ? Quelle approche avez-vous du scoutisme dans ce groupe ?

Quels choix faites-vous en termes de pédagogie ? Points saillants qui caractérisent l'expérience scoute chez vous ?

Selon toi, quelles sont les choses (organisation, activités…) que les enfants aiment beaucoup et celles qu'ils aiment moins ou ont du mal à accepter ? Pourquoi ?

Est-ce que tu peux me dire dans une journée quels sont les moments les plus importants pour ces enfants et pourquoi ?

Quelles différences vois-tu entre les scouts et l'école ? Entre les scouts et le quartier ? Qu'est-ce que le scoutisme peut apporter de différent aux jeunes, quels éléments du scoutisme sont positifs / pertinents ou négatifs / inadaptés pour eux ?

Par rapport à la spécificité du public, quel intérêt vois-tu dans le scoutisme pour ces jeunes en particulier ?

Comment ça se passe avec les chefs ? Dans l'organisation du groupe, leurs compétences, et avec les jeunes. Quelles sont tes priorités en tant que chef / RG ? Selon toi, de quoi les enfants qui viennent aux scouts ont-ils besoins ?

HYPOTHESE 2

- Apprentissage de nouvelles qualités aux scouts et lesquelles (*débrouillardise, envie d'aller dans la nature, qualités de vie en groupe et rapport aux autres (respect des règles et des autres, tolérance, bienveillance, partage, travail en équipe, communication), appétence à rendre service, prise de responsabilité, autonomie, rôles et attitudes).*
- Evolution dans CES, EDS, SEP et dans quels domaines
- Façon de vivre la mixité (F/G, origine, religion) aux scouts et pourquoi (comparaison école ou quartier)

- Droit à la différence et à l'expression d'appartenance, ouverture d'esprit (comparaison école ou quartier)
- Normes et valeurs différentes ou nouvelles aux scouts par rapport à l'extérieur ? Apprentissage de nouvelles valeurs ou respect de nouvelles règles, lesquelles et pourquoi ?
- Sentiment d'être accepté à sa juste valeur par rapport à ailleurs

As-tu l'impression que les jeunes grandissent / apprennent des choses aux scouts et POURQUOI (Impression de responsabilités, de projets, de connaissance et de construction de soi, EDS, CES ?) Qu'est-ce qui permet ça ? (comparaison école ou quartier)

Comment les enfants se sentent-ils quand ils sont aux scouts ?

Peux-tu me raconter comment se passe la mixité aux scouts ? Entre les F/G, les différentes religions ou les origines ? Qu'est-ce que tu en penses, quel intérêt, quelles difficultés ?

Est-ce qu'il y a des règles / valeurs à respecter aux scouts (particularités du groupe ?) ? Qu'est-ce que cela implique/comment ça se passe chez les enfants ?

Comment les enfants se construisent aux scouts ? Quelle particularité du scoutisme en termes de vécu, d'apprentissage, d'éducation ?

HYPOTHESE 3

- Dilemme ou non de venir aux scouts (envie, normal VS impression que pas à sa place, perd la face) → Réflexion avant de s'engager ou parait évident
- Ce qui a fait que les enfants auraient voulu continuer, rester aux scouts voulu partir
- Représentations de la famille, des amis, du jeune à propos des scouts → s'y imaginait ? A guidé son engagement ?
- Famille qui connaissait le scoutisme avant ou qui l'a découvert (comment ?) / scoutisme dans l'entourage / Besoin de convaincre la famille ou celle-ci encourage ?
- Impression que les expériences vécues aux scouts sont en continuité, cohérence ou en rupture, contradiction avec ce qui a construit les enfants avant les scouts, en dehors ?
- Impression que ces expériences font prendre des rôles différents / impression de choisir entre ces rôles selon les contextes
- Ressemblance au groupe VS singularité
- Impression / conception que le scoutisme est un cadre où il y a **des possibilités, opportunités de projets , champs des possibles entre les mains ou pas plus qu'ailleurs ? Comment cela se traduit ?**
- Scoutisme comme moyen de se libérer des limites de l'environnement habituel

Quels choix faites-vous en termes d'ouverture ? → Quels publics ciblés / quelle communication pour faire venir les gens ?

Comment ça se passe la 1ère fois aux scouts ? Les familles qui inscrivent leurs enfants connaissaient-elles déjà le scoutisme ?

Les expériences vécues aux scouts sont-elles en cohérence ou en contradiction avec ce qu'ils vivent chez eux ?

Qu'est-ce qui donne envie aux enfants de continuer ou qu'est-ce qui fait obstacle à leur continuation ? Est-ce que venir aux scouts est toujours « culturel » pour ces enfants ?

