



**HAL**  
open science

# Le "problème" de l'adolescence : le loisir contre le temps libre

Joël Zaffran

► **To cite this version:**

Joël Zaffran. Le "problème" de l'adolescence : le loisir contre le temps libre. SociologieS, 2011, Théories et recherches, pp.[en ligne]. 10.4000/sociologies.3446 . halshs-00608190

**HAL Id: halshs-00608190**

**<https://shs.hal.science/halshs-00608190>**

Submitted on 25 May 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

---

# Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre

*The “problem” of teenage: leisure against free time*

Joël Zaffran

---

- 1 En France, parmi les enjeux portés par les politiques publiques de loisir, l'adolescence est un investissement dont le niveau est à la hauteur des effets attendus par les communes et les collectivités territoriales d'une part, les institutions ayant pour rôle de promouvoir l'éducation et l'accompagnement des jeunes d'autre part<sup>1</sup>. C'est ainsi que la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) porte à bras le corps une politique « temps libre, enfance et jeunesse » qu'elle articule aux politiques locales. Cette politique s'incarne dans les Contrats temps libre, créés en 1998 puis transformés en 2006 en Contrat enfance jeunesse. Axée sur l'accueil des enfants et des adolescents dans des structures de loisirs, elle subordonne le financement accordé aux élus aux effets de l'accueil de ce public sur leur éducation, leur développement et leur socialisation. Elle suppose par ailleurs une évaluation de l'efficacité de ces dispositifs. Or, force est de constater que l'accueil de loisirs, plébiscité par les élus et les parents, s'avère inadapté pour les adolescents : à 12 ans, la fréquentation des structures de loisir est faible (Crépin, 2008). Les résultats de l'évaluation des Contrats enfance jeunesse faite par la Caisse nationale des allocations familiales montrent par ailleurs que si la plupart des élus déclarent avoir une bonne connaissance des besoins des enfants, ils sont 76 % à avouer leur méconnaissance des attentes des adolescents. L'évaluation met en évidence, de plus, que 38 % des édiles estiment que les jeunes représentent un problème d'incivilité, de conduites addictives et de désœuvrement (Crépin, 2009). Ces quelques constats questionnent les raisons qui détournent les adolescents des structures de loisirs et qui n'appartiendraient pas au registre des besoins qui ne seraient pas assouvis. Si l'interprétation de cette désaffection à partir du modèle du marché mettant en valence une offre de loisirs limitée et des demandes adolescentes inassouvies vient spontanément à l'esprit, elle ne résiste pas à l'épreuve des faits. Les sommes investies dans les dispositifs d'accueil périscolaire sont si importantes et la volonté des élus d'attirer les adolescents dans les équipements communaux si évidente,

qu'elles contrarient fortement la croyance dans le loisir comme un simple équilibre entre des usagers et des prestataires. En d'autres termes, le loisir est plus qu'une régulation par le prix des activités ou la concrétisation des conclusions d'un diagnostic territorial durant lequel sont rencontrés des adolescents à qui l'on demande ce qu'ils veulent en matière de loisirs ou ce qu'ils souhaitent en matière d'équipements.

- 2 Le rejet de l'hypothèse du marché exige une définition précise et complète du loisir car de la capacité à mettre au jour sa fonction dépend l'habileté à circonscrire les enjeux sociologiques du temps libre à l'adolescence. Pour ce faire, il importe de prendre la mesure de la manière avec laquelle l'institution scolaire traite l'adolescence (Luc, 2003 ; Galland, 1991) et la façon dont se déploient des dispositifs récurrents d'encadrement des temps de la vie quotidienne (Sue, 1994 ; Pronovost, 1996). L'école occupe en effet une place prépondérante dans la structure des temps sociaux du fait de l'évolution historique du système scolaire. Ce dernier organise aujourd'hui l'orientation des élèves et scelle leur destin alors que la sélection s'opérait hier à l'extérieur de l'école dans la mesure où elle était subordonnée à l'origine sociale avant d'être liée aux résultats scolaires (Dubet & Martuccelli, 1996). À cela s'ajoute l'extension des domaines de visibilité de l'adolescence sur les lieux publics qui n'est pas sans générer des inquiétudes politiques qu'un encadrement, plus prégnant aujourd'hui qu'il ne l'était hier, est censé calmer (Pugeault-Cicchelli, Cicchelli & Ragi, 2004).
- 3 L'appréhension de l'adolescence comme un « problème » de société place ainsi la fonction d'encadrement au sein d'autres sphères que la sphère scolaire : d'abord dévolue à l'école, cette fonction échoie désormais à tous les *fonctionnaires institutionnels* (Berger & Luckmann, 1989) qui assurent un rôle de socialisation. Ce faisant, et c'est un autre aspect de la modernité telle que la conçoit Anthony Giddens (1987), les grands principes de formation des élèves se *désempoient* de l'école pour étendre le dispositif méthodique d'encadrement moral à l'ensemble des sphères d'activités sociales. C'est pourquoi les loisirs ne sont pas l'équivalent de l'école mais se placent néanmoins dans un rapport complétif de celle-ci (Zaffran, 2004). Il convient par conséquent d'examiner analytiquement le loisir à partir de l'école, ce qui oblige à ne s'intéresser qu'aux loisirs d'encadrement et, *de facto*, à laisser de côté toutes les activités (ou l'inactivité) relevant du domaine du temps libre pratiquées librement, de manière autonome ou collective. Notre thèse est la suivante : selon le contenu des loisirs encadrés, la forme scolaire sera plus ou moins prégnante, et l'objectif présidant au déroulement de l'activité visera un encadrement des adolescents selon une intensité différente. Le croisement de ces deux dimensions considérées selon leur degré d'influence permet d'isoler trois types de loisirs encadrés qui se répartissent entre le temps de la régulation (les loisirs d'occupation), le temps de la formation (les loisirs d'institution) et le temps de la perfection (les loisirs académiques). Sur le plan de la méthode, les matériaux sur lequel se fonde l'article sont de nature différente puisque celui-ci puise à des sources diverses. Ce choix, certes critiquable, s'explique par notre démarche qui ne fait pas appel à des hypothèses de recherche élaborées *a priori* mais à la mise au jour des traits les plus saillants de la transformation du système scolaire et de l'évolution du contenu des loisirs encadrés. Les éléments ainsi recueillis, bien que disparates, servent à la compréhension de chacune des deux grandes dimensions qui organisent le loisir des adolescents. Après avoir présenté le contenu de ces trois types de loisir, l'article se termine par des considérations sur la spécificité du temps libre. En l'abordant comme

une temporalité constitutive de l'adolescence, l'article apporte des éléments de réponse à la désaffectation des loisirs encadrés.

