

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Le mouvement paradigmatique autour du phénomène
des jeunes qui vivent des difficultés : l'exemple du
programme Cirque du Monde**

par
Jacinthe Rivard

Programme de Sciences humaines appliquées
Faculté des études supérieures

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences humaines appliquées

Décembre, 2007

© Jacinthe Rivard, 2007



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Le mouvement paradigmatique
autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés :
l'exemple du programme Cirque du Monde

présentée par :
Jacinthe Rivard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Deena White, présidente-rapporteure
Madame Céline Mercier, directrice de recherche
Monsieur Guy Bourgeault, co-directeur
Monsieur Robert Sévigny, membre du jury
Madame Cécile Rousseau, examineuse externe

RÉSUMÉ

Le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés constitue une réalité incontournable des grandes cités du monde. Il a suscité un grand nombre d'actions, des plus protectrices aux plus répressives. Cette thèse par articles pose un regard international et transdisciplinaire sur ce phénomène, s'appuyant sur un modèle d'action sociale qui propose des ateliers de cirque à ces jeunes soit, le programme Cirque du Monde (CdM). Considéré comme un exemple du courant alternatif émergent, CdM est retenu pour son potentiel à fournir un éclairage révélateur sur le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et sur l'univers paradigmatique qui l'entoure, dans toute leur mouvance.

L'approche est qualitative, de type étude de cas unique et se situe dans une posture interprétative et compréhensive. La méthodologie a privilégié l'observation participante et directe et les entrevues semi-directives. Le travail s'est enrichi d'une recherche documentaire continue sur les orientations des organisations internationales (OI) dédiées aux jeunes, les actions développées à leur intention et les documents produits par le CdM ou à son propos. Dans un esprit itératif, cette approche ainsi que le mode d'analyse se sont inspirés de travaux issus de perspectives mixtes. Pour saisir la démarche du CdM, le sens qu'elle revêt aux plans individuel et social et son rôle sur le continuum paradigmatique, trois dimensions du paradigme (les fondements théoriques, les représentations sociales, l'agir) sont examinées au sein de différents univers – OI, régions du monde - concernés par le phénomène, puis au sein du programme CdM, par l'entremise de deux de ses actualisations, la Nation Atikamekw et Mexico, dans un passage du local au global.

L'examen transversal de ces trois dimensions met en évidence un paradigme classique dominant, amplement répandu et dans certaines circonstances imposé. Parallèlement, l'émergence d'approches qui préconisent un « autrement » s'inscrivent dans un courant alternatif dynamique et remettent en question le paradigme dominant qui accuse un certain mouvement. De son côté, le programme CdM, essentiellement par l'entremise de ses deux sites, dévoile un message et un agir qui se distinguent des perspectives classiques et qui transcendent les barrières culturelles et disciplinaires. Un agir guidé simultanément par l'individu, le social et la pédagogie circassienne, qui se manifeste comme étant davantage holiste que morcelant. Le modèle circassien se donne à voir non seulement comme un programme qui vise le changement, mais comme un lieu de transformation *stricto sensu*,

capable de concilier, à travers le jeune, des idées antagonistes : marge-norme; particulier-universel, prescriptif-émancipatoire. De ce point de vue, en plus de constituer l'une des expressions du courant alternatif émergent, CdM se présente comme partie et produit d'un mouvement paradigmatique plus général qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Mots clés : jeunes, difficultés, transdisciplinarité, Cirque du Monde, action, agir, représentation, paradigme, Atikamekw, Mexico.

ABSTRACT

The phenomenon of youth experiencing difficulties is an undeniable reality in the world's largest cities. It has given rise to numerous measures running the gamut from protective to repressive. This article thesis examines the phenomenon from an international and transdisciplinary viewpoint through a social action model offering circus workshops to these young people: the Cirque du Monde (CdM) program. An example of an emerging alternative current, CdM was chosen for this study because of its potential to shed light on the phenomenon of youth experiencing difficulties as well as on the paradigmatic universe that surrounds it, in an ever-changing context.

An interpretive and comprehensive single case study-type qualitative approach was used. With respect to methodology participatory and direct observations and semi-directive interviews were favoured. The work was enriched through an ongoing search of the literature on the policies of youth-oriented international organizations (IO), measures developed for youth and documents written by or about CdM. Iteratively, the approach and the analysis framework were inspired by a wide and diverse body of work. To understand CdM's approach, its individual and societal impact and its role within the paradigmatic continuum, three dimensions of the paradigm (theoretical basis, social representations and *acting*) were examined in the different environments (IOs and regions of the world) concerned with the phenomenon, and then within the CdM program through the Atikamekw Nation and Mexico projects, in a passage of the local to the global.

