

Autorité éducative et rapports de génération

Esquisse d'une approche comparative France – Brésil

Abdelhafid Hammouche



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/380>

DOI : 10.4000/hommesmigrations.380

ISSN : 2262-3353

Éditeur

Musée national de l'histoire de l'immigration

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 64-74

ISSN : 1142-852X

Référence électronique

Abdelhafid Hammouche, « Autorité éducative et rapports de génération », *Hommes & migrations* [En ligne], 1281 | 2009, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/380> ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.380

Tous droits réservés

Autorité éducative et rapports de génération

Esquisse d'une approche comparative France – Brésil

Par Abdelhafid Hammouche,
sociologue, professeur des universités, Lille 1 – Clersé/CNRS (UMR 8019)

Le Gardien © Mélanie Pavy, 2009

Il est fréquent de dire que les conditions de vie que connaissent les populations pauvres au Brésil et en France ne sont guère comparables.

Les situations sociales sont bien différentes et les stratégies des intervenants sociaux doivent être appréciées dans leur contexte. Si les attentes et les réactions des populations diffèrent, les éducateurs font néanmoins face au même défi : une négociation permanente entre l'imposition de règles et la proximité affective pour une éducation censée favoriser la possibilité d'un vivre-ensemble.

Les problèmes de ressources, les distances sociales ou la stratification des positions sont dissemblables en bien des points dans les sociétés brésilienne et française. Non seulement la protection sociale au Brésil est loin d'offrir les mêmes garanties qu'en France, mais la pauvreté ne résulte pas des mêmes processus : si elle s'étend ces dernières décennies dans l'Hexagone, alors que les mesures d'accompagnement se multiplient sans véritablement résoudre les difficultés, elle se perpétue et s'inscrit plus fortement dans le paysage social brésilien. Les efforts du gouvernement Lula, notamment avec les bourses attribuées aux familles dont les enfants sont scolarisés⁽¹⁾, constituent une véritable amorce, sans être pour autant à la hauteur des problèmes.

Cependant, la relation aux populations pauvres, notamment les habitants des favelas, ne s'appréhende pas seulement par ces tentatives de les aider économiquement. Elle gagne à être approchée par la prise en compte des sentiments et du malaise qui se manifestent à leur égard dans les rapports quotidiens. La manière de présenter les divisions de la société brésilienne entre "classes moyennes", "riches" et "populaires" l'indique d'une certaine manière⁽²⁾. Ce propos flou, repris par ceux qui se situent dans les classes moyennes pour désigner les "trois" Brésil, laisse entendre une distance incommensurable et quasiment indépassable entre ces trois "milieux", et notamment avec les milieux populaires.

De la France au Brésil, l'institution de rapports éducatifs

Dans certains cas, il n'est pas excessif de parler d'aversion vis-à-vis de populations considérées dangereuses comme par exemple les enfants des rues. En France, les rapports avec les "jeunes de banlieue" révèlent aussi un malaise qui ne se confond pas avec le racisme. Les comportements des "jeunes" dans l'espace public, leurs rapports au bruit, les tons adoptés, plus largement l'expression des émotions, laissent parfois désarmés ou rendent agressifs les "adultes", dont l'éducation reçue dans un autre milieu social repose sur la retenue de soi. Dans les deux cas, il s'agit d'une crainte – souvent indexée à la sécurité et à la sociabilité – constitutive d'une altérité repoussante pour ceux qui la vivent.

Dans les deux pays, une action sociale se déploie sous des formes multiples. La politique de la ville, sans se limiter aux "jeunes", en est un volet en France. Au Brésil, l'adoption de la charte de l'enfant en 1990⁽³⁾ constitue un socle – à l'instar de l'ordonnance de novembre 1945 qui a servi de fondement à la justice des mineurs en France – à partir duquel se conçoit une action sociale en direction des mineurs, avec

des équipements pour les accueillir ou des services de travailleurs sociaux pour leur venir en aide dans la rue. Les tentatives de prise en charge de l'enfance par les pouvoirs publics se sont ainsi multipliées depuis cette date, sans pour autant réduire la place prise par les Organisations non gouvernementales (ONG). On peut penser que ces actions dans les deux pays devraient favoriser une autre considération de l'altérité, voire une moindre crainte à l'égard de ces "jeunes".