## Les loisirs académiques et le temps de la perfection

- 4 Fondée sur le principe d'égalité, l'école démocratique doit donner à tous les élèves lancés dans la course les mêmes chances de réussite. Cependant, l'augmentation des effectifs induite par la massification scolaire provoque un encombrement des voies de réussite, tout comme elle fait jouer désormais à l'école un rôle majeur dans la sélection sociale (Dubet & Duru-Bellat, 2000). À l'école, les filières conduisant aux meilleurs diplômes sont en nombre réduit, ce qui augmente leur valeur sur le marché scolaire. L'accès à ces filières étant régi par un principe démocratique, tous les postulants seront soumis aux mêmes épreuves. En revanche, les modalités d'orientation scolaire se font plus strictes et le parcours scolaire plus laborieux. La multitude de *petites barrières intermédiaires* à franchir creuse l'écart entre les élèves : ceux qui détiennent les ressources idoines et savent les mobiliser marquent la distance avec les autres. Le premier type de loisirs (les loisirs académiques) s'inscrit dans ce cadre sociologique. Il s'articule à la fonction de distribution sociale de l'école qui exacerbe la concurrence, et fait dépendre l'avenir social des élèves de leur classement scolaire (Duru-Bellat, 2006). L'ouverture du collège à la diversité sociale conduit par conséquent à une intensification du travail scolaire et du maintien des normes scolaires à l'extérieur de l'école. Le souci premier étant de *ne pas perdre son temps* à des pratiques n'apportant aucune valeur ajoutée, il est d'usage de considérer les activités artistiques et culturelles proposées aux élèves pendant le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire comme des pratiques d'une « grande utilité » sur le plan du développement cognitif et par voie de conséquence sur le plan de la réussite scolaire. Et cela est juste car les études européennes et américaines menées ces quarante dernières années établissent une corrélation entre la pratique régulière d'activités artistiques et l'obtention de meilleurs résultats à des exercices scolaires dans les enseignements généraux (Rapport annuel de l'Inspection générale, 2000, p. 6) <sup>2</sup>.
- 5 Dans ce cas, pourquoi les activités artistiques (danse et musique) et culturelles (théâtre, lecture), lorsqu'elles sont enseignées dans un cadre « académique », constituent un avantage scolaire ? La réponse est à trouver moins dans le contenu intrinsèque de ces deux types d'activité que dans les manières d'apprendre leurs usages (Zaffran, 2008). La maîtrise de la technique musicale ou corporelle fait appel à des situations d'apprentissage qui, *mutatis mutandis*, s'articulent autour d'une *forme scolaire des relations sociales* (Vincent, 1994). La relation pédagogique dans les écoles de musique et de danse vise, entre autres choses, le respect des normes et l'obéissance à des règles prescrites. Apprendre à danser ou à jouer d'un instrument de musique consiste à accepter la relation pédagogique qui met en scène un adulte et un élève, l'un et l'autre soumis à des règles impersonnelles. Certes, cette relation donne lieu à des comportements propices à l'exercice de l'art musical ou corporel. On peut dire cependant que ces dispositions s'actualisent et sont mobilisées dans les situations scolaires. Sans amoindrir l'importance des ressources familiales et culturelles sur les résultats scolaires, on peut considérer que la performance scolaire dépend de l'intégration de l'adolescent dans le système scolaire par l'adoption de modèles de

conduite acquis en partie hors de l'école mais qui s'ajustent aux attentes du rôle d'élève.

- 6 Les formes d'accomplissement des activités artistiques rappellent à bien des égards les modes de socialisation scolaire. Pour être correctement pratiquées, ces activités exigent un niveau élevé d'entraînement, de répétition, d'astreinte, de rigueur et de concentration. On peut ainsi y voir des possibilités de renforcement de l'attachement plein et entier à un modèle de conduite favorisant l'appropriation des valeurs scolaires, parmi lesquelles le travail, la rigueur et la discipline figurent en première position. Si les activités artistiques occupent le temps libre, elles dotent ceux qui les pratiquent d'une *économie psychique* (Elias, 1975) adaptée à la forme scolaire. Le regard que porte Emmanuel Bury sur la danse classique va dans ce sens : son apprentissage est un processus rigoureux d'incorporation d'une technique et d'une maîtrise du corps (donc des affects) par l'entremise d'un professeur dont le rôle fait souvent appel à l'autorité (Bury, 1998). Prenons l'exemple de Monsieur Jourdain qui suit une leçon de danse avec un maître à danser et un maître de musique. Les observations fusent : « ne remuez point tant les épaules [...] Vos deux bras sont estropiés [...] Haussez la tête. Tournez la pointe du pied en dehors [...] Dressez votre corps ». Il est vrai que l'excès est une technique que Molière dans le *Bourgeois Gentilhomme* met au service du comique de situation. Le cas de Monsieur Jourdain n'est pas si éloigné de la description que Céline, rencontrée lors d'une enquête sur les pratiques culturelles des adolescents (Zaffran, 2011), nous fait de ses activités sportives et culturelles <sup>3</sup> : « le problème était que tous les gestes étaient répétés tant qu'il restait encore une des élèves qui ne le réalisait pas parfaitement ». Et Cécile de renchérir « il m'est arrivé de ressentir une vraie lassitude, un peu comme quand on revoit un film pour la cinquantième fois ».
- 7 Dans leurs formes classiques, la danse et la musique reposent sur des savoirs et des transmissions éminemment codifiés. Il va de soi que les gammes, les pointes et la barre sont des exercices visant explicitement la recherche d'une compétence de musicien ou de danseur. Il va de soi aussi que l'objectif premier est de « savoir jouer d'un instrument » ou « savoir danser ». Nonobstant ces aspects manifestes, les activités artistiques codifiées font appel à des dispositions acquises lors de séances qui ne laissent aucune place à l'imprévu et au hasard : « il n'y avait jamais d'impro, et cela me manquait. C'était trop carré » nous dit Coralie non sans une certaine déception. Ces aptitudes viendront alors renforcer, compléter ou créer des dispositions sociales qui n'auraient aucune efficacité ni aucune rentabilité scolaire si elles n'étaient pas régulièrement irriguées par des pratiques visant l'incorporation de la régularité. Elles donnent au pratiquant le sens de la discipline, ou pour reprendre les termes d'Émile Durkheim (1992), *le goût de la régularité et de l'allégeance aux règles*.
- 8 En quittant les bancs de l'école, l'adolescent qui se rend dans une école de musique ou de danse ne rompt pas avec la forme scolaire pour autant. Un ensemble de règles inhérentes à la pratique musicale ou à la danse aide l'élève à ne pas lâcher la bride à ses émotions. Car la maîtrise de soi est un préalable à l'apprentissage, un moyen d'asseoir une position <sup>4</sup>. Les loisirs académiques participent au renforcement par le corps et par le geste d'un *ethos scolaire*, lors de séances qui à bien des égards rappellent l'école. Johanna, qui décrit le déroulement des cours de danse, fait bien le parallèle entre l'univers des loisirs et celui de l'école : « on travaillait des gestes de manière répétitive. Je me sentais comme à l'école. Il m'arrivait même d'attendre la fin des cours impatientement. C'était parfois un peu comme d'attendre la sonnerie annonçant la fin de

la classe ». Les habitudes acquises lors des séances d'apprentissage, d'entraînement et de compétition sont un atout supplémentaire que possèdent les pratiquants sur les autres élèves. En occupant son temps libre par des loisirs académiques, l'adolescent *rentabilise* le temps libéré par l'école. À l'école, il apprend, révise, compose, travaille ; hors de l'école, il ne s'éloigne pas de la voie du renforcement des normes de socialisation scolaire s'il s'inscrit dans une école de musique ou de danse. Il occupe son temps extrascolaire par des activités « académiques » qui se déroulent pendant le temps libre sans être pratiquées à fonds perdus. Le choix se porte ainsi sur certains loisirs qui renforcent l'*ethos du travail scolaire*<sup>5</sup> ou, si l'on préfère, une éthique préconisant une ardeur soutenue et régulière et qui représente un sésame de la réussite.

- 9 Toutefois, il est hasardeux de penser qu'un simple lien de cause à effet existe entre les loisirs académiques et les performances scolaires. Les résultats scolaires sont moins l'effet de la superposition des modèles de conduite à l'école et pendant le temps des loisirs que le produit de la cohérence des dispositions au travail scolaire et à la régularité intériorisées par l'adolescent et qui dépendent de la cohérence des principes de socialisation auxquels il a été soumis. Les activités artistiques appréhendées par le prisme de l'école acquièrent leur pertinence à la seule condition que les mondes dans lesquels l'élève est plongé successivement s'accordent entre eux. Que ces mondes sociaux soient cohérents et le passage d'un monde à l'autre le sera aussi.