The transdisciplinary examination of these three dimensions reveals the dominance of a classical paradigm, which is widespread and, in certain circumstances, imposed. At the same time, emerging approaches advocating "another way" (an *autrement*) are part of a dynamic alternative current that is challenging the dominant paradigm, which shows signs of changing. The CdM program, through its two sites, reveals a message and a way of acting that stands out from classic perspectives and transcends cultural and disciplinary barriers. More holistic than fragmented, this way of acting is guided simultaneously by the individual, the social and the pedagogy of the circus. The circus model reveals itself as not only a program targeting change, but as a transformation site *stricto sensu*, able to reconcile, through young people, opposing ideas: marginal-normal; particular-universal, prescriptive-emancipating. From this viewpoint, CdM, in addition to being one of the

expressions of an emerging alternative current, is also a part and parcel of a more general paradigmatic movement evolving around the phenomenon of youth experiencing difficulties.

Key words: youth, difficulties, transdisciplinarity, Cirque du Monde, action, acting, practices, representation, paradigm, Atikamekw, Mexico.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	2
ABSTRACT	4
LISTE DES SIGLES	11
LEXIQUE DES MOTS DU CIRQUE	12
REMERCIEMENTS	14
AVANT-PROPOS	17
INTRODUCTION	23
CHAPITRE 1 – DES ACTEURS ET DES CONSIDÉRATIONS PARADIGMATIQUES : ÉMERGENCE D’UN COURANT DE PENSÉE ALTERNATIF	28
1.1 LES ACTEURS	29
1.1.1 Les jeunes qui vivent des difficultés : polysémie des définitions, ambiguïtés des compréhensions	29
1.1.2 Les organisations internationales : un éclairage sur le paradigme dominant	34
1.1.3 L’État et les organisations non gouvernementales.....	48
1.2 DES POSITIONS MARGINALES EN ÉMERGENCE : VERS UN CHANGEMENT DE PARADIGME ?.....	60
1.3 LE PROGRAMME CIRQUE DU MONDE - <i>PREMIER ACTE</i>	64
1.3.1 Généalogie du programme : « histoires d’Amériques ».....	65
1.3.2 Fonctionnement du programme	67
1.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	70
1.4.1 Premier article – Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues : une perspective internationale.....	71
CHAPITRE 2 – LE CADRE CONCEPTUEL ET LES ASSISES THÉORIQUES	97
2.1 LES JEUNES ET LES ENFANTS ASSOCIÉS À LA RUE	97
2.1.1 Un intérêt scientifique pour le phénomène	97
2.1.2 Un phénomène au « singulier – pluriel »	99
2.1.3 Des perspectives territoriales	103
2.1.4 Des réponses élaborées autour du phénomène.....	105
2.1.5 Les arts et les jeunes qui vivent des difficultés	107

2.1.6	En somme.....	109
2.2	DES CONSIDÉRATIONS PARADIGMATIQUES : TENTATIVE POUR COMPRENDRE LA MOUVANCE.....	109
2.2.1	Vers un changement de paradigme.....	109
2.2.2	La notion de paradigme.....	114
2.2.3	Des dimensions du paradigme.....	115
2.2.4	Paradigme et changement : révolution ou mouvement?.....	120
2.3	LA QUESTION DE RECHERCHE, LES OBJECTIFS ET LES PROPOSITIONS HYPOTHÉTIQUES.....	125
2.4	ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE.....	127
CHAPITRE 3 - L'ENQUÊTE TERRAIN : DES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....		129
3.1	LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	129
3.1.1	L'approche qualitative ou la position épistémologique.....	129
3.1.2	L'étude de cas ou la stratégie de recherche.....	131
3.2	PROCÉDURE ET DÉROULEMENT : GÉNÉRALITÉS.....	138
3.3	LES INSTRUMENTS DE SAISIE DES DONNÉES.....	140
3.3.1	L'observation participante.....	140
3.3.2	Les entrevues.....	142
3.3.3	Les notes d'observations personnelles.....	146
3.3.4	La documentation et les artefacts physiques.....	146
3.3.5	Le fond documentaire.....	147
3.4	L'ENQUÊTE TERRAIN CHEZ LES ATIKAMEKW.....	149
3.4.1	Les conditions générales.....	149
3.4.2	Présentation des trois communautés.....	151
3.4.3	Les conditions de l'observation participante.....	156
3.4.4	Les conditions des entretiens.....	158
3.5	L'ENQUÊTE TERRAIN À MEXICO.....	159
3.5.1	Les conditions générales.....	159
3.5.2	Présentation des trois quartiers.....	162
3.5.3	Les conditions de l'observation participante.....	164
3.5.4	Les conditions des entretiens.....	167