À défaut de saisir les multiples rapports qui s'instaurent dans la rue par les croisements qui fondent l'urbanité, et où s'expriment sans doute le plus la réserve ou le malaise, je me penche sur la manière dont se structurent les rapports éducatifs en m'interrogeant sur la position des adultes et sur les ressources qui la permettent. L'esquisse d'approche comparative des rapports de socialisation à partir de la pratique des éducateurs au sens large (enseignants, travailleurs sociaux, artistes), intervenant dans le cadre de l'action publique auprès d'enfants proposée ici, repose sur la recherche que je mène, d'une part, dans l'agglomération de Lyon en France dans un site "politique de la ville" et, d'autre part, à Fortaleza⁽⁴⁾ au Brésil⁽⁵⁾.

L'action en direction des enfants à Fortaleza

Tout comme avec la politique de la ville en France et ses dispositifs conçus pour favoriser l'articulation des interventions, la volonté de coordonner les acteurs se manifeste également à Fortaleza. Cette perspective de coopération entre acteurs du secteur public et du secteur privé trouve un début de mise en œuvre par des dispositifs animés par la FUNCI ou d'autres acteurs, comme *La Barraca*⁽⁶⁾. C'est ainsi qu'une instance réunissant quatorze institutions agissant dans le domaine de l'enfance et de l'adolescence fonctionne depuis 1995. Elle est animée par un de ses membres, coopté à tour de rôle⁽⁷⁾. La multiplication, ces dernières années, des types d'intervenants auprès des publics jeunes ainsi que des titres professionnels – assesseurs communautaires, éducateurs sociaux, assistantes sociales, psychologues, assistantes juridiques, "pères" sociaux... –, mais aussi la diversité des statuts et des fonctions montrent un secteur en rapide développement. Cette croissance se traduit, en effet, par une augmentation des établissements "fermés" ou "semi-fermés" et ne recevant qu'une catégorie de population définie par l'âge – par exemple, les 12-18 ans pour *La Barraca da Amizade* – ou de services, comme ceux de la FUNCI, opérant auprès d'un public plus large – enfants, adolescents et familles. Cet essor va de pair avec une complexification et une hiérarchisation par les métiers et les formations. Les salaires (de 400 reais, dans le privé, à 800 reais dans le public pour les éducateurs), comme l'organisation, varient selon que l'établissement appartient

à une ONG et se réfère à une vocation religieuse ou humanitaire, ou au secteur public et à des objectifs de solidarité sociale⁽⁸⁾. La diversité des statuts des intervenants – professionnels ayant reçus une formation reconnue comme les assistantes sociales (bac + 5), salariés recrutés souvent à partir de leur engagement religieux ou militant, salariés formés avec des formations courtes (quelques semaines) par leur employeur après avoir connu eux-mêmes la situation des jeunes auxquels ils s'adressent – se retrouve dans la diversité de définition que chacun donne de son intervention. Pour les moins formés, schématiquement, il s'agit d'éduquer et surtout d'aider, sans que la définition de l'éducation ou de l'aide ne soit vraiment précisée. Pour marquer la différence avec la situation française (quelle qu'en soit la connaissance effective), les enquêtés ont souvent parlé de “survie” pour caractériser la situation sociale des jeunes auxquels ils s'adressent.

La recherche d'une visibilité

Ces distinctions, comme les processus par lesquels s'affirment ou se légitiment ces métiers et les objectifs, restent à affiner. On peut toutefois penser que ce déploiement manifeste un maillage voulu par les pouvoirs publics ou se définissant de fait. La ville est en effet découpée en six secteurs dotés chacun d'un conseil tutélaire composé d'élus chargés de placer les enfants⁽⁹⁾. La dynamique de rationalisation se combine de la sorte avec la volonté d'une démocratie locale. Pour les intervenants, la visibilité de l'action, apparemment recherchée, constitue une différence notable avec la situation française. On note, en effet, que si la mise en débat des questions sociales est logiquement publicisée, la visibilité matérielle diffère dans les deux pays. Alors qu'en France les travailleurs sociaux ne se distinguent guère de la population, une partie de ceux de Fortaleza sont repérables par les tenues de plusieurs couleurs, chacune étant attachée à une position institutionnelle (éducateur social, éducateur familial, assistante sociale). Cette visibilité est renforcée par le choix de couleurs différentes – bleue, jaune ou orange – signalant la fonction ou l'appartenance institutionnelle. Outre cette visibilité dans les établissements, la présence des éducateurs est aussi ostensible dans la rue en plusieurs endroits de Fortaleza. Elle se justifie sans doute par la volonté d'être repéré et ainsi de pouvoir répondre à la demande d'enfants, apparemment seuls, ou à d'autres catégories de la population (comme, par exemple, ces jeunes femmes qu'il est difficile de caractériser par l'âge – entre 15 et 25 ans – accompagnées de leurs enfants, qui attendent assises à un carrefour le passage, qu'elles savent régulier, des éducateurs sociaux pour leur demander une aide alimentaire).