Selon toi, qu'est-ce qui marque les enfants lors des réunions scoutes ? Est-ce que ce qu'ils vivent aux scouts est différent des autres contextes ?

Est-ce qu'ils se comportent de la même façon aux scouts et en dehors ? (comment / pourquoi)

A ton avis, pourquoi les jeunes viennent-ils aux scouts ? Qu'est-ce qu'ils recherchent / y trouvent ? Qu'est-ce que ça leur apporte / Quel intérêt ?

HYPOTHESE 4

- Retour dans le quartier = continue les attitudes acquises aux scouts ou regard des copains, de la famille fait revenir à des comportements qu'ils n'auraient pas aux scouts.
- Quel sens accordé aux expériences scoutes (s'amuser, prise de conscience, évoluer, facilite certaines attitudes)
- Impression que le scoutisme est un rôle de passage ou ce que l'enfant vit / est dans le scoutisme influence qui il est en dehors, càd que cela s'applique ailleurs ? Façon dont se construit aux scouts influence les choix d'action, de comportements en dehors ? Fait réfléchir différemment sur vie / attitudes / envies (fait partie de l'identité) ? Fait évoluer les représentations de soi et donne envie de changer tes comportements pour être plus en accord avec ta personnalité ?

Comment ça se passe quand les enfants reviennent dans leur quartier / à l'école après les scouts ? Comment ils se sentent / comportent ? Pourquoi ?

Est-ce que ce que tu as l'impression que ce que tu les enfants vivent aux scouts influence durablement leurs personnalité / choix / comportements ? Ou est-ce que le regard des autres provoque d'autres choses une fois de retour dans le quartier ?

Annexe 6 : Biographie des enquêtés

Nous précisons que les caractéristiques évoquées ne visent pas à assimiler les enquêtés à des critères uniques, mais bien à donner une vision globale de la mixité genrée, sociale, religieuse et ethnique des personnes interrogées, afin de comprendre le mélange des cultures qui peut s'opérer dans les 3 groupes du 93 investigués. Le langage lexical utilisé pourrait être un débat intéressant mais cela n'a pas fait l'objet du mémoire donc nous avons choisi de ne pas creuser cette question.

Jeunes :

- ***Scouts-Guides (11-14 ans, St-Denis) :***

Jeanne
Fille. 13 ans et demi. Habite à Noisy le Sec dans le 93, au collège dans le 93 (en 4ème)
3ème année bleue, scoute depuis qu'elle a 6-7 ans.
D'origine Haïtienne, de confession chrétienne.

Cédric
Garçon. 14 ans. Habite à Saint-Denis, au collège dans Paris 17ème (en 4ème)
3ème année bleue.
D'origine réunionnaise, de confession chrétienne.

Myriam
Fille. 12 ans (13 ans en juin). Habite à Saint-Denis, au collège dans Paris 20ème (en 5ème)
2ème année bleue, scoute depuis 3 ans.
D'origine africaine, de confession chrétienne.

Gladys
Fille. 12 ans. Habite à Saint Denis, à l'école de la salle Saint Nicolas (internat), dans le 92 à Issy les Moulineaux (en 5ème).
2ème année bleue, scoute depuis 5 mois.
D'origine africaine, de confession chrétienne.

Cyrus
Garçon. 11 ans. Habite et va à l'école à Epinay.
1ère année bleue, aux scouts depuis 2-3 ans.

Jordane

Garçon. 13 ans. Habite et va à l'école dans le 93.

3ème année bleue, scout depuis 5 ans.

D'origine antillaise, de confession catholique.

Bertille

Fille. 11 ans. Habite et va à l'école à Saint Denis.

1ère année bleue, scoute depuis 4 ans.

D'origine européenne, athée.

Cristophe

Garçon. 12 ans. Habite et va à l'école à Saint-Denis.

2ème année bleue, scout depuis l'année précédente.

D'origine africaine, de confession catholique.

Medhi

Garçon. 11 ans. Habite et va à l'école à Saint-Denis.

1ère année bleue, scout depuis 5 mois.

D'origine maghrébine, de confession musulmane.

- ***Pionniers-Caravelles (14-17 ans, NDA)***

Charlie

Garçon. 14 ans. Habite au Blanc Mesnil. En classe CHAM (option musique) au collège.

1ère année rouge, scout depuis 2 ans.

D'origine afro-antillaise, de confession catholique.

Mathilda

Fille. 15 ans. Habite au Blanc Mesnil.

2ème année rouge, scoute depuis 6 mois.

D'origine européenne, de confession chrétienne orthodoxe.

Elsa

Fille. 16 ans. Habite au Bourget. En seconde professionnelle technicien menuisier agenceur.

3ème année rouge. Scoute depuis la 2ème année bleue.