3.6	LE TRAITEMENT DES DONNÉES	169
3.6.1	L'analyse des données.....	169
3.6.2	Les résultats.....	171
3.7	LES CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	172
3.8	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	176
3.9	ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	180
	ENTRACTE Miroskamin et Viktor : deux histoires pour un seul cirque.....	181
CHAPITRE 4 - LE PROGRAMME CIRQUE DU MONDE - DEUXIÈME ACTE..		189
4.1	LE CIRQUE DU SOLEIL EN PRÉAMBULE.....	189
4.2	LE PROGRAMME CIRQUE DU MONDE.....	194
4.2.1	Le jeune et les représentations collectives du programme Cirque du Monde 196	
4.2.2	Les fondements qui supportent et inspirent le Cirque du Monde	200
4.2.3	L'agir circassien.....	202
4.2.4	Les idées fortes du Cirque du Monde : des éléments constitutants de l'approche.....	206
4.3	ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE	214
CHAPITRE 5 – DEUXIÈME ARTICLE		216
LE CIRQUE DU MONDE ET LA NATION ATIKAMEKW : UNE EXPRESSION DU MOUVEMENT PARADIGMATIQUE AUTOUR DES JEUNES QUI VIVENT DES DIFFICULTÉS.....		216
CHAPITRE 6 – TROISIÈME ARTICLE		244
LE CIRQUE DU MONDE À MEXICO : POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'AGIR AUPRÈS DES JEUNES QUI VIVENT DES DIFFICULTÉS		244
DISCUSSION		267
CONCLUSION.....		285
ÉPILOGUE.....		292
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		296
ANNEXES.....		i
	Annexe (A) – Synopsis du film <i>Quand le cirque débarque en ville</i>	ii

Annexe (B) – Autorisation de rédiger une thèse par articles	iv
Annexe (C) – Canevas d’observation des ateliers de cirque auprès des jeunes ou des intervenants locaux (français et espagnol)	v
Annexe (C.1) – Ficha de observaciones.....	xi
Annexe (D) – Schéma d’entrevue	xiii
Annexe (E) – Renseignements aux participants(es) (français et espagnol)	xv
Annexe (F) – Calendrier des activités de la Nation Atikamekw.....	xxi
Annexe (G) – Calendrier des activités de Mexico	xxiii
Annexe (H) – Matrices des données terrain vs objectifs de la thèse.....	xxv
Annexe (I) – Présentation lors de séminaire ou de colloques	xxix
Annexe (J) – Certificat d’éthique de l’Université de Montréal.....	xxxiii
Annexe (K) – Accord des coauteurs et permission de l’éditeur.....	xxxv
Annexe (L) – Synopsis du film <i>Cirque pour la vie</i>	xxxix
Annexe (M) – Versions originales des citations traduites librement	xl

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau I - Exemple d'intégration du programme Cirque du Monde au sein de deux sites	69
Tableau II - Principaux types de représentations sociales de l'intervention auprès des jeunes de la rue.....	120
Tableau III - Axe des niveaux théorico-méthodologiques de l'étude	135
Tableau IV - Tableau des sources formant le corpus.....	147
Tableau V - Tableau de classification et exemples de documents appartenant au fond documentaire	149
Tableau VI - Types d'activités et nombre de périodes qui ont fait l'objet d'observation participante - Nation Atikamekw	157
Tableau VII - Profil des informants - Nation Atikamekw.....	159
Tableau VIII - Types d'activités et nombre de périodes et qui ont fait l'objet d'observation participante – Mexico.....	165
Tableau IX - Profil des informants – Mexico	168
Figure I - Matrice des éléments clés du changement de paradigme en ce qui concerne la recherche et le travail auprès des « enfants des rues ».....	113
Figure II - Identification des aspects du paradigme inspirés des enseignements de Kuhn.	116
Figure III - Schématisation du cadre conceptuel	128
Figure IV - Situation géographique des trois réserves de la Nation Atikamekw.....	152
Figure V - Carte géographique de la réserve Wemotaci – Nation Atikamekw.....	153
Figure VI - Carte géographique de la réserve Obedjiwan– Nation Atikamekw	154
Figure VII - Carte géographique de la réserve Manawan – Nation Atikamekw	155
Figure VIII - Carte de la ville de Mexico : position géographique des lieux principaux de la recherche.	162

LISTE DES SIGLES

Acronyme	Français	Acronyme	Anglais/Espagnol
BICE	Bureau International Catholique de l'Enfance	BICE	International Catholic Child Bureau
BID	Banque interaméricaine de développement	IDB	Inter-American Development Bank
BIRD	Banque mondiale	IBRD	World Bank
BIT	Bureau international du Travail	ILO	International Labour Office
CEDC		CEDC	Children in Especially Difficult Circumstances
CJB	Centre juvénile de quartier	CJB	Centro Juvenil de barrio
CNSP		CNSP	Children in Need of Special Protection
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture	FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
ITSS	Infections transmises sexuellement et par le sang	STI	Sexually Transmitted Infection
OBNL	Organisme à but non lucratif		Non profit organization
OIG	Organisation intergouvernementale	IGO	International Governmental Organization
OIT	Organisation internationale du travail	ILO	International Labour Organization
OMS	Organisation mondiale de la santé	WHO	World Health Organization
ONG	Organisation non gouvernementale	NGO	Non-governmental organization
ONU	Organisation des Nations Unies	UN	United Nations
UCJ	Unité de Coordination Jeunesse	YCU	Youth Coordination Unit
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance	UNICEF	United Nations Children's Fund

LEXIQUE DES MOTS DU CIRQUE

Bâton du diable : le bâton du diable ou « bâton de jonglerie » est constitué de deux baguettes et d'un bâton, plus gros, recouvert de caoutchouc ou de tissu. Le but du jeu est de faire virevolter le bâton vers le haut et de le rattraper à l'aide des deux baguettes. La performance du joueur consiste à garder le contrôle du bâton, à savoir le faire tourner et à l'arrêter dans sa descente (<http://fr.wikipedia.org>).