Les ressources du vécu des éducateurs

La diversité de statut se retrouve dans les histoires et les parcours des éducateurs. L’écart d’âge entre la plus âgée (68 ans, qui dit “faire la grand-mère” avec les adolescents) et la plus jeune (25 ans) est plus important que pour les intervenants de la région lyonnaise (de 30 à 56 ans). Cet écart, la diversité des contextes connus de l’enfance et de l’adolescence (depuis les années cinquante, pour la plus âgée) et les différences de position sociale encore plus marquées qu’en France accentuent ce contraste. Mais, pour la plupart, les intervenants de Fortaleza s’appuient et se réfèrent positivement à leurs expériences depuis l’enfance jusqu’à l’entrée dans la vie adulte. Les épisodes difficiles socialement sont plus nombreux – y compris après l’entrée dans la vie professionnelle et, pour quelques-uns, après la mise en ménage. Les histoires familiales sont marquées par des migrations internes (pour quelques-uns de la campagne environnante : du *Sertão* ou de plus loin) et des ruptures entre leurs parents⁽¹⁰⁾. La connaissance des publics, les expériences d’engagement en faveur des pauvres, ou les situations d’exclusion vécues par eux-mêmes, constituent les ressources les plus fréquemment citées par les intervenants. Plus surprenante, de prime abord, est l’évocation, par une assistante sociale, de Michel Foucault et de Robert Castel en guise de références pour donner du sens à son travail. Ces références théoriques semblent présentes de manière plus ou moins diffuse et plus ou moins controversée dans les débats sur la situation sociale au Brésil. L’analyse du premier (Michel Foucault) constitue apparemment un argument de positionnement pour ceux qui le citent et leur offre une grille d’opposition aux pouvoirs au sens large. Ces deux références incitent à se questionner non seulement sur les cadres théoriques qui servent à définir une position professionnelle, mais surtout à approcher la transition qui se joue dans le domaine de l’action sociale au Brésil avec ces penseurs et leurs écrits, et leur appropriation par les travailleurs sociaux.

Tenter de répondre à la demande des enfants et des familles

Concernant les rapports avec les enfants et les adolescents, il ressort du côté brésilien, en premier lieu, une insistance pour définir la situation à partir de la demande des enfants eux-mêmes. Cette référence à la “demande” pose la question de savoir comment elle s’entend, par qui elle est formulée, avec quelles grilles de lecture elle est reçue et quels sont les termes de l’échange – entraides économiques

en contrepartie d'un contrôle social accru, si l'on suit la grille de lecture de Michel Foucault. À plusieurs reprises, en effet, les difficultés rencontrées tant sur le registre familial que social ont été mises en avant pour bien souligner que l'activité dans les centres d'accueil des enfants est une opportunité, déjà pour se nourrir ou pour accéder à des loisirs impossibles sinon. On trouve ainsi une ONG qui organise des activités artistiques d'abord en direction des enfants mais aussi des activités de couture pour les mères et qui possède une cantine où tous viennent se restaurer. Une autre ONG évoque son action en relation avec la "communauté" que constitue le quartier. Les activités mises en place pour les enfants de l'établissement qu'elle gère sont ponctuellement ouvertes aux enfants dont les familles résident à proximité. Cette ouverture est présentée comme un compromis avec les "jeunes" qui se sont d'abord, et à maintes reprises, montrés menaçants et qui adoptent, depuis cette possibilité acquise pour les "petits frères", une attitude plus conciliante.

