

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

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

Abstract :

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

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

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

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

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

Mots clés :

Jeunesse, parcours, socialisation, construction identitaire, place.

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

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

Dès leur naissance, les enfants sont inscrits dans un parcours sociale et éducatif fortement influencé par la famille au sein de laquelle ils grandissent. Le concept de socialisation permet de comprendre l'évolution de la naissance à la mort (Bordes, 2007).

La socialisation primaire la transmission des règles et les lois de la société dans laquelle l'enfant vit. La socialisation secondaire sera le temps de l'expérimentation de ces règles par les jeunes. Puis le processus de socialisation évoluera avec l'âge et permettra à chacun de comprendre les sous mondes dans lesquels ils sont, s'adaptant sans cesse aux différents contextes rencontrés.

Nous nous intéresserons ici plus particulièrement à la jeunesse (Amsellem-Mainguy. Timoteo, 2012). Ce temps de la vie durant lequel nous revendiquons une autonomie qui nous permet de quitter l'enfance, construisant une identité qui nous soit propre pour trouver une place dans la société. Ce temps est particulièrement important dans le parcours de chacun puisqu'il va déterminer ce que nous allons devenir (Goyette, Pontbriand, Bellot, 2011).

Construction identitaire et parcours de vie

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

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

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

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

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

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

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

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

religieuses, professionnelles et culturelles de ses parents, mais aussi sur la base des performances scolaires.

L'école élémentaire constitue un moment décisif pour la première construction identitaire sociale. Si nous apprenons à être ce qu'on nous dit d'être (Laing, 1971), nous nous construisons aussi à travers toutes les relations et les identifications à autrui. C'est cette dualité qui se développe entre notre identité sociale héritée et notre identité construite qui permet de développer, tout au long de la vie, des stratégies identitaires. C'est ce que l'on peut observer chez l'adolescent dit « en crise ». En fait, il cherche à s'extirper de son identité héritée pour, soit s'inscrire dans une identité créée pour soi-même qu'il s'acharnera à faire confirmer, soit exhiber son identité d'origine et s'y accrocher pour la valoriser. Ce choix se rattache selon Erikson (1979) à une alternative entre un « sentiment de confiance de base » qui renvoie à une intégration réussie et une « méfiance de base » résultant d'expériences infantiles non couronnées de succès par l'expérience de l'intégration. Certaines trajectoires sont alors marquées par la continuité inter et intra générationnelle, d'autres par des ruptures de toutes natures impliquant des remises en cause d'identités antérieurement acquises ou construites.

La sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent un moment important dans la construction d'une identité autonome. Quand on observe les difficultés pour les jeunes d'entrer sur le marché du travail, on comprend toute la difficulté de se construire une identité autonome et de faire reconnaître par autrui ses compétences et sa possible construction identitaire. Cet affrontement avec l'incertitude va contribuer à autoriser ou refuser une identité professionnelle de base avec le risque d'une exclusion durable de l'emploi stable et le développement, pour les jeunes, de stratégies de présentation de soi qui pourront peser lourd sur leur futur (Becker, 1985). Nous sommes bien ici face à un enjeu décisif de construction personnelle de stratégie identitaire mettant en jeu l'image de soi, l'appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs.

Pour réaliser une construction identitaire sociale et professionnelle, l'individu doit entrer dans des relations, participer à des activités collectives dans des institutions et intervenir dans le jeu des acteurs. L'individu va être reconnu par le biais de son investissement relationnel. Ce processus implique une transaction qui peut être conflictuelle entre les individus porteurs de désir d'identification et de reconnaissance et l'institution offrant des formes différentes de reconnaissances. Il met en jeu des espaces d'identification prioritaires au sein desquels les individus se considèrent suffisamment reconnus et valorisés. Le fait de pouvoir jouer avec différents espaces, de pouvoir négocier ses investissements et gérer ses apparences permet de se construire une identité. Les partenaires de cette construction dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique jeunesse peuvent être le groupe de pairs, l'équipe de professionnels, l' élu, le formateur, le médiateur, le personnel d'entretien et le gardien des locaux ou toute personne en contact avec la jeunesse dans un cadre associatif, municipal, etc.

Sainsaulieu (1977), quant à lui, fait l'hypothèse que l'investissement privilégié dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans l'espace et de la *place* qu'y occupent l'individu et son groupe d'appartenance.

La *place* que nous allons laisser aux jeunes est donc centrale, puisqu'elle va permettre une construction identitaire. Mon travail de terrain auprès des jeunes montre comment ces derniers peinent à trouver une reconnaissance dans les institutions de notre société. Certains vont faire le choix de s'inscrire dans des pratiques déviantes pour trouver une *place* autrement. Pour construire leur identité, les jeunes ont besoin de s'identifier à des institutions jugées structurantes ou légitimes. Ils doivent aussi pouvoir s'identifier à des catégories jugées attractives ou protectrices. L'observation des pratiques institutionnelles et politiques en direction de la jeunesse doit amener à une réflexion autour de la *place* des jeunes. Si les institutions et la société ne peuvent garantir cette *place*, les jeunes vont aller chercher ailleurs

ce qu'ils ne trouvent pas autour d'eux. C'est peut être ce qui se passe aujourd'hui face à ce petit groupe de jeunes qui s'investissent dans des luttes armées. Mais c'est aussi peut être ce qu'il faudrait étudier dans les nouvelles formes de résistance de la jeunesse.