## Les loisirs sociaux et le temps de la formation

- 10 Le second type de loisirs est en lien avec un *programme institutionnel* (Dubet, 2002) de prise en charge éducative et de formation des adolescents. L'action devenant dans ce cas rationnelle en valeur, on trouve ici l'ensemble des structures appartenant au champ des œuvres laïques et catholiques, ou plus spécifiquement à *l'éducation populaire*. Puisant à un registre de valeurs spécifiques, le *loisir formation* représente un moyen de fabriquer de la morale à visée sociale ou religieuse. Le scoutisme est à ce titre une figure exemplaire dans la mesure où les intentions initiales de Robert Baden-Powell ayant présidé à la création de ce mouvement étaient de « détruire dans notre peuple les préjugés de classe ». L'objectif de Robert Baden-Powell visait à combattre les dégâts physiques et moraux liés à l'industrialisation de la société britannique de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle : mauvaise santé et tuberculose mais aussi alcoolisme, prostitution, délinquance... Cette vision sociale du mouvement de la jeunesse présentée en 1898 dans un opuscule pédagogique à l'usage des éclaireurs militaires (*Aids to scouting*) appelait moins une approche pédagogique axée sur les savoirs et le rapport aux adultes qu'une valorisation de la nature et du corps. Mais la grande nouveauté et probablement le succès, de ce mouvement en Angleterre puis en France, se situe dans les recommandations en matière d'organisation et de gestion des « jeunes recrues ». Il fallait veiller en effet à assurer un encadrement de la jeunesse par d'autres jeunes, et ce sera la fonction des jeux de plein-air, des prises de responsabilités, des rites initiatiques, des grades décernés selon l'âge ou le mérite, de la spécialisation par âge.
- 11 En France, le succès du scoutisme se traduira par la création de différents mouvements qui, bien qu'identiques sur le plan des méthodes mises en œuvre, se distinguent par leurs finalités. Le courant laïque (représenté par les *Éclaireurs de France*) fait face à un courant religieux catholique (plus ou moins fondamentaliste et traditionaliste selon les

obédiences), protestant (*Les Éclaireuses et Éclaireurs unionistes*) et israélite (*Les Éclaireuses et Éclaireurs israélites de France*). En dépit de ce désaccord idéologique, tous ces courants s'inscriront dans une démarche identique : délaisser la tendance sanitaire et sociale première du scoutisme pour se consacrer à la fonction véritablement éducative. Le modèle scout d'organisation des activités et de gestion des groupes trouvera plus tard des émules dans d'autres mouvements plus axés sur les colonies de vacances et la formation du personnel chargé de l'encadrement des jeunes. C'est le cas des « Céméa » et des « Francas » qui assoient cette fonction éducative sur des méthodes d'éducation active plus adaptées à l'évolution des modèles pédagogiques en France. Mais si les moyens changent, la finalité reste la même : former un être moral grâce à un complément d'éducation proposé durant le temps libre, arracher l'individu de son monde lors du passage d'une expérience banale et singulière à une expérience supérieure et commune.

- 12 C'est par l'action de l'Église ou de l'École dans un premier temps, du scoutisme ou des colonies de vacances (auxquels se rattachent les différentes sortes de patronages) dans un second temps, que le processus d'intériorisation des valeurs et de leurs conversions en actions s'élabore dans un cadre éducatif dont la globalité est assurée par le *temps scolaire*. Lorsque, en 1876, le pasteur suisse Hermann Walter Bion emmène soixante-huit enfants pauvres et chétifs de Zurich chez les paysans du canton d'Appenzell, il veille à ce que l'encadrement soit assuré par huit maîtres et maîtresses. À une préoccupation sanitaire et sociale, Hermann Walter Bion adjoint un programme éducatif axé sur le corps. Or, une telle éducation du corps et de l'âme est particulièrement adaptée aux enfants du prolétariat (Houssaye, 1998). Les premiers centres de vacances assurent ainsi une fonction d'éducation à partir d'activités physiques différentes de celles qui sont pratiquées durant l'année scolaire, mais sous-tendues par une moralité sociale identique à celle qui préside aux activités scolaires. Un équilibre doit être trouvé entre le temps passé au grand air et l'école et c'est sans nul doute les colonies scolaires qui le réalisent le mieux. Se substituant aux voyages scolaires, ces colonies laïques apparues en France en 1883 seront une occasion de faire *in vivo* des leçons de choses. Le lieu d'hébergement lui-même n'échappe pas à cette spécificité puisqu'il s'agit d'envoyer durant les périodes de vacances scolaires des élèves dans des écoles proches de la mer, en campagne ou en montagne. Dans ce cas, le colon n'est qu'une facette de l'écolier et le rôle de directeur de la colonie scolaire est interchangeable avec celui d'instituteur.
- 13 C'est en faisant le constat des limites du patronage chrétien et en réponse à l'obligation scolaire que les colonies catholiques vont se développer progressivement. La morale chrétienne constituant la finalité éducative, la religion et la discipline serviront de cadre aux activités et aux échanges entre les adultes et les colons. La surveillance est constante et les règles de vie collective rigoureuses : « là, je n'hésite pas à dire que la mesure de surveiller les enfants est de les surveiller sans mesure. Il faut être avec eux tout le temps, nuit et jour, ne pas les perdre de vue. La colonie doit être une grande famille, dont l'abbé est le père »<sup>6</sup>. Que le regard se porte sur les colonies religieuses ou les colonies laïques, la visée reste la même : promouvoir une *éducation totale* par des méthodes issues d'un modèle scolaire au service exclusif d'une morale. Du côté des catholiques et des protestants, l'éducation morale est fondée sur des valeurs religieuses et l'on parle de Dieu ; du côté des laïques, l'éducation morale convoque des valeurs issues de la Raison et l'on parle de sciences, de socialisme et de République. Dans les deux cas, les contraintes objectives sont identiques ; elles commandent le placement des enfants dans un endroit coupé du monde extérieur afin qu'ils mènent une vie dont

les modalités sont explicitement réglées. Les colonies s'apparentent alors à une *institution totale* au sens qu'Erving Goffman attribue à ce concept, c'est-à-dire un lieu de résidence (temporaire pour ce qui concerne les colonies religieuses ou laïques) qui isole les enfants du monde extérieur afin de mieux les éduquer de part en part (Goffman, 1968). Elles les accueillent et leur font partager une commune situation. C'est en ce sens qu'une *institution est totale* (à la différence d'une *institution totalitaire*) quand elle délivre une *éducation totale*.

- 14 À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la défense de l'idéologie religieuse, républicaine ou socialiste suit approximativement la structure sociale : l'Église est bien implantée dans la paysannerie, l'aristocratie et la bourgeoisie industrielle ; la République est défendue par la petite et moyenne bourgeoisie ; le socialisme reste très lié à la classe ouvrière. C'est tout naturellement que les centres de vacances se colorent de l'idéologie qu'ils défendent (Augustin & Ion, 1993). Mais par-delà des différences, la cible est la même : les jeunes qui sont un enjeu politique. Il faut par conséquent les attirer dans des lieux spécifiques puis les occuper par des activités socialisatrices. De plus, qu'il s'agisse des patronages, des œuvres laïques ou des colonies scolaires, l'objectif clairement avoué est de tisser un réseau d'influences rayonnant autour de la paroisse, de l'école ou de l'usine (comme c'est le cas pour le mouvement de la Jeunesse ouvrière chrétienne). En somme, l'histoire des œuvres de loisirs est d'abord une histoire de la question scolaire et du processus de laïcisation de l'enseignement engagé sous la Troisième république (Dessertine & Maradan, 1998). Elle est aussi une histoire de la réaction de L'Église qui répond à cela par une attitude dynamique et revancharde.
- 15 Il demeure que les offensives menées par chaque « camp » conduisent à la multiplication des offres de loisirs. Aussi, cette période historique durant laquelle le temps libre constitue un complément de formation illustre parfaitement la métaphore du filet que Norbert Elias utilise dans *La Société des individus*. Le socle idéologique des loisirs ne peut, à cette période, s'expliquer à partir d'un seul fil du filet éducatif dans lequel se trouve prise l'adolescence, mais par sa trame : « la forme de chaque fil se modifie lorsque se modifient la tension et la structure de l'ensemble du réseau » (Elias, 1991). Chaque segment forme une unité dans le temps libéré par l'école obligatoire, mais concomitamment cette unité ne prend sens que dans une configuration plus large. De la sorte, la réponse de l'Église aux lois scolaires de 1882, qui visaient entre autres choses à lui retirer sa fonction éducative, a été d'organiser des patronages scolaires destinés aux élèves catholiques des écoles laïques (Poujol, 1981). Dans une controverse inextinguible, le camp des laïques réagit en reprenant à son compte cette formule et en essayant partout sur le territoire ses propres patronages.
- 16 Plus tard, la question idéologique des réseaux de loisirs est sinon remplacée du moins complétée par celle de la prise en charge de la jeunesse ouvrière. Cette seconde étape a toute son importance puisqu'elle est en lien avec le vaste mouvement d'*éducation populaire* dont les orientations éducatives appartiennent à des notables plus proches du parti radical et de la franc-maçonnerie que du prolétariat. En la matière, le rôle de la Caisse des écoles et des instituteurs a été capital dans l'installation définitive de « l'État instituteur du social », selon la formule de Pierre Rosanvallon, c'est-à-dire un État qui devient producteur de nation en étant capable d'entraver la diffusion de la religion dans la République, relayé pour cela par un mode spécifique d'organisation du temps libre et de développement d'activités de loisirs (Rosanvallon, 1993). L'instauration de la nation suppose le développement par l'État des *formes de pouvoir immergées dans le*