À propos des pratiques éducatives, les séquences observées ou rapportées par les enseignants ou les travailleurs sociaux pour parler de la relation diffèrent selon le cadre, les lieux, les publics, les activités, les statuts. À défaut de pouvoir faire état de tout ce qui a été dit et traduit, on peut prendre en compte l'observation *in situ* (souvent accompagnée de traductions et de commentaires) pour noter, d'une part, que les échanges entre intervenants et publics semblent marqués d'une recherche de proximité (par les gestes, les mots et les attitudes, comme pour ces enfants qui recherchent le contact physique par exemple) et, d'autre part, que l'encadrement implique toujours un grand nombre d'adultes (par exemple quatre éducateurs pour une activité d'origami – pliage de papier – avec huit enfants). Mais globalement, on n'observe guère d'agressivité ou de violence, et de telles attitudes ne sont pas non plus évoquées par les éducateurs pour illustrer les rapports d'autorité. Certains néanmoins insistent sur la nécessité première de "conquérir" la confiance de l'enfant, alors que d'autres, au contraire, soulignent le besoin d'aide ou la détresse de ceux qui bénéficient de l'action, pour évacuer toute idée de tension relationnelle. L'assistante sociale, dont il a été question plus haut, rapporte, par exemple, son intervention dans une famille de neuf personnes vivant dans un petit appartement et sans revenu. L'aide financière qu'elle a pu obtenir pour eux la définit, dit-elle, comme "sauveuse".

Certains néanmoins insistent sur la nécessité première de "conquérir" la confiance de l'enfant, alors que d'autres, au contraire, soulignent le besoin d'aide ou la détresse de ceux qui bénéficient de l'action, pour évacuer toute idée de tension relationnelle.

Pour un nouvel apprentissage de la sociabilité

Quant aux activités proposées aux enfants, comme le jardinage, l'apprentissage de la cuisine ou de la couture, ou des activités artistiques (apprendre à jouer de la guitare, à danser...), elles sont fréquemment rapportées à une utilité sociale. Le jardinage procure une aide économique alors que les activités rattachées au cirque servent éventuellement à gagner un peu d'argent dans la rue. Elles peuvent cependant être distinguées schématiquement en deux catégories. La première regroupe des activités de détente (comme l'origami ou le jardinage) ; la seconde concerne des activités notamment artistiques qui font l'objet d'une exigence de discipline plus rigoureuse. Pour le second type d'activités, les éducateurs se montrent sûrs de leurs exigences (comme ce musicien encadrant un petit groupe d'élèves et disant que *“si le jeune ne se plie pas à la logique d'apprentissage, c'est qu'il ne veut pas apprendre et qu'il n'a rien à faire là”*). Cet éducateur d'environ 50 ans appuie son propos en exhibant une carte professionnelle de musicien, pour attester, semble-t-il, de sa légitimité artistique).

Pour la position adoptée, les éducateurs de Fortaleza se définissent par l'empathie et la mission d'aide. La dimension affective s'entend notamment par des termes employés par les enfants qui appellent fréquemment les éducateurs “oncle” ou les éducatrices “tante”. Cette forme d'échange n'empêche pas que l'entrée de l'établissement soit gardée par un homme armé et en uniforme. Outre les gestes indiqués plus haut, la proximité affective semble confortée par une attention langagière, évoquée par la directrice d'un établissement d'accueil d'enfants. *“La formulation est importante et ... il faut trouver des mots pour dire”*. Une telle prudence, si elle est perçue dans une dimension tactique et non comme un accompagnement pédagogique, serait probablement dévaluée en France, par exemple lorsqu'elle est évoquée pour caractériser la démarche d'éducateurs de rue voulant instaurer une présence durable et informelle nécessitant toutes sortes de précautions (dans les modalités de passage dans les lieux comme dans les rapports avec les jeunes). Les tensions ne sont néanmoins pas absentes et sont rapportées à des épisodes de disputes entre enfants, à des états d'ébriété ou d'agitation liés à la toxicomanie. Dans ces cas, les réponses, comme l'indique un responsable de foyer, sont fermes et se traduisent soit par le renvoi de l'adolescent, soit par l'appel de la police. N'apparaissent ici ni crainte du débordement ni clivage entre éducateurs. La différence de positionnement ressort bien plus du rapport à l'activité : les activités artistiques, à la différence des activités sportives ou de loisir, font l'objet d'une plus grande discipline.