Diabolo : le diabolo est une bobine creuse que l'on fait rouler sur une ficelle tendue entre deux baguettes en bois ou en métal pour effectuer des figures. Le jongleur manipule une ou plusieurs bobines (<http://fr.wikipedia.org>).

Flic-flac : saut acrobatique qui se fait sans élan, le sauteur bondissant brusquement en arrière ou sur le côté. Ce saut est souvent pratiqué par les cascadeurs (Federico Serrano rapporté dans Hotier, 1981). Synonymes : saut de singe ou flip-flap.

Massue: la massue est également un instrument de jonglerie de la forme d'un gourdin, c'est-à-dire, un bâton court à grosse tête (<http://fr.wikipedia.org>).

Parer: consiste à assurer la protection d'un camarade ou encore à l'aider à réaliser un exercice. L'apprentissage se situe à la fois au niveau de l'acquisition d'un mouvement et de la responsabilisation de chacun au «comment aider et protéger l'autre» (Dagenais et al., 1999 : 12, feuillet 7).

Rola-bola ou « rouleau d'équilibre » : « Le principe du travail sur rouleau consiste à poser une planchette sur un petit cylindre et à se tenir debout sur cet assemblage instable. » (Hotier, 2003a:129).

À mon fils Viktor Pedro.

*Pour que la rue,
si elle est manifestation de la différence,
soit également source de compréhension
et de sagesse.*

À ma mère Thérèse

*qui m'a insufflé ses racines.
Elle qui au cours de ses propres études
m'a enseigné
ce qu'elles exigent
de discipline, de rigueur et d'abnégation*

REMERCIEMENTS

Il y a de l'Orient dans l'Occident et de l'Occident dans l'Orient. Dans chaque être humain sont réunis, potentiellement, l'Orient de la sagesse et l'Occident de la science, l'Orient de l'affectivité et l'Occident de l'effectivité.

Basarab Nicolescu, 2002 :223

Cette thèse est le résultat de tant de rencontres, fortuites ou durables, la plupart du temps positives, mais toutes constructives, qui remontent souvent à si loin qu'il est illusoire de penser à les souligner toutes ici. J'aimerais remercier particulièrement toutes celles et tous ceux qui y ont contribué d'un peu plus près, d'une façon ou d'une autre, par l'entremise de week-ends entre amis, de semaines de vacances partagées, en passant par un repas, du bon vin et beaucoup de tentatives pour refaire le monde; des nouvelles rencontres apparemment inopinées – qui ne sont jamais pur hasard – laissant avec le sentiment du déjà vu ou du déjà vécu; ces moments où la danse, le chant et la musique ont remplacé les mots et les idées... À mes chères amies, à mes complices et collègues qui m'ont nourrie de ces aliments bons pour le corps et pour l'esprit. Vous vous reconnaîtrez et me pardonnerez de ne vous avoir gardés que pour moi.

À mon père qui fut le premier à reconnaître les formes de ma liberté – à celui qui m'a donné mes ailes.

Aux deux hommes de ma vie, qui construisent avec moi un chapiteau qui, de loin, nous dépasse. À Viktor, à qui j'ai dédié cette thèse et à Marcelino, qui m'a poussée à aller plus loin que je ne m'en croyais capable.

À Michel Boisvert, qui m'a ouvert un jour la porte de la rue et celles de « La Dauph ». À l'inspirateur qu'il fut et dont je serai, à son image, l'éternelle disciple « indisciplinée ». Il nous a quittés le 17 juillet 2006.

À tous ces jeunes, ces « Che » de la justice, de la transparence et de l'humanité. Ils m'ont inspiré une voie pour dire leur réalité et ce qui les fait vibrer. Pour ces guerres pacifiques qu'ils mènent, aux dépens parfois de leur propre vie.

À Céline Mercier, ma directrice de thèse, mon mentor et bien plus encore. Après ces neuf années de travail conjoint et complice : éloge à sa rigueur, sa vivacité, sa patience, sa lucidité intellectuelle, son professionnalisme, son intelligence, son niveau d'exigence, sa générosité, son perfectionnisme et à sa sensibilité qui les traverse tous. Au modèle humain et professionnel qu'elle est devenue à mes yeux et que je m'efforcerai respectueusement de transmettre au fil de ma propre trajectoire.

À Guy Bourgeault, mon co-directeur, à sa merveilleuse acceptation de ce rôle parfois ingrat. Pour ses apports empreints de simplicité, toujours généreux, dont les impacts débordent déjà cette thèse.

Aux membres du *comité avisé* mis sur pied autour de cette thèse. À ces personnes qui se sont portées volontaires pour des rencontres et qui ont manifesté leur intérêt intellectuel au-delà des mots : Mesdames Claire Chamberland et Deena White, Céline Mercier et Guy Bourgeault.