*système social*. En conséquence, l'éducation populaire accompagne les institutions savantes, charitables ou consultatives dans ce grand effort de constitution d'un cadre politique au sein duquel l'individu se perçoit désormais comme un citoyen moral et physique. Dans un tel contexte sociopolitique de gestion des conduites, la Caisse encourage et facilite la fréquentation de l'école par la création de classes de garde ouvertes avec une amplitude horaire propice à l'accueil des enfants durant le temps de travail des ouvriers et des ouvrières. L'ouverture de ces classes est rendue possible par les dons, les récompenses et les manifestations de toutes sortes initiées en partie par les sociétés de charité et les sociétés philanthropiques. Les colonies de vacances, à l'intention desquelles est rédigé un manuel d'instruction sur la formation et le fonctionnement des centres d'accueil (Rey-Herme, 1955), procèdent de ce mouvement. À l'origine un cadre d'application des mesures hygiénistes, elles ont progressivement assuré une fonction importante de socialisation par le jeu, ainsi qu'un vivier d'expériences pédagogiques nouvelles (Downs, 2002).

- 17 La première caractéristique de l'éducation populaire a donc été de faire des colonies de vacances un lieu de formation citoyenne et de cohésion nationale dans une société constituée par une somme de corps intermédiaires aux intérêts spécifiques. Par la suite, l'éducation populaire s'inscrit pleinement dans la tendance à la conquête du loisir (Cacérés, 1964). Elle profite ainsi des effets de la diminution progressive du temps de travail sur l'accroissement du temps des loisirs pour réaffirmer son engagement en matière d'éducation et d'occupation du temps libre. S'évertuant à ménager sa spécificité en devenant, *nolens volens*, un prestataire de service, elle propose une gamme de loisirs ayant une fonction de divertissement et de délasserement tout en restant une affaire d'éducation. Aujourd'hui pourtant, on peut dire que ce mouvement se fonde moins sur un objectif de formation d'un citoyen rationnel et critique qu'un objectif d'émancipation et d'intégration individuelles. Porteuse d'une contradiction entre des finalités nouvelles, et soumise à des contraintes économiques inévitables, elle est réinterrogée tant sur le plan de ses finalités que sur le plan des valeurs à transmettre (Bourrieau, 2001). Ce qui explique d'ailleurs que le discours militant soit si souvent mis en avant, comme s'il fallait rappeler ses origines dans un monde des loisirs et de l'animation en voie de spécialisation et de professionnalisation accrues ; comme si, finalement, il fallait éviter que le sens de l'action ne devienne soluble dans l'ère de la marchandisation et de la désaffection.
- 18 Aujourd'hui, les séjours collectifs souffrent d'un désintérêt patent. Toutes catégories confondues (centres de vacances, camps itinérants et fixes et placements vacances), en 2001, 1 341 119 mineurs âgés de 4 à 18 ans étaient concernés par ce type de loisirs. Ils se répartissent entre les 39 202 séjours proposés cette année-là (ce qui représente une moyenne de 34.2 jeunes par séjour déclaré et habilité par le Ministère de la jeunesse et des sports). Nous savons par ailleurs que ces séjours accueillent en majorité les 12-13 ans, et que ces derniers représentent 49.6 % de l'effectif total. Sur une période de cinq années (1996-2001), on constate une baisse constante des effectifs qui passent de 1 590 182 jeunes en 1996 à 1 341 119 en 2001 soit une perte de 15.7 %<sup>7</sup> (cette baisse concerne aussi les séjours autres qu'estivaux). Suivant la tendance générale, les centres de vacances ont perdu en cinq ans 12.5 % de leur effectif. Les camps itinérants et les camps fixes ont réuni quant à eux 22 % des mineurs partis en séjours jeunes en 2001. Si les premiers représentaient 10.8 % de l'ensemble des séjours et ont accueilli 6.9 % des mineurs, les seconds ont organisé plus d'un quart des séjours et accueilli 15.1 % de l'effectif total. Pour ces derniers, la baisse des effectifs est la plus marquée puisqu'ils

accusent une perte de 28.6 % depuis 1996 alors que les premiers affichent une baisse moins importante, soit 6.4%.

- 19 Ces quelques données mettent en lumière le tassement, depuis plusieurs années, du taux de fréquentation des centres de séjours. On trouve trois raisons à cela. D'abord le manque de moyens financiers (Hatchuel, 2000) : le pourcentage de non-partants est plus élevé chez les non-diplômés (49 %, contre 27 % en moyenne et 7 % chez les diplômés du supérieur), chez les ménages à faibles revenus (47 %) et dans les familles monoparentales (52 %). Nous savons aussi qu'en 1999 (comme dix ans plus tôt), il y avait en moyenne quatre français sur dix qui ne partaient pas en vacances. Selon les résultats de l'enquête parus dans la revue *Insee première* en août 2000, ce sont encore des raisons financières qui sont invoquées le plus souvent, loin devant les motifs professionnels, familiaux ou de santé.
- 20 La diminution des effectifs s'explique ensuite par une inadéquation entre les temps sociaux des parents et ceux de leur enfant. La réduction du temps de travail ainsi que la flexibilité et l'organisation plus souple des horaires des uns ont parfois du mal à s'harmoniser avec les modes d'organisation du temps des autres. La jeunesse est soumise à un rythme scolaire organisé en moyenne autour des cinq jours d'école et sur la base d'un calendrier prédéfini des vacances scolaires. Les congés familiaux, aujourd'hui plus courts mais plus fréquents, sont souvent incompatibles avec un projet de vacances pour l'adolescent organisé sur deux ou trois semaines. C'est pourquoi on note une baisse du nombre de jours par séjours : la diminution de 27 % depuis 1996 des séjours de 20-22 jours profite aux séjours courts d'une semaine (+2.9 %) et de treize à quinze jours (+10.7 %). Les mineurs partent en moyenne 15.3 jours en 2001, soit une perte de 1.4 jours par rapport à 1996.
- 21 Plus en lien avec notre thèse, on peut recourir enfin au principe d'extension des offres de loisirs, en particulier les loisirs de proximité, pour expliquer la désaffection des séjours organisés. Les adolescents font l'objet de multiples sollicitations dès lors qu'ils entrent dans un marché fortement concurrentiel mais proposant un large éventail d'activités. La facilité d'accès aux loisirs rend central le choix individuel face à une offre multiple et diversifiée. Si bien que l'offre de loisirs peut être considérée comme un bien de consommation banal mis à la disposition d'une demande sur un marché des loisirs juvéniles établissant un équilibre entre l'offre (importante) et la demande (inextinguible). Il revient aux centres de séjours de pallier cette diminution des effectifs, parfois en se détournant peu à peu de leurs finalités premières (l'éducation à des valeurs) pour se plier à la logique de la « marchandisation » du loisir. À l'exemple des sociétés commerciales de loisirs, ils proposent une kyrielle d'activités lors de séjours où l'action rivalise avec la sensation. Il suffit de se pencher sur les différents catalogues édités par chacun d'eux pour se rendre compte de la formidable profusion d'activités proposées. Parfois, la seule chose permettant de distinguer les centres de séjour collectif des centres gérés par des sociétés commerciales est le projet éducatif de l'organisateur et le projet pédagogique du directeur responsable du centre. Mais avon-nous réellement les moyens d'évaluer l'efficacité de ce projet ? Et si oui, la garantie d'une inscription dans le temps des effets du projet sur le comportement est-elle assurée ?
- 22 Quant au scoutisme, il concerne aujourd'hui des adolescents qui ont les mêmes préoccupations et les mêmes loisirs que n'importe quel autre adolescent. Selon l'enquête du Credoc réalisée en septembre 2002 à la demande des Scouts de France et