D'origine européenne, de confession catholique.

Alexis

Garçon. 16 ans. Habite à Dugny. En seconde générale, probablement passage en 1ère L.
3ème année rouge. Scout depuis qu'il a 11 ans.
D'origine européenne, « antireligieux ».

Ethan

Garçon. 16 ans. Habite à Dugny. En 1ère professionnelle STI2D – Sciences et techniques de l'industrie et du développement durable.
3ème année rouge, scout depuis 6 ans.
Non croyant.

Soraya

Fille. 16 ans. Habite au Blanc Mesnil.
3ème année rouge, scoute depuis 3 ou 4 ans (la 6ème).
D'origine africaine, de confession musulmane.

Lydia

Fille. 16 ans. En 1ère professionnelle ASSAP - Accompagnement service et soin à la personne
3ème année rouge, scoute depuis la 1ère année bleue.
D'origine africaine, de confession catholique.

Adultes :

- ***Chefs :***

Chef SG St-Denis :

Homme. 24 ans.
A commencé le scoutisme en 2011 à 15 ans au Sénégal (2 années en tant que jeune, puis 3 ans en tant que chef). Il est venu finir ses études en France il y a 2 ans, et a intégré le groupe de St-Denis la première semaine de son arrivée. Il a fait une année en tant que chef chez les SG, puis une année en tant que chef responsable d'unité. Cette année il est chef SG et assistant sur les branches LJ et SG.
A fait un master 2 en relations internationales et travaille actuellement dans la coopération internationale.
D'origine sénégalaise, de confession catholique.

Chef PC NDA :

Homme. Bientôt 24 ans, habite à Tremblay. En Master 2 de psychologie.

A commencé le scoutisme à 8 ans dans le groupe de NDA, a fait toutes ses années scoutes à NDA avec un noyau d'amis qui s'est suivi des LJ aux compagnons. Chef depuis 5 ans, il a suivi les jeunes de 11 à 16 ans : il était chef SG puis est passé aux PC en même temps qu'eux.
Non croyant.

- ***Responsables de groupe :***

RG St-Denis :
Homme, une quarantaine d'années.
Scout à partir de 11 ans, chef à 20 ans. A fait son service National comme volontaire en quartiers, en Seine Saint Denis, sur Aulnay, Bobigny, Blanc Mesnil. Permanent des scouts plusieurs fois, pendant 2 ans en Afrique, pendant 4 ans comme salarié au National (de façon non successive). A été salarié permanent chez les SGDF comme responsable régional dans le sud-ouest. Puis a pris la responsabilité du groupe de St-Denis en septembre 2011 (depuis 6 ans). Le groupe de St-Denis s'est monté en février 2010.
Sur le plan professionnel, il est responsable bénévolat, au siège du Secours Catholique.
D'origine européenne, de confession catholique. Se qualifie de « blanc de tradition scoute et de tradition provinciale », célibataire.

RG NDA :
Homme. 42 ans, habite à Drancy (93).
A connu le scoutisme à 8 ans à Caen, dans un groupe indépendant dont la pédagogie était proche de celle des SUF, non mixte et organisé en patrouilles. Catholique mais milieu fermé, environnement bourgeois dans lequel il ne se retrouvait plus. Y a passé 12 ans, de louveteau à chef louvetier. A arrêté quand est venu faire ses études à Paris : maitrise, DEA, thèse. Il s'est éloigné des problématiques scoutes, était resté sur l'idée des « gentils SGDF hyper laïques ». S'est marié, a eu des enfants. Est venu s'installer à Drancy en 2007, et quand son fils a eu 8 ans il a découvert la paroisse très accueillante de sa ville, puis le groupe SGDF local où son fils a été. A trouvé le groupe ouvert, mixte, bienveillant et correspondait à ce qu'il aimait dans le scoutisme. S'est proposé pour être responsable matériel et l'ex RG arrivait à la fin de 2 mandats donc il s'est proposé pour reprendre.
Arrive au bout de sa 3ème année en tant que RG à NDA.
Universitaire à Paris 13.
D'origine européenne, de confession catholique.

RG Aulnay :

Femme, 35 ans (la plus jeune RG de la Seine-Saint-Denis), a commencé à être RG à la trentaine.

A commencé le scoutisme en cachette à 16 ans car ses parents étaient contre le scoutisme. A découvert plusieurs scoutismes différents dans plusieurs groupes. A été cheftaine dans le 92 avec des amis, qui sont devenus délégués territoriaux (DT) de la Seine-Saint-Denis et qui avaient besoin de chefs. Elle souhaitait être cheftaine PC et ils lui ont proposé de relancer un vieux groupe mais il n'y avait que 2 jeunes. Donc ils ont lancé le « réseau caravane », en regroupant les quelques jeunes de plusieurs groupes (10 jeunes). Le groupe d'Aulnay est devenu un groupe marin il y a 4 ans sous l'action des DT. Elle est devenue RG du groupe d'Aulnay il y a 2 ans et demi.