À Maria De Koninck qui a reçu avec beaucoup d'ouverture et bonifié une idée, la toute première, cette idée qui allait mettre en lien les jeunes de la rue, l'intervention alternative et le monde. C'était en 1995.

Toute ma gratitude aux décideurs rattachés au programme CdM, particulièrement à Esther Gagné, Hélène Brunet, Paul Laporte et Michel Lafortune. Pour leur support concernant la question du terrain qui a permis, à travers des échanges cordiaux, l'indépendance et la liberté, chères aux deux parties. À Margarita Canales pour son aide à fournir l'information de dernière instance, nécessaire à la rédaction de l'épilogue.

À Elvia Taracena, ma professeure et mon amie. Pour ses renforts académiques, son appui technique et logistique sur le terrain mexicain et particulièrement pour son soutien moral inestimable. Dans le respect de sa philosophie, je rendrai « au suivant ».

À Neith Gamez Ibarra, “mi hermana”, por su trabajo y su apoyo profesional y personal. A su amistad y su fidelidad durable. A su mama, sus hermanos y “la abuelita” los cuales, durante algunas semanas, se convirtieron en una familia adoptiva preciosa. Un vínculo que ha atravesado el tiempo hasta hoy.

Aux responsables du Conseil de la Nation Atikamekw (CNA) et du Centro Juvenil de Promoción Integral (CEJUV). Leur accord en ce qui a trait à ma présence dans leur milieu témoigne de la confiance qu'ils mettent dans le programme CdM et dans ses membres. Cette confiance a rendue possible la cueillette des données, au cœur de cette recherche.

Aux jeunes participants des ateliers de cirque, lesquels, par la générosité de leur attitude et la spontanéité de leurs gestes, ont donné tout son sens à cette thèse... sans les mots.

À Cécile Truffault, la toute grande, l'artiste, la professionnelle. À son travail de moniale qui m'a inspiré beaucoup de respect.

Au programme de Sciences humaines appliquées, « le SHA », pour l'opportunité faite aux personnes d'expérience autant qu'à celles de savoir. À ses professeurs dont la réputation n'a d'égale que leur engagement au service de l'enseignement et de la connaissance. À Manon Lebrun, parce qu'il est précieux que les brebis soient bien entourées.

Au groupe des « SHA-n-Elles », mes amies, mes collègues, certaines encore à la tâche doctorale, d'autres promues au titre de « docteure ». À ces intellectuelles vaillantes et courageuses, à ces femmes si exceptionnellement femmes : un souffle de vie à chaque bord de précipice.

Aux membres du *Collectif d'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue du centre-ville de Montréal* et à toutes les personnes qui gravitent autour de lui, particulièrement Johanne Tessier, Jean Fortier et Lucie Biron. À l'effervescence qu'ils ont induite dans ma réflexion, tant par l'entremise de leur projet que par ce qu'ils sont en tant que personne.

À Aline Chagnon qui s'en est allée aussi, à sa merveilleuse folie imprégnée de sagesse qui m'effleure encore – à celle qui fut mon lien avec toutes les générations.

À Anna Gagnon, ma « rédactrice en chef », ma « gazelle », « ma sœur », pour cette complicité à l'Africaine à travers laquelle j'ai gagné bien plus qu'un coup de main indispensable.

À Richard Allaire pour son merveilleux support informatico-humain et pour « la mise en rage » comme il se plaît à le dire!

À Janis, mon alliée, l'incarnation même de l'engagement volontaire et durable. À celle qui ne s'est pas contentée de traduire des mots mais qui a souhaité apprivoiser le sujet.

À la femme sage, ma mie Andrée Vallières, ma fidèle, ma zen, mon re-paix-re. À Daniel, son compagnon de vie qui prend soin d'elle et des personnes qu'elle aime.

À mon cousin Louis, sa conjointe Hélène, William et Philippe leurs deux fils, parce qu'ils me renvoient une image de moi qui fait du bien.

À Gaby et Loulou, mes amis, mes parents. Lorsqu'ils ont veillé sur Viktor, c'est de moi qu'ils prenaient soin.

Pour leur soutien financier, ma reconnaissance va aux instances suivantes : la Fondation Desjardins; le Programme Girardin Vaillancourt; le Centre Jeunesse Québec (Institut universitaire sur les jeunes en difficulté); Le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR); l'Université de Montréal, la Faculté des études supérieures (Bourse d'excellence) et le programme de Sciences humaines appliquées. Par l'entremise de Mme Céline Mercier, le Centre de recherche de l'Hôpital Douglas et le CRDI Lisette-Dupras, m'ont offert un lieu de travail et une infrastructure au quotidien, représentant des apports inestimables et enfin, l'appui du programme d'Aide financière aux études du Gouvernement du Québec : chez nous un droit, ailleurs un privilège ou un rêve.

Aux membres du jury qui m'ont inspirée dans ma réflexion doctorale et qui ont généreusement accepté de franchir cette étape de la soutenance avec moi : M. Robert Sévigny; Mme Cécile Rousseau et Mme Deena White.