de la revue *Okapi* (Crédoc, 2002), les adolescents scouts ont des attentes identiques à l'ensemble des adolescents. Les seules différences concernent le temps passé devant la télévision, le degré moindre d'appréciation pour les stars du petit écran et une sensibilité accrue pour les métiers permettant de se mettre au service de la société. Il est néanmoins difficile d'évaluer précisément le poids des valeurs du scoutisme sur le comportement des adolescents en comparaison avec l'influence familiale notamment. On constate toutefois que le scoutisme religieux ou laïc aujourd'hui est moins un lieu de formation des adolescents qu'un lieu de renforcement des valeurs véhiculées dans la sphère familiale (Lebon, 2005).

## Les loisirs d'occupation et le temps de la régulation

- 23 La régulation par les loisirs est en lien avec les politiques communales d'occupation des adolescents. Si à partir des années 1980 les émeutes urbaines et leur traitement médiatique ont induit une « obligation de faire » pour les responsables (Charrier, 2004), on peut dire que la prévention urbaine a évolué depuis lors par une « obligation de faire faire » pour l'ensemble des professionnels concernés par la question urbaine. Le troisième type de loisir est donc en lien avec la politique de la ville et les dispositifs auxquels elle donne lieu. Orientés vers des zones géographiques délimitées à partir de critères précis, ces dispositifs sont la réponse politique à la gestion de la crise urbaine par le traitement de l'espace (Donzelot, 2003) mais aussi du temps. Quand il est l'instrument d'une politique publique territorialisée, le temps des loisirs acquiert une fonction de régulation sociale à l'intérieur d'un territoire donné. Cette fonction dévolue au loisir est le produit de la manière avec laquelle les opérateurs territoriaux élaborent une politique d'occupation du temps libre par des activités récréatives, mais où la prévention et la régulation sont centrales.
- 24 C'est pour assurer la transition entre l'école et la famille que le quartier est « quadrillé » par des structures d'animation proposant des activités pratiquées sous le regard attentif d'adultes formés. Propositions précises ou activités à la carte, il est préférable que les adolescents s'occupent plutôt qu'ils vivent dans une inaction supposée malsaine. Outre l'oisiveté, l'offre de loisirs financée par la politique de la ville ou communale témoigne d'une volonté de pallier les effets de la disqualification et de la ségrégation dans les zones urbaines. Il est vrai qu'une action par les loisirs oblige les prestataires à un travail de conciliation entre des demandes politiques et les attentes du public visé. Les animateurs, qui généralement sont eux-mêmes issus du quartier sur lequel ils agissent, ont, sans conteste un rôle éducatif, mais ils assurent aussi une fonction d'occupation : « faire faire », « faire bouger », « faire sortir ». Un rôle qui s'avère difficile lorsqu'il faut occuper un public parfois difficile à encadrer. Dans ce cas, certains animateurs peuvent chercher à se constituer une « clientèle » bien à eux, ce qui leur permet d'éviter les sollicitations encombrantes (Masclat, 2003). Or, l'offre locale de loisirs ne peut pas se limiter aux adolescents qui « colonisent » les centres d'animation puisque l'enjeu est de rendre captifs ceux dont l'attitude verse plus dans l'évitement et le retrait. Il va de soi que la politique de la ville en général et la politique communale en particulier ne sont pas réductibles à des objectifs occupationnelles. On peut s'accorder néanmoins à dire que l'offre de loisirs dans les zones urbaines sensibles s'inscrit dans une approche qui vise à maintenir les adolescents dans des dispositifs *ad hoc*. Les séjours à l'étranger financés par les collectivités locales, les journées dans un

parc de loisirs, les hébergements en camping, les « après-midi frissons » relèvent d'une logique d'action précise : celle de garder sous contrôle les adolescents et celle de déplacer les adolescents à des moments critiques de l'année, plus particulièrement durant les périodes de congés scolaires.

- 25 Le loisir de régulation permet de canaliser, voire de contrer les effets de l'exclusion urbaine et ses « dérives ». Ce qu'illustrent d'ailleurs les Contrats éducatifs locaux. Ayant pris naissance avec la circulaire interministérielle du 9 juillet 1998, ils ont été mis en place *pour mettre en cohérence tous les temps, scolaires, péri- et extra-scolaires*. Dans ce dessein, l'option d'un partenariat est préconisée afin d'organiser au mieux le temps périscolaire (circulaire du 25 octobre 2000). Ces contrats s'avèrent d'autant plus cruciaux qu'ils participent de la volonté des différents ministères et du Premier ministre lui-même <sup>8</sup> :

« Une fois les cours terminés, l'école doit être en mesure de mieux accueillir ceux qui n'ont pas les moyens d'occuper utilement leur temps libre. Tel est le sens des Contrats éducatifs locaux qui offrent à ces enfants des activités pédagogiques, sportives et culturelles ».

- 26 On peut aussi citer en exemple le dispositif d'études dirigées et d'activités éducatives sportives et culturelles visant incontestablement à soutenir scolairement les élèves en difficulté, mais aussi à éviter, selon les termes du ministre de l'éducation nationale, que les élèves ne « se retrouvent livrés à eux-mêmes en fin d'après-midi dans l'attente du retour de leurs parents » <sup>9</sup>. Ce dispositif, qui implique les représentants d'associations, de collectivités territoriales, et du monde sportif, doit profiter aux « orphelins de 16 heures » <sup>10</sup> des zones d'éducation prioritaire (ZEP). D'une durée de deux heures, l'encadrement éducatif sera organisé quatre jours par semaine après la classe. Il proposera diverses activités en lien avec l'école, le sport et les arts (aide aux devoirs, activités sportives, pratiques artistiques et culturelles).
- 27 Ces dispositifs ne sont en rien blâmables, et il n'est pas question de remettre en cause leur intérêt auprès des adolescents. Cependant, ils questionnent le contenu des mesures sectorielles qui accompagnent la lutte contre l'exclusion et la ségrégation spatiale. On peut penser d'une part que le processus de décentralisation, en permettant de construire *in situ* l'action publique, constitue un « effet d'aubaine » pour des élus locaux qui, sous couvert d'orientations nationales, font parfois de la régulation à outrance (Anderson & Vieillard-Baron, 2003). On peut craindre d'autre part qu'à trop promouvoir des loisirs subventionnés, les adolescents finissent par instrumentaliser l'offre de loisirs, revendiquant un droit aux loisirs, légitime au demeurant, que les collectivités territoriales leur offrent à bon compte. Prenant prétexte de la démocratisation des loisirs et de l'accès égalitaire aux loisirs (y compris par le biais de politiques compensatoires), les dispositifs d'occupation du temps libre peuvent n'être qu'un faux-fuyant par lequel est dissimulé l'un des motifs, parmi d'autres, de l'action politique : celui d'assigner aux loisirs une fonction de régulation par la capacité à rendre captifs leurs publics <sup>11</sup> et assurer de la sorte la paix sociale.