D'origine européenne, de confession catholique.

Vivre une expérience de scoutisme en Seine-Saint-Denis (93) : une « parenthèse » porteuse d'enjeux éducatifs ?

Cette étude vise à comprendre en quoi l'expérience vécue aux Scouts et Guides de France (SGDF) constituerait une « parenthèse » dans la vie des jeunes habitant en Seine-Saint-Denis (93), qui permettrait une évolution de dispositions initialement incorporées. L'analyse porte sur 4 aspects : les conditions de la parenthèse, les apprentissages permis dans ce contexte, leur potentielle pérennité au-delà de la parenthèse, et les ressorts de l'engagement des jeunes aux SGDF malgré une socialisation initiale peu liée au scoutisme. Pour tenter de dresser un panorama du scoutisme « de quartier » dans le 93, l'étude a été menée auprès de 3 groupes : Saint-Denis, Aulnay-sous-Bois et Notre Dame des Ailes. Des entretiens compréhensifs ont été conduits avec 15 jeunes de 11 à 17 ans, 2 chefs, 3 responsables de groupe. Deux week-ends et une réunion ont été accompagnés en observation participante pour recueillir des données dans un carnet ethnographique. L'analyse qualitative a porté sur les thématiques de la grille d'entretien. La nature, l'ambiance dans le groupe d'amis, et l'approche pédagogique du scoutisme (éducation par l'action et soutien de l'adulte) sont des conditions de la parenthèse. Grâce à ces pré-requis, le scoutisme devient un cadre socialisateur propice à de nouveaux apprentissages en termes de savoir-faire, d'attitudes et de construction de soi. Bien que cela reste « enfant-dépendant », l'évolution de ces dispositions peut se transférer dans d'autres contextes, ce qui témoigne d'une socialisation secondaire effective. Les jeunes s'engagent parce que l'expérience vécue aux scouts est à la fois en rupture partielle et complémentaire de leur quotidien : le scoutisme présente un cadre qui est sécurisant tout en ouvrant le champ des possibles, ce qui semble répondre à un besoin des jeunes enquêtés. Sans tomber dans une vision homogénéisatrice du scoutisme dans le 93, ces résultats suggèrent qu'il représente un cadre socialisateur à part et un espace opportun sur le plan éducatif, où une redéfinition en termes de dispositions est envisageable. La « parenthèse scoute » est poreuse, car l'expérience vécue contribue à une forme de socialisation secondaire.

Mots clés : scoutisme, Seine-Saint-Denis, socialisation, éducation, apprentissage

---

Living a scouting experience in Seine-Saint-Denis (93): an « aside » with educational outcomes?

The aim of this research is to understand how the experience lived in Scouts et Guides de France (SGDF) would constitute a "parenthesis" in the life of young person living in Seine-Saint-Denis (93), which would allow an evolution of the initially incorporated ways of doing and thinking. The analysis is conducted on 4 aspects: conditions of the parenthesis, learning allowed in this context, their potential sustainability beyond the parenthesis, and the young person reasons of commitment despite a primary socialization weakly linked to Scouting. In order to set up a vision of Scouting in popular neighbourhood in this territory, this study has been lead with 3 groups: Saint-Denis, Aulnay-sous-Bois et Notre Dame des Ailes. Comprehensive interviews were conducted with 15 youngsters, 2 youth leaders, 3 group leaders. Two weekends and one meeting have been accompanied in participant observation, in order to collect data in an ethnographic notebook. Qualitative analysis focused on the interview grid's themes. Nature, atmosphere in the group of friends, and Scouting's pedagogical approach (education through action and adult support) are the aside's conditions. Thanks to these prerequisite, scouting becomes a suitable socializing framework for new learning, in terms of skills, attitudes, and self-construction. Although it remains " child-dependent ", the evolution of these dispositions can be transferred to other contexts, reflecting an effective secondary socialization. Youth commit themselves because the experience lived by Scouts is both a partial break and a complement to their daily lives: Scouting presents a framework that is secure while opening the field of possibilities, which seems to fill a need of young people surveyed. Without falling into a homogenizing vision of Scouting in the 93, these results suggest that it represents a separate socializing framework and an educational space, where a redefinition in terms of ways of doing and thinking is possible. The "Scout aside" is porous because, by influencing personalities and attitudes beyond this particular situation, the lived experience contributes to a kind of secondary socialization.

Key-words : Scouting, Seine-Saint-Denis, socialization, education, learning