Agglomération lyonnaise : rétablir des règles du vivre-ensemble

À Lyon, les éducateurs évoquent des contextes sociaux différents. Les plus âgés, qui ont connu les quartiers populaires dans les années soixante, décrivent des relations de voisinage riches en échanges, tout en pointant également les conflits et les violences physiques ou symboliques (comme le racisme). Les plus jeunes parlent des premières années des ZUP. Ils tendent à souligner la différence avec la sociabilité d'aujourd'hui, en pointant une moindre convivialité et le positionnement plus agressif des "jeunes". D'autres, moins nombreux, ont vécu leur enfance hors de ce contexte urbain. Une animatrice évoque, par exemple, son passé en Afrique, pour souligner le poids à ses yeux des règles instituées et leur mise à mal à l'école, qu'elle décrit comme un lieu de violence. Sur le registre de l'histoire individuelle et familiale, la plupart d'entre eux soulignent des expériences passées qui leur semblent aujourd'hui significatives dans la construction de leur position. Ainsi, la connaissance des quartiers populaires, celles des populations étrangères, voire même la familiarité avec elles, sont présentées comme des atouts. Un animateur dit : *"je connais le logement de ces familles"*, pour indiquer implicitement que cette donnée, en l'occurrence la connaissance de l'intimité et des rapports qui se nouent dans ces familles, n'est pas partagée par tous les membres de l'équipe.

Pour définir leur position, les éducateurs parlent de visée éducative, sociale ou culturelle et de la nécessité de transmettre des valeurs. Pour une partie des animateurs du centre social et des enseignants de l'école primaire, l'attention aux règles et à leur respect est fondamentale. Chez certains animateurs, l'encadrement d'activités au sein de l'équipement de proximité est présenté avec un souci constant de la règle collective. Ceux qui s'en prévalent la définissent comme une référence au collectif – que le centre constitue à leurs yeux – devant s'imposer aux publics pour permettre le fonctionnement en groupe.

Il s'agit d'être vigilant pour éviter les dérapages. *"Nous, on laisse rien passer, pas le moindre petit écart. Par exemple, un petit coup dans la rue, ou un qui parle un peu plus fort, on le reprend"* explique un animateur de 38 ans. L'attention portée au respect des règles, et le cas échéant au rappel qui en est fait, indique l'importance qui leur est accordée. On peut penser que la crainte d'une amplification de la transgression ou de sa banalisation suscite cette vigilance préventive. On retrouve une attitude assez proche de la part de la directrice de l'école primaire. Dans cet établissement, la gestion des difficultés relationnelles fait l'objet, semble-t-il, d'une égale importance, avec un passage chez la directrice lorsque le rappel à l'ordre effectué par l'enseignant est considéré insuffisant. Mais au centre social, cette attitude n'est

pas adoptée par tous. Une autre partie des animateurs de cet équipement de proximité refuse de structurer son attitude à l'égard des enfants par cette crainte. Pour eux, la relation doit être, avant tout, souple pour favoriser l'écoute et le dialogue. L'imposition des règles ou leur rappel ne sont évoqués qu'en dernier ressort.

Crainte du débordement contre proximité affective ?

Les enseignants comme les travailleurs sociaux adoptent des attitudes diversifiées conditionnées par le cadre de l'activité. Mais il semble néanmoins plus éclairant de regrouper ceux (animateurs et enseignants) qui, dans des organisations différentes, craignent un "débordement" de la part des enfants qu'ils n'arriveraient pas à contrôler, pour les distinguer de ceux qui perçoivent la relation sans cette inquiétude et accordent une plus grande importance à la proximité affective. Ainsi, on différencie plus nettement ceux qui se veulent préventifs et ceux qui ne s'inscrivent pas dans cette perspective, au risque de schématiser en laissant penser que seules ces deux attitudes sont possibles. Les positionnements, il est vrai, sont parfois plus nuancés, comme on le voit lorsque ce clivage se retrouve dans une même personne. À sa manière, la directrice de l'école primaire (56 ans) illustre cette difficulté à se positionner. Elle distingue l'école, où elle s'appuie sur des règles de fonctionnement au moins en partie formalisées, et la vie familiale où "*dire non est beaucoup plus difficile*". Elle indique ainsi que la motivation nécessaire pour donner sens et faire accep-