À ceux et celles qui m'ont regardée cheminer et qui n'ont jamais seulement pensé que je n'irais pas au bout de mon projet – malgré tout, ils avaient raison. Vous qui avez aimablement accepté de faire une lecture commentée d'un chapitre ou d'une section de la thèse, qui, dans les derniers jours, avez redoublé d'ardeur, comme s'il s'agissait de votre propre travail. À chacune et chacun de vous qui m'avez un jour rappelé mon Orient, alors que je ne pouvais que dans l'Occident, qui m'avez fait vivre de l'Occident quand l'Orient m'envahissait, ces instants – qui ont fait toute la différence – sont à jamais imprimés dans ma mémoire vive. Merci!

AVANT-PROPOS¹

Prendre connaissance de la manière dont un chercheur agence les éléments du monde social afin de nous en donner un compte rendu crédible nous mène à la pleine connaissance de notre interlocuteur à travers un échange conversationnel.

Miles et Huberman, 2003:16

Quand l'équipe de promoteurs du Cirque du Monde (CdM)² a débarqué à la Maison Dauphine³ – c'était en 1995 – pour nous présenter son programme d'action sociale d'arts du cirque, une initiative vouée aux jeunes qui vivent des difficultés⁴, j'ai su qu'un univers, situé entre le fabuleux et le réel, venait de s'ouvrir à moi, et qui ne demandait qu'à être découvert : une sorte de boîte, de laquelle surgiraient nécessairement quelques surprises. Je ne me doutais pas, toutefois, que j'allais y fouiller si longtemps!

Dans un grand cercle ludique, on m'offrait d'un seul coup l'occasion d'examiner les dimensions au sujet desquelles je réfléchissais depuis quelques années déjà – le jeune qui vit des difficultés, l'intervention, le monde – et dont les chemins de conciliation m'étaient apparus jusque-là impénétrables. Témoin, comme d'autres, de sociétés en perte de repères où l'individualité est encensée, la problématique des « jeunes de la rue » était à ce moment, et est encore aujourd'hui, abordée largement par le biais disciplinaire et les actions, dirigées vers le rétablissement d'une situation considérée comme étant socialement inacceptable, centrées davantage sur les problèmes que sur les causes, qui sont pourtant connues. Ces actions concernent la protection des droits individuels – qui ne sont pas toujours ceux des jeunes – et visent une insertion ou une réinsertion dans la « norme ». Elles ne permettent pas de rapprochements entre les réalités de ces jeunes et celles des jeunes d'autres villes, d'autres pays, voire d'autres groupes de jeunes dans un même milieu. Il en est ainsi pour les

1 Mesdames, compte tenu de l'usage de trois langues dans cette thèse, ainsi que de l'importance accordée à la désignation non discriminatoire des personnes des deux sexes, sans alourdir le texte cependant, l'utilisation du genre masculin, en conformité avec les usages de la langue française, a été retenue. La pensée de cet ouvrage n'en demeure pas moins toute féminine.

² Constituée de Paul Laporte (directeur des affaires sociales et de la coopération internationale - Cirque du Soleil), Paul Vachon (artiste et instructeur de cirque) et Christian Dagenais (alors chercheur doctorant, UQAM).

³ C'est ainsi que l'on nommait communément l'organisme *Les Œuvres de la Maison Dauphine inc.*, un organisme à but non lucratif considéré comme le dernier recours offert alors aux « jeunes de la rue » de la ville de Québec.

⁴ Il s'agissait à l'époque des « jeunes de la rue ».

modèles de pratiques novateurs dont le « transfert » à des contextes différents peut constituer une démarche si laborieuse, qu'elle met en péril la survie même du modèle. Cette situation décrite ici a paralysé l'agir – plus précisément freiné son évolution – maintenu les jeunes dans leur condition de précarité et isolé les projets d'intervention, surtout ceux de petite envergure, qui ont pourtant expérimenté des pratiques qui réussissent à ces jeunes. L'hypothèse que je formulais alors était la suivante : *peu importe le contexte social et culturel, où que ce soit dans le monde, il doit y avoir chez les jeunes des réalités communes et des actions à partager*. La découverte du programme CdM est venue donner des ailes à cette prémisse.

Les jeunes et les enfants associés à la rue, ceux qui vivent des difficultés et le *devenir de l'intervention* dans une *perspective internationale* constituent en somme le point de départ et le moteur de cette thèse. Ces jeunes – qui m'avaient déjà touchée par leurs manifestations intenses de puissance et de fragilité – ont démontré de mille manières qu'ils avaient des choses à dire sur le monde et sur comment il tourne, et puis sur leur propre vie et la manière de la vivre. Dans certains ouvrages consultés, les jeunes et les enfants du monde qui sont aux prises avec de grandes difficultés, apparaissent comme des révélateurs d'un état social en souffrance, désormais mondialisé. van Putten illustre bien cette idée : « Street children as the barometers of the state of the world » (1996:9). Madeleine Gauthier soutient pour sa part que ce sont les marges qui sont révélatrices de la société (Gauthier, 1994). D'autres font un constat comparable en s'appuyant sur la question des personnes âgées (Bultez, 2006) : deux pôles de la vie qui expriment, parfois sans toit ni voix, un malaise profond au sein même des conditions d'existence du monde et qui appellent à la construction d'une éthique renouvelée.