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

L'identité n'est pas transmise par une génération à la suivante, elle est construite par chaque génération sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers des stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer.

Un sentiment d'appartenance à la société doit donc pouvoir exister pour les jeunes. Il faut donc qu'ils puissent s'identifier par référence à un groupe, développer des attaches affectives, adopter les normes et les valeurs de ce groupe et pouvoir s'inscrire dans un sentiment de solidarité. Le sentiment d'appartenance est donc un phénomène interactif où chacun prend place en fonction de l'autre.

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

Prendre Place

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

Pour trouver sa place, il semble nécessaire d'être en capacité de connaître et comprendre les fonctionnements politiques et institutionnels. Il faut donc pouvoir interroger les normes de la société et connaître ces propres valeurs pour aller au-delà de ce que nous imposent les « entrepreneurs de morale » qui sont à l'initiative des normes (Becker, 1985). Pour Becker, les créateurs de normes entreprennent une croisade pour réformer les mœurs. Ces actions amènent à dessiner la place de chacun, l'idée étant de comprendre si la place que nous occupons est choisie, dédiée, attribuée ou si une place peut devenir un processus en évolution constante. Qu'en est-il alors de la jeunesse, de l'éducation hors de l'école et des professionnels de l'animation, du chercheur dans son institution et sur le terrain ?

Place choisie

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

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

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

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

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

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

Ces échelles de positions et ces configurations de l'action des institutions en direction de la jeunesse, sont d'autant plus importantes que le plus souvent, les adultes ont du mal à percevoir leur existence et leur importance. Les fonctionnements institutionnels se font à partir de directives politiques plus ou moins précises, sans prendre le temps de consulter les jeunes, avec l'impératif d'afficher une institution attentive à la jeunesse, même si les notions de « prendre place » et d'« acteur social » restent des idées pour cheminer vers une citoyenneté qui est devenue, ces dernières années, à la mode. Laisser choisir sa place permet aux jeunes d'intervenir dans leur parcours de vie et éducatif.

Place dédiée

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

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

Place attribuée

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

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

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

Place dans des espaces intermédiaires ?

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

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

Visibilité, invisibilité sociale : comment prendre place ?

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

La visibilité ou l'invisibilité sociale ne sont pas des concepts nouveaux. Yves Barel attribue l'invisibilité sociale au fait qu'une partie de la « réalité » sociale se laisse mal apercevoir, décrire, analyser, interpréter, alors que par ailleurs s'impose l'impression qu'il est impossible de tenir cette partie pour négligeable (Barel, 1984). Pourtant, il ne faut pas s'y tromper, si l'invisible social existe, il ne peut être considéré à la manière d'un objet. Et si on se représente un fait social comme un événement, il reste important de considérer que celui-ci sera accompagné d'un « non-événement », c'est à dire, son opposé qui souvent reste invisible car non réalisé et donc non établi. Un fait social deviendra visible grâce à ses conséquences. L'ambition de Barel n'est pas de montrer l'invisible, mais plutôt de comprendre ce qui rend invisible.

Les notions de visibilité et invisibilité sociale sont souvent traitées du point de vue de la reconnaissance (Honneth, 2004), le processus de reconnaissance les faisant co exister (Gomez Martin, 2009). Différents travaux s'intéressent à la reconnaissance comme théories permettant d'expliquer les attentes normatives dans les interactions (Webber, 1922) ou les contenus moraux des revendications. Goffman l'utilise pour comprendre les jeux de rôle développés lors des interactions. Il me semble donc intéressant de l'utiliser à mon tour pour comprendre cette notion de place en lien avec la visibilité.

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy Y. Timoteo J. 2012. *Atlas des jeunes en France. Les 15-30 ans, une génération en marche*. Paris : Autrement.
- Barel. Y. 1984. *La marginalité sociale*. Paris : PUF.
- Becker.H. S. 1985. *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Berger P. Luckmann T. 1996. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bordes V. 2007. *Prendre place dans la cité. Jeunes et politique municipale*. Paris : L'Harmattan, collection Débats Jeunes.
- Bordes V. Vulbeau A. 2004. *L'Alternative jeunesse*. Paris : l'Atelier.
- Bordes V. (Coord.). 2012. L'éducation non formelle. Les Dossiers des Sciences de l'Education. N°28.
- Bordes. V. 2014. La socialisation professionnelle. Dans A. Jorro (coll.). *Les concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bordes. V. 2016. *Trainer pour prendre place. Socialisation, Interactions, Education*. Note de synthèse présentée pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Toulouse Jean Jaurès.
https://www.researchgate.net/publication/303523944_Trainer_pour_prendre_place_Socialisation_Interactions_Education_Note_de_synthese_pour_l%27obtention_de_l%27Habilitation_a_Diriger_des_Recherches
- Dubar C. 1991. *La socialisation, constructions des identités sociales et professionnelles*. Paris : A Colin
- Erikson. E H. 1979. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Gomez Martin. C. 2009. « L'importance de la visibilité dans les processus migratoires », PAPERS 91 pp 153-169.
- Goyette M. Pontbriand A. Bellot C. 2011. *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec : PUQ.
- Honneth. A. 2000. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions le Cerf.
- Honneth. A. 2004. «Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la «reconnaissance» ».

Revue du MAUSS. 23 pp137-151.

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

Laing. RD. 1971. *Le soi et les autres*. Paris : Gallimard.

Sainsaulieu. R. 1977. *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

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

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