**On peut penser qu'au
Brésil les conditions
de cette individuation,
pour les plus modestes
socialement,
ne sont pas réunies.**

ter l'injonction de l'adulte repose sur une force de conviction qui fait parfois défaut, lorsque celui-ci ne trouve pas de point d'appui. Le point d'appui, pour elle, est dans le règlement intérieur qui constitue de la sorte une ressource. Elle considère les règles qui en découlent comme non discutables. Pour les animateurs, les ressources sont les expériences liées à leurs parcours, notamment avec la

connaissance qu'ils ont des "quartiers". Ils soulignent la familiarité qu'ils en avaient, avant même d'être en fonction. Les quartiers, à leurs yeux, sont "une école de vie". Pour eux, les relations qui s'y nouent sont des rapports de force constants et c'est pour ne pas les subir qu'ils optent pour une vigilance préventive. À l'inverse, ceux qui favorisent la proximité affective et qui ont, parfois, connu les mêmes parcours considèrent que les quartiers sont des lieux d'interculturalité et d'ouverture. C'est

dans cette perspective qu'ils abordent la relation, pour susciter une "ouverture", et ne font appel aux règles qu'en dernier recours. Entre ceux qui optent pour la vigilance et ceux qui abordent la relation sans *a priori*, les pratiques quotidiennes laissent évidemment voir d'autres attitudes. Il y a ces éducateurs de rue qui négocient leur présence. Ou ce professeur de collège qui dit bénéficier de ses expériences dans l'animation, avant d'être enseignant, pour combiner fermeté et souplesse dans la relation avec les jeunes. La nécessité de rappeler les règles et le danger de figer les rapports entrent en tension constante.

Conclusion

Les rapports éducatifs paraissent profondément différents dans les deux villes. Certaines différences tiennent à la nature de l'activité ou au lieu d'accueil. Mais surtout, et outre une diversité de statuts et de parcours plus accentuée à Fortaleza, le rapport à la "demande" n'occupe pas la même fonction. Au Brésil, selon les éducateurs, les enfants sont "demandeurs" et leur attente se limite rarement à la seule activité proposée. Ils escomptent plus largement une aide. La participation à une activité est, en effet, le plus souvent liée à l'espoir d'obtenir diverses aides pour subvenir aux besoins les plus élémentaires, comme se nourrir ou se loger. À l'inverse, en France, on pourrait croire à une saturation d'activités pour bon nombre d'enfants. Là encore, il convient de nuancer avec des situations sociales plus ou moins difficiles. Mais on peut tout de même s'interroger sur une sorte de renversement. En France, l'offre d'activités n'a cessé d'augmenter et de se diversifier ces dernières années, or il n'est pas rare de constater un manque de candidat, et de voir des annulations d'activités. Au Brésil, il y a également un développement de l'offre lié à la mise en place récente de l'action en direction des mineurs. Il est plus difficile à apprécier, et apparemment sans commune mesure avec ce qui se passe en France. Outre cet aspect quantitatif, il faudrait se pencher plus précisément sur la conception même des activités.

On sait qu'elles sont proposées dans le cadre de ce qu'il est convenu de nommer "l'épanouissement de l'individu" ou sa "réalisation". En France, l'action publique, par ces activités soutenues, contribue de la sorte à une individuation qui trouve ses racines dans la famille dite "nucléaire" et dans le système scolaire où chacun se mesure régulièrement (par les notes, par le passage d'une classe à l'autre). On peut penser qu'au Brésil les conditions de cette individuation, pour les plus modestes socialement, ne sont pas réunies. L'attitude des uns et des autres dans les deux pays s'en ressent et la posture de "demandeur" n'est probablement pas aussi manifeste en France. Sans

recourir à la représentation stéréotypée de la consommation, on peut néanmoins s'interroger sur la structuration des rapports entre l'encadrant et le participant, selon que ce dernier se perçoit comme redevable ou au contraire prescripteur, pour le dire schématiquement. Dans cette perspective, il conviendrait de se pencher à nouveau sur la notion d'encadrement et de classe scolaire ou de groupe. Car à travers ces références tend à se définir une organisation de l'activité éducative qui repose sur une délégation à l'adulte, censé à lui seul encadrer les enfants ainsi réunis. Aujourd'hui, alors que la relation éducative se forge encore plus fortement par une mise à l'épreuve intersubjective, la délégation d'une telle activité à une seule personne, malgré de multiples dispositifs d'aide (par exemple avec les aides éducateurs) gagnerait sans doute à être réinterrogée, et en tenant compte des spécificités des lieux "fermés" ou "ouverts" et des types d'activité. ■