Ces jeunes, à cause de leurs conditions de vie qui sont socialement inacceptables, de leurs conduites extrêmes ou des modes de vie excentriques qu'ils valorisent, ont provoqué des mobilisations à l'échelle planétaire. Leur situation a interpellé l'opinion publique et suscité l'intérêt de groupes politiques, gouvernementaux et communautaires. Chercheurs et intervenants de tous horizons disciplinaires ont manifesté une grande préoccupation pour cette question, et l'ont investie depuis des décennies avec beaucoup d'ardeur. Ces mobilisations, au nom de l'enfance et de la jeunesse en difficulté, ont elles-mêmes fait l'objet d'un intérêt scientifique, permettant de saisir davantage à quel point chacune des perspectives ou des approches adoptées, n'est pas sans fondement théorique et idéologique.

La manière dont sont perçus les jeunes, les enfants, leurs attitudes et les formes de leur fréquentation de la rue dans l'imaginaire collectif, est centrale. L'histoire nous dit qu'après toutes les dénominations et les typologies qui ont été construites autour d'eux, on revendique aujourd'hui pour les « jeunes de la rue », les « street children », le droit de jouer, c'est-à-dire simplement celui d'être des enfants et d'être reconnus comme tels.

Cette thèse est l'occasion de se distancier des points de vue et des méthodes plus classiques qui s'intéressent au phénomène dans une perspective individualisante ou microsociale. Ces perspectives se sont, dans nombres de cas, montrées réductrices et ont fait valoir l'enfant ou le jeune qui vit des difficultés, dans sa forme la plus étroite : un objet de besoins, une victime de maladies, une personne à risque ou un délinquant. Elles ont d'ailleurs donné lieu à des interventions assistantielles, normatives, voire répressives. Ces perspectives sont totalement incompatibles avec l'incommensurable besoin de ces jeunes vivant des conditions d'existence parfois difficilement imaginables, de s'inscrire dans leur communauté, avec leurs aspirations créatrices et leur grande faculté de composer avec l'ici et le maintenant. Ces perspectives n'ont pas su porter l'action et le changement.

La position qui est la mienne prône pour un enfant et un jeune *sujet et acteur* des choses du monde, suggérant par là une intention manifeste de participer au déploiement de programmes à caractère intégral, qui font la promotion du bien-être de l'enfance et de la jeunesse et de son plus grand développement humain, en harmonie avec son environnement. Cette thèse s'adresse donc davantage à ceux qui pensent les programmes et définissent les approches, ainsi qu'aux personnes qui ont le pouvoir de juger de leur pertinence et de leur adéquation, internationalement et localement. Elle n'en porte pas moins l'ardent souhait que les gens du terrain s'y reconnaissent et qu'ils y puisent quelques sources d'inspiration.

Il est vrai que dans cette recherche, la posture épistémologique peut parfois paraître indéterminée. La raison de cette apparente imprécision se trouve dans le fait que cette posture emprunte tantôt au post positivisme, dans une tendance explicative, recourant par exemple à l'étude de cas, à des sous-unités d'analyse et à des propositions hypothétiques ; tantôt à la phénoménologie, en s'intéressant à *l'expérience* sur différents plans, soit l'expérience du jeune, celle du programme circassien et des partenaires du projet, adoptant pour ce faire une démarche interprétative ; et tantôt à l'interactionnisme symbolique, cherchant à comprendre le sens des pratiques du CdM à partir de la réalité intersubjective

des acteurs sur le terrain et des observations de la chercheuse. Miles et Huberman (2003) considèrent que ce phénomène est de plus en plus courant et qu'il marque le déclin de la référence à l'une ou l'autre des deux positions épistémologiques pures que sont le relativisme et le postpositivisme : « Dans la pratique de la recherche empirique, nous pensons que tous – postpositivistes, interprétativistes, tenants de l'interaction symbolique – sont plus proches du centre d'un continuum épistémologique, avec des chevauchements multiples. » (Miles et Huberman, 2003 :18)

Cette position, en ce qui me concerne, sous-tend une vision transdisciplinaire, qui suggère une rationalité épanouie et reconnaît l'être humain comme habitant de la « Terre-patrie ». La perspective transdisciplinaire est donc nécessairement transculturelle. Elle privilégie les approches émancipatoires, multiréférentielles et multidimensionnelles, ainsi que des voies de conciliation des notions antagonistes. Elle permet de répondre ici aux premières questions que cette recherche a suscitées. Comment échapper à l'opposition entre théorie et empirie? Comment intégrer les personnes et les idées dans une relation dynamique? Comment adopter une perspective internationale, sans gommer l'hétérogénéité des enfants et des jeunes qui les caractérisent si profondément? Comment justifier que transversalité rime avec pluralité et non avec homogénéité? Comment passer du jeune jongleur au paradigme de l'intervention dans un tout cohérent? En somme, cette recherche entretient un préjugé favorable envers les jeunes qui vivent des difficultés de même qu'un engagement clair en faveur d'un agir émancipatoire. Cette position se prononce sur l'importance d'un agir ouvert sur la personne, comme sur le monde, profondément « humani-terre », fort et souple, éthique, courageux, avec la conscience vive que les obstacles sont de taille.