## Le temps libre et le temps de la subjectivation

- 28 L'importance quantitative et qualitative du temps scolaire, qui va de pair avec la spécialisation croissante des loisirs et subséquemment une différenciation des objectifs qu'ils poursuivent, engage les adolescents dans une épreuve d'appropriation d'un

temps durant lequel les activités pratiquées contrastent avec celles accomplies dans la sphère scolaire et la sphère des loisirs organisés. Considérés à partir du croisement entre la forme scolaire et l'encadrement, le temps de la perfection, de la formation et de la régulation se répartissent au sein d'une matrice qui laisse *de facto* une place au temps libre.

#### Une matrice des loisirs

	Encadrement -	Encadrement +
Forme scolaire +	1 Loisirs académiques (temps de la perfection)	2 Loisirs sociaux (temps de la formation)
Forme scolaire -	4 Temps libre (temps de la subjectivation)	3 Loisirs d'occupation (temps de la régulation)

- 29 Avant de décrire le contenu du temps libre, il convient de préciser que nous avons affaire à une réalité sans conteste plus complexe et polymorphe. Notre démarche analytique permet cependant de regrouper de manière acceptable la diversité des loisirs, sans occulter les liens unissant les quatre pôles du tableau. En somme, les loisirs proposés aux adolescents par les animateurs, les élus, les parents... articulent, autant que faire se peut, tout ou partie des pôles de cette quadrature. Par exemple, les loisirs de régulation poursuivent des objectifs éducatifs comme la responsabilité collective, le respect d'autrui et de la parole de l'adulte, mais dans le même temps visent à encadrer les adolescents. Il en va de même des loisirs sociaux dont le contenu peut donner lieu à un réinvestissement scolaire. Dans tous les cas, la matrice proposée permet d'isoler quatre pôles dont on peut penser qu'ils auront tout de même du mal à s'intégrer parfaitement.
- 30 Cette matrice est dynamique puisque les temps de la perfection, de la formation ou de la régulation ne sont pas exempts de temps libre. On doit envisager par conséquent la superposition du loisir considéré au temps libre puisque d'une part la pratique d'un loisir se déroule selon des séquences d'activité et de « temps morts » propices à l'émergence d'un temps libre, que le loisir ne parvient jamais à occuper parfaitement tous les temps de la journée d'autre part. On pourrait d'ailleurs pousser plus avant cette observation et dire que l'adolescent a toujours la possibilité de mettre une distance entre soi et les participants à l'activité dès lors qu'il prend le temps de rêver (Glasman, 2005).
- 31 Plus avant, la liberté de choisir et le choix de faire des activités sont en lien avec une emprise de soi sur le temps. Ces choix appuient en effet l'engagement des adolescents sur la voie du *sujet*, celle pouvant prendre la forme d'une dissidence lorsque le choix est non plus de faire mais de ne rien faire<sup>12</sup>. Cependant l'articulation du temps libre aux autres temps sociaux attribue à cette sécession un caractère passager. Aussi convient-il d'envisager l'adolescence moins comme une phase de rébellion qu'une période durant laquelle des tensions originales apparaissent lors du passage d'un monde à l'autre : de l'école à la chambre, de la maison au quartier, du quartier à l'école. Chaque passage

interroge les marges de liberté dont les adolescents disposent ou que les adultes leur concèdent au terme d'une négociation autour de la sécurité (lors du passage de la maison au quartier et du quartier à l'école), des enjeux scolaires et des règles parentales.

- 32 L'adolescence est un balancement entre l'intégration et l'autonomie, puisque les relations sociales qui se sont instaurées à l'enfance évoluent et se transforment, passant d'un modèle vertical (les parents ayant un pouvoir de décision sur l'enfant) à un modèle que l'adolescent voudrait horizontal (ce dernier accordant plus d'importance aux groupes de pairs, et négociant plus fréquemment la décision avec les parents). Alors que l'intégration de l'enfant passe par l'instauration d'un modèle éducatif que les parents garantissent, l'entrée dans le monde de l'adolescence se fait par changements successifs qui, dans le meilleur des cas, s'inscrivent dans le cadre d'une négociation, dans le pire des cas dans le conflit. Mais il s'agit à chaque fois d'une situation identique : un changement s'opérant dans le contenu des liens de l'adolescent avec son environnement familial et scolaire. C'est dire si cet âge de la vie n'est pas réductible à des conduites marginales, déviantes, anormales. Il faut plutôt le lire comme un travail de séparation de nature critique et réflexive qui s'élabore à partir de l'expérience d'une intégration nouvelle et la transformation des formes primaires de socialisation. De ce point de vue, l'adolescent devra inévitablement gérer la contradiction entre la découverte d'horizons nouveaux, ceux qui sont censés épauler l'authenticité à laquelle il aspire, et les multiples contraintes institutionnelles et organisationnelles qui entravent leur accès.
- 33 Cette tension se nourrit des deux principes centraux à l'adolescence : la reconnaissance et la liberté. Dans le premier cas, il s'agit de se faire reconnaître aux autres, d'afficher sa singularité et d'affirmer son individualité. Les choix opérés en matière de loisirs, d'achats, de fréquentations... seront ainsi toujours justifiés à partir de goûts purement individuels, même si une observation directe permet de mettre en évidence les déterminants sociaux pesant sur ces choix. Dans le second cas, il s'agit de conquérir une liberté d'action grâce à du temps libre qui s'intercale entre les limites imposées par les différents systèmes de socialisation régulant (ou cherchant à réguler) l'action et organisant le temps. On doit comprendre alors l'adolescence comme un processus lent et souvent mal assuré d'élargissement de l'horizon des possibles et des espaces de liberté. Mais ce sont moins les espaces en soi qui nourrissent le sentiment de liberté que le temps libre conquis sur les temps contraints. La quête du temps libre est liée à la subjectivation ; elle renvoie par conséquent à la capacité de construire une temporalité que chacun trouve désirable pour lui-même, et permet à chacun d'être autonome par la maîtrise de son temps. C'est dans cette temporalité que l'action est vécue comme authentique par l'adolescent car elle l'engage dans une activité qui procure des satisfactions intrinsèques et immédiates.
- 34 Au sortir d'une enfance fortement dépendante du cadre familial et de l'école, les adolescents sont irrésistiblement attirés vers des espaces (le quartier, puis le centre-ville) de plus en plus éloignés du domicile, espaces explorés à la recherche de terrains d'expériences propres à assouvir des aspirations que la famille et l'école ne sont pas ou ne sont plus en mesure de satisfaire. Ces aspirations semblent essentiellement déterminées par l'émergence d'une subjectivité au sens large du terme. Cette subjectivité n'est ni une pure conformation à des modèles socioculturels provenant des adultes, ni une totale immersion dans des stratégies strictement utilitaires (Dubet,

1994). Passer socialement de l'enfance à l'adolescence, c'est s'engager sur la voie d'une expérience qui donne corps à des aspirations d'authenticité et de reconnaissance en explorant plus méthodiquement l'univers adulte afin d'en exploiter à moindre coût toutes les ressources qu'il suppose ou qu'il recèle.