Notes

- 1.** L'État brésilien verse une aide mensuelle aux familles "pauvres" et "très pauvres". Le montant de cette allocation est fonction des ressources de la famille et du nombre d'enfants à charge. 46 millions de personnes, appartenant à 12 millions de familles, bénéficient de la *bolsa familia*, soit un Brésilien sur quatre. La "bourse famille" est le premier programme social qui résulte d'une coopération étroite entre les différents niveaux de pouvoir au Brésil : l'État fédéral, l'État, la municipalité. Héritière de la *bolsa escola* ("bourse école"), une expérience lancée en 1994, la *bolsa familia* est aujourd'hui le plus grand programme au monde de transfert d'argent au profit des familles pauvres. Ses effets se mesurent en partie par la baisse de la proportion de pauvres qui, selon Jean-Pierre Langellier, "a chuté de 34 %, en 2003, à 25 % en 2006". Pour lui, "l'évolution de l'indice GINI montre une réduction sensible des inégalités sociales pendant la même période. En 2007, 1,4 million de familles ont perdu le bénéfice de la *bolsa familia*, après avoir franchi, dans la bonne direction, le seuil de pauvreté". Cf. son article dans le journal *Le Monde* du 17/09/08 et cité dans "Au Brésil, une bourse pour aller à l'école", <http://newsgroups.derkeiler.com/Archive/Soc/soc.culture.haiti/2008-09/msg00073.html>.
- 2.** Le Brésil est, selon l'indice Gini, un des pays les plus inégalitaires du monde. Son indice en 2009 est de 0,570, celui de la France est de 0,327. Cf. <http://www.statistiques-mondiales.com/gini.htm>.
- 3.** *Estatuto da criança e do adolescente* - LEI n° 8.069/90.
- 4.** Fortaleza est la cinquième ville du Brésil. Capitale de l'État du Ceará dans la région du Nordeste, elle compte 2 431 415 habitants (IBGE).
- 5.** L'enquête a été menée de novembre 2005 à début 2009 dans le cadre d'une recherche réalisée en partie lors d'un accueil en délégation au CNRS. Cette recherche a bénéficié en France du soutien de l'État et de la ville où s'est déroulée l'enquête. Je suis reconnaissant à Pierre-Pascal Antonini, Jean Pirot et Abdelkader Larbi pour leur appui. Outre des observations et des entretiens informels dans les deux villes, 22 entretiens semi-directifs ont été réalisés dans l'agglomération lyonnaise, et 32 (plus un questionnaire auprès de 14 intervenants) à Fortaleza avec l'aide de César Barreira, Domingos Abreu, Kadma Marques, Julien Zepetella à qui je dois de nombreuses remarques utiles à cet article, Rémi Lavergne et Brigitte Louchez. Tous les matériaux recueillis n'ont pas encore été exploités.
- 6.** La Funci est un service municipal comprenant plusieurs équipes d'éducateurs sociaux salariés et intervenant dans des établissements réservés aux mineurs ou dans les rues de la ville de Fortaleza. *La Barraca da Amizade* est une ONG accueillant des enfants de la rue.
- 7.** La Barraca da Amizade en 2009.
- 8.** Le salaire minimum en 2008 est d'environ 450 reais.
- 9.** La partie ainsi délimitée, qu'on peut rapprocher de l'arrondissement des villes françaises, est désignée par le nom de *Regional*.
- 10.** Le *sertão* s'entend différemment selon le contexte : il désigne soit une région précise située dans le Nordeste brésilien marquée par la pauvreté et la sécheresse; soit "l'arrière-pays" ou "l'intérieur" par opposition à la partie côtière du Brésil.