- 35 Dans l'émergence du rapport au temps comme une liberté ou une contrainte, les adolescents s'appuient sur les ressources sûres et rassurantes du cadre familial tout en aménageant de nouvelles ressources dans l'espace (l'extérieur du domicile) et le temps (disposition d'un temps à soi). Ils explorent leur environnement en dessinant une composition d'ellipses avec un sommet commun (le domicile) et des évasements différents : le domicile et le collège ; le domicile, le collège et le centre-ville ; le domicile, le collège, le centre-ville, la ville, etc. Ils mettent en œuvre des stratégies visant à ménager du temps et cela grâce à une incessante négociation dont les modalités d'expression s'inscrivent dans un large éventail allant du marchandage à la fraude en passant par le mensonge (Cuin & Zaffran, 2003). Être un *sujet* à l'adolescence consiste par conséquent à éprouver un sentiment de continuité de soi dans le temps. Ce sentiment s'éprouve à travers les relations interpersonnelles qui font prendre conscience que l'on est un et différent et poussent à se démarquer du passé sans le rejeter pour autant. L'adolescent est donc un sujet qui campe dans le présent sans pour autant s'y installer ou s'y complaire dans la mesure où le présent des adolescents est tendu vers le futur (Rodriguez-Tomé & Bariaud, 1987, p. 56). À l'école, en famille, en ville, entre ami(e)s, les relations sont submergées par la question du devenir : réussir ou échouer à devenir soi, réussir ou échouer à devenir adulte.
- 36 La quête et l'usage du temps libre découlent de ce rapport à un passé révolu et à un futur ambigu et complexe à la fois. Le premier peut être perçu comme une période où les rapports affectifs avec la famille furent stables et proches ; le second s'oppose au premier par le poids qu'il représente en termes de statut, de responsabilité et d'obligations multiples, mais aussi par les difficultés bien repérables qui peuvent reporter à un avenir plus lointain le moment où l'on pourra *se faire une place dans la vie*. Le temps libre comme séquence du présent contraste avec le passé et le futur par les opportunités d'autonomie qu'il recèle. Il satisfait le désir qui s'affirme progressivement de « sortir du nid » et de s'ouvrir au monde grâce notamment à l'exploration de la ville ou à la défense d'un espace (la chambre ou un territoire) sans rompre pour autant avec les cadres d'une socialisation primaire qui, à l'enfance, constitue *le monde de chez soi* comme l'écrivent Peter L. Berger et Thomas Luckmann (Berger & Luckmann, 1989, p. 186). Le temps libre à l'adolescence ne fait que marquer les différences entre *le monde de chez soi* et *les mondes pour soi*.

\* \*

- 37 Si le temps des loisirs représente une dimension importante de la vie des adolescents, il recèle des dimensions différentes de celles qui sont contenues dans le temps libre. Le premier se distingue du second car tout loisir doit donner lieu à une activité encadrée, et les trois formes de loisir obtenus à partir du croisement entre la forme scolaire et l'encadrement apparaissent comme un moyen de combattre ce qui, en étant perçu comme de l'inactivité, donne l'impression d'un désœuvrement. Or, dans une société qui s'apparente plus à une machine à encadrer l'adolescence et à scolariser les temps sociaux, les échappatoires qu'utilisent les adolescents sont des parjures lancés aux

institutions chargés de les encadrer, de les former et de les occuper. Si bien que les éducateurs (les enseignants, les parents, les entraîneurs ou les animateurs) ne peuvent souffrir la vue d'un adolescent qui laisse passer le temps ou qui passe son temps ailleurs que dans des structures où les activités sont organisées par les adultes. Il est en outre aisé de croire que le temps de l'inactivité est un temps gaspillé et que les activités de temps libre pratiquées sans la médiation d'un adulte sont un temps désocialisé. Tantôt justes, tantôt surfaites, ces croyances posent l'adolescence sur le socle de la panique sociale et confortent l'idée qu'il s'agit d'une période à encadrer autant qu'à gérer (Thiercé, 1999). L'adolescence apparaît ainsi comme un âge critique pour les adultes qui deviennent des victimes lorsqu'ils sont un objet de contestation. C'est en partie la raison pour laquelle le loisir des adolescents est pensé sous l'angle occupationnel, voire de la suractivité.

- 38 On est conduit ainsi à concevoir le temps libre comme la temporalité par excellence des nouvelles libertés conquises et l'unique moyen pour l'adolescent d'aller plus avant dans l'autonomie et l'affranchissement des rôles (Singly, 2006), de s'approcher d'une authenticité à laquelle il aspire (Leccardi, 1993). C'est l'instant privilégié où il peut se placer à l'extrême limite du temps et de l'espace, les défier par l'affirmation d'un idéal : celui d'être soi au-delà des temps contraints par l'exploration de nouveaux espaces ; celui aussi qui donne l'occasion au *Je* de se libérer des contingences du *Moi*, sans que le premier n'annihile pour autant le second. En un mot, s'impatroniser dans le domicile des parents, dans l'école, dans la ville en échangeant avec les adultes les clefs de la porte de la maison contre la clef de la porte de la chambre, les clefs de la classe de cours contre la clef de la cour de récréation, les clefs des structures de loisirs contre la clef des champs.
- 39 Ceci explique d'ailleurs l'extrême ambiguïté du temps libre. Il semble de prime abord comme un temps désocialisé et inutile. Or, ce temps libre est recherché et conquis par celui qui l'expérimente. Alors que les inactivités assumées ou les activités pratiquées durant un temps dégagé des règles hétéronomes d'organisation sont perçues par les adultes comme un vide moral, les adolescents goûtent à la volupté du temps libre qui provient du choix de faire une activité ou de rien faire. Ce temps libre s'avère, somme toute, une nécessité dans une société où les injonctions sont fortes à faire et à faire faire en tous temps et dans des lieux parfaitement réglementés et nécessairement sous le contrôle des adultes.

---

## BIBLIOGRAPHY

ANDERSON A. & H. VIEILLARD-BARON (2003), *La Politique de la ville. Histoire et organisation*, Paris, Éditions ASH.

AUGUSTIN J.-P. & J. ION (1993), *Des Loisirs et des jeunes. Cent ans de groupements éducatifs et sportifs*, Paris, Les Éditions Ouvrières.



- BERGER P. & T. LUCKMANN (1989), *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Éditions Méridiens Klincksieck.
- BICHAT J.-M. (2004), *L'Enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Avis et rapports du conseil économique et social.
- BOURRIEAU J. (2001), *L'Éducation populaire réinterrogée*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- BURY E. (1998), « La danse et la formation de l'aristocrate en France au XVIIe siècle », dans MONTANDON A. (dir), *Actes du colloque Socio-poétique de la danse* Paris, Éditions Anthropos, pp. 191-206.
- CACÉRÈS B. (1964), *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- CHARRIER D. (2004), *Pratiques sportives et jeunes en difficulté : 20 ans d'innovations et d'illusions... et des acquis à capitaliser*, Conférence introductive, Colloque international Intégration par le sport : état des recherches, Rabat.
- CRÉDOC (2002), « Les 11-15 ans ont-ils encore des valeurs ? Radioscopie des 11-15 ans : une enquête nationale », septembre.
- CRÉPIN C. (2008), « La politique temps libre, enfance et jeunesse : un projet national d'évaluation de politiques locales », *Informations sociales*, n° 6, pp. 150-159.
- CREPIN C. (2009), « Évaluation de la politique de l'enfance et de la jeunesse des CAF. Attentes des familles et des jeunes, attentes des élus, territoires », *Dossier d'étude*, n° 113, CNAF, février.
- CUIN C.-H. & J. ZAFFRAN (2003), *Les Loisirs des adolescents bordelais*, Rapport de recherche Lapsac, Département de Sociologie, Université de Bordeaux 2, CAF de la Gironde et Mairie de Bordeaux.
- DESSERTINE D. & B. MARADAN B. (1998), « La socialisation de l'enfant hors de l'école : la belle époque des patronages (1900-1939) », *Éducation et société*, n°2, Éditions De Boeck-INRP.
- DONZELOT J. *et al.* (2003), *Faire société. La politique de la ville en France et aux États-Unis*, Paris, Éditions du Seuil.
- DOWNES L. L. (2002), *Childhood in the Promised Land : Working-class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*, Duke University Press.
- DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET F. & D. MARTUCELLI D. (1996), *À l'École. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET F. & M. DURU-BELLAT M. (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- DURKHEIM É., (1992 [1925]), *L'Éducation morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURU-BELLAT M. (2006), *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil.
- ELIAS N. (1975), *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (1991), *La Société des individus*, Paris, Éditions Fayard.
- GALLAND O. (1991), *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Éditions Armand Colin.
- GIDDENS A. (1987 [1984]), *La Constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.

- GLASMAN D. (2005), « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », *Diversité. Ville, école, intégration*, n°141, juin, pp. 51-57.
- GOFFMAN E. (1968), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Éditions de Minuit.
- HATCHUEL G. (2000), « Plus d'un quart des enfants de 5 à 18 ans ne partent pas en vacances d'été », *Consommation et modes de vie*, N°140, janvier, CREDOC.
- HOUSSAYE J. (1998), « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°125, octobre-novembre-décembre.
- LEBON F. (2005), *Une Politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- LECCARDI C. (1993), « Jeunesse et expérience du temps dans l'Italie du sud. Quelques réflexions sur la Calabre », *Temporalistes*, n°23, mars, pp. 7-10.
- LUC J. N. et al. (dir.) (2003), *Lorsque l'Enfant grandit. Entre dépendance et autonomie*, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- POUJOL G. (1981), *L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Éditions ouvrières.
- PRONOVOST G. (1996), *Sociologie du temps*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- PUGEAULT-CICHELLI C., CICHELLI V. & T. RAGI (dir.), 2004, *Ce que nous savons des jeunes*, Paris, Presses universitaires de France.
- REY-HERME P. A. (1955), *La Colonie de vacances hier et aujourd'hui*, Paris, Éditions Cap.
- RODRIGUEZ-TOMÉ H. & F. BARIAUD (1987), *Les Perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROSANVALLON P. (1993), *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil.
- SINGLY DE F. (2006), *Les Adonaissants*, Paris, Éditions Armand Colin.
- SUE R. (1994), *Temps et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France.
- THIERCÉ A. (1999), *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, Paris, Éditions Belin.
- TOURAINÉ A. (1995), « La Formation du sujet », dans WIEVIORKA M. (dir.), *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*, Colloque de Cerisy, Paris, Éditions Fayard.
- VINCENT G. (dir) (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- ZAFFRAN J. (2004), « Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes », dans LANGOUET G. (dir), *Les Jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Éditions Hachette.
- ZAFFRAN J. (2008), « Le rôle des activités culturelles et artistiques extrascolaires dans la réussite scolaire. Évaluation des effets et interprétation sociologique », dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique*, Paris, La Documentation française, pp. 375-382.
- ZAFFRAN J. (2011), *Le Temps de l'adolescence : entre contrainte et liberté*, Rennes, Presses de l'université de Rennes.

## NOTES

1. Cet article puise à pleines mains dans le chapitre III de l'ouvrage *Le temps de l'adolescence : entre contrainte et liberté* (paru aux Presses de l'université de Rennes en 2011) la description du contenu des trois loisirs. Il donne l'occasion d'en remanier l'argumentaire et de préciser l'idée forte sur le temps libre. Le renvoi à l'ouvrage est aussi un prolongement aux propositions énoncées dans l'article.
2. Voir aussi Bichat (2004).
3. Ce passage et les suivants sont tirés d'une enquête par entretiens réalisés auprès d'élèves de seconde scolarisés dans un lycée du département de la Gironde. L'enquête portait sur les pratiques sportives et culturelles des adolescents et des adolescentes.
4. Michel Foucault montre que la maîtrise de soi des élites grecques était une manière de montrer qu'elles étaient dignes d'assumer un pouvoir sur les autres. La capacité à résister aux plaisirs est perçue comme une aptitude à être dominant par rapport à soi-même, et par incidence à dominer ceux qui cèdent à la tentation et se laissent facilement emporter par leur nature (Foucault, 1984).
5. Après une lecture des travaux de Max Weber et de Norbert Elias, Christian Lalive d'Épinay fait une bonne synthèse du concept d'ethos en le définissant comme : « un système de croyances, valeurs, normes et modèles qui constitue le cadre de référence du comportement individuel et de l'action sociale au sein d'une collectivité définie » (Lalive d'Épinay, 1983, p. 56).
6. L'Abbé Bruneau, propos cités par Houssaye, *ibid.*
7. Source : Ministère de la jeunesse et des sports. Une observation par tranche d'âge permet de remarquer une baisse sensible de fréquentation des 4-6 ans (- 30.8%) depuis 1996. Les effectifs des 7-12 ans marquent quant à eux une baisse de 18.1% sur 5 années et les 12-13 ans un recul de 12.2%.
8. Lionel Jospin, Premier ministre, conférence nationale « Les temps de la vie quotidienne » organisée par Claude Bartolone, Ministre délégué à la Ville, le 20 septembre 2001.
9. *Libération*, « Devoirs du soir pour occuper les collégiens de ZEP », 20 juillet 2007.
10. Pour reprendre la formule du Président de la République lors de sa campagne électorale de 2007.
11. Ce qui ne veut absolument pas dire que l'action des « professionnels de l'animation » ne produise aucun effet mais simplement que le champ de l'animation doit être éclairé en partie par cette préoccupation politique.
12. C'est la position défendue par Alain Touraine lorsqu'il soutient que la figure la plus emblématique du sujet est celle du dissident qui, face à un pouvoir totalitaire, affirme sa volonté de vivre, de penser et de parler comme un être porteur de droits, un être libre et responsable (Touraine, 1995).

## ABSTRACTS

Two reports are essential about teenager's public policy of the leisure: on the one hand the devices of occupation of free time are legion and a plethora of contracts free time are subsidized by cities council and local governments; whereas a large range of activities is offered to the teenagers during extra-curricular time, the rates of frequentation remain hopelessly weak in addition. To determine the policy issues of teenager's leisure as well as the reasons of the

disaffection of the communities centres, the article use a material diversity in order to carry out a classification of teenager's leisure starting from the crossing of two analytical dimensions: the school form and the social control. These two axes make it possible to isolate three types of leisure presented successively like time for perfection, time training and time for regulation. The matrix proposed then makes it possible to determine the nature of the spare time which, although complementary to three previous times, seems like time subjectivation and by doing this a pressing temporality.

En matière de politique publique du loisir des adolescents, deux constats s'imposent : d'une part les dispositifs d'occupation du temps libre sont légion et pléthore de contrats temps libre sont subventionnés par les communes et les collectivités territoriales ; alors qu'un large éventail d'activités est offert aux adolescents pendant le temps périscolaire, les taux de fréquentation restent désespérément faibles d'autre part. Pour cerner les enjeux politiques du loisir des adolescents ainsi que les raisons de la désaffection des structures de loisirs, l'article puise à une diversité de matériaux afin de procéder à une classification des loisirs des adolescent(e)s à partir du croisement de deux dimensions analytiques : la forme scolaire et l'encadrement. Ces deux axes permettent d'isoler trois types de loisir présenté successivement comme un temps de la perfection, un temps de la formation et un temps de la régulation. La matrice proposée permet ensuite de cerner la nature du temps libre qui, bien que complémentaire aux trois temps précédents, apparaît comme un temps de la subjectivation et ce faisant comme une temporalité impérieuse.

*El "problema" delos jóvenes: el ocio contra el tiempo libre*

Sobre la política pública del ocio de los jóvenes, dos actas se imponen: por una parte los dispositivos de empleo del tiempo libre son legión y plétora de contratos tiempo libre son subvencionadas por los municipios y los parlamentos; mientras que se ofrece un amplio abanico de actividades a los adolescentes durante el tiempo paraescolar, los tipos de frecuentación siguen siendo desesperadamente escasos por otra parte. Para delimitar lo que está en juego a niveles políticos del ocio de los jóvenes así como las razones del desafecto de las estructuras de ocios, el artículo dibuja a una diversidad de materiales para proceder a una clasificación de los ocios del jóvenes gracias a el cruce de dos dimensiones analíticas: la forma escolar y el control social. Estos dos ejes permiten aislar tres tipos de ocio presentado sucesivamente como un tiempo de la perfección, un tiempo de la formación y un tiempo del reglamento. La matriz propuesta permite a continuación delimitar la naturaleza del tiempo libre que, aunque complementaria a los tres tiempos anteriores, aparece como un tiempo del subjetivación y así como una temporalidad imperiosa.

## INDEX

**Mots-clés:** adolescence, encadrement, loisirs, politiques publiques, système scolaire, temps libre, temps sociaux

**Keywords:** teenage years, social control, leisure, public policies, school system, free time, social time

## AUTHOR

JOËL ZAFFRAN

Université de Bordeaux II-Victor Segalen - joel.zaffran@u-bordeaux2.fr