En effet, nombre de programmes et de projets qui ont été développés autour de la question des jeunes qui vivent des difficultés, sont tombés dans l'oubli faute de moyens, parce que, à l'image de ceux et de celles qu'ils soutiennent, leur orientation est souvent à contre-courant des approches dominantes, leurs ressources sont fragiles et leur survie constamment menacée. Autant d'idées géniales n'ont pas trouvé écho dans le milieu de l'intervention bien que plusieurs d'entre elles auraient pu faire une différence et, qui sait, se voir actualisées en Afrique, en Amérique latine ou en Asie. Néanmoins, cette situation n'a pas empêché l'émergence de modèles de pratiques qui envisagent le phénomène dans un social plus large. Non seulement on met l'accent sur le développement identitaire de l'individu, mais celui-ci est progressivement compris comme étant indissociable de son milieu.

Le programme CdM entend agir en faveur des « jeunes en difficulté » du monde, en leur offrant un espace d'exploration et de découverte d'eux-mêmes et du reste du monde, aussi petit ce monde soit-il. Il mise initialement sur le corps, comme instrument d'apprentissage de la vie, tout en n'évacuant pas les notions de risque et de danger que comporte cette vie, des valeurs intégrées aux activités de cirque. Cette position a quelque chose d'enviable quand on pense à ces sociétés qui tendent, au nom de la protection publique, parce qu'elles ont peur, à marginaliser leurs propres enfants. Le rayonnement du programme circassien sur la scène mondiale ainsi que l'enthousiasme qu'il y suscite, suffisent pour lui accorder un intérêt particulier.

Si le regard qui traverse ce projet de recherche présente le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés comme étant à la fois le témoin et le reflet temporels de l'état des sociétés et des paradigmes qu'elles véhiculent, le programme CdM quant à lui, est anticipé d'entrée de jeu comme n'étant pas étranger à ce mouvement. Autrement dit, CdM est un beau prétexte pour revisiter les grands courants de pensée qui évoluent autour du phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés et ce, dans toute leur mouvance.

Mes rapports avec les décideurs du programme CdM ont été occasionnels et toujours cordiaux. Ceux-ci ont su manifester un intérêt courtois vis-à-vis de cette recherche, répondre à mes questions au besoin et respecter ma démarche de découverte. Cette année, comme les précédentes, j'ai été invitée (avec ma famille) à assister au grand rassemblement annuel du réseau québécois de CdM, dont le thème était : *Cirque du Monde, Cirque traditionnel revu et corrigé*. Il n'en faut pas plus pour introduire cette thèse qui part à la découverte d'un agir en devenir relativement au phénomène des jeunes et des enfants en situation de précarité, d'un programme circassien, de son histoire et de ses ambitions, et du monde qui les entoure, proche ou éloigné. Douze années ont passé depuis mon premier contact avec CdM. Le programme poursuit toujours ses activités circassiennes, faisant la preuve de la viabilité de son approche.

Parmi les éléments favorables à cette trajectoire doctorale, il y a eu toutes ces personnes qui se sont trouvées sur mon chemin et qui ont renforcé l'idée que « l'utopie n'est pas l'irréalisable, c'est l'irréalisé » (Théodore Monod rapporté dans Gerardin, 2006) et que la création de liens, cette si belle chose, même entre les éléments les plus éloignés, les plus paradoxaux, ceux présentés comme opposés, contradictoires, bref, en créant du lien, on fait

du sens. Rapprocher le particulier de l'universel, le local du global, l'individu du reste du monde, si cela s'avère une entreprise hasardeuse, parfois périlleuse, c'est en tout cas une quête merveilleuse pour celle qui la porte. Des personnes donc, de celles qui mettent du vent dans les voiles, m'ont accompagnée puis, de mon côté, avec pour tremplin mon expérience de praticienne nord-sud, j'ai plongé tête première dans cette aventure qui allait me permettre de documenter, de comprendre, d'expliquer, de justifier que ce lien est bel et bien là et qu'effectivement, il fait du sens. Ce n'est pas parce que c'est circassien que c'est pure fantasmagorie, simple jeu de l'esprit ou bien tour de magie! Cette thèse constitue donc, en bout de piste, une vaste entreprise dans laquelle s'est engagé un grand nombre de personnes. L'ensemble de la démarche pour y parvenir ne doit pas être considéré comme un produit fini, mais plutôt comme un processus, une fabrication, une œuvre qui est et qui restera en construction.

Introduction

Une bonne part de ce que le sociologue travaille à découvrir n'est pas cachée (...). En sciences sociales, on découvre souvent ce qui est devenu invisible par excès de visibilité.
Pires (1997: 11)

Faut-il envisager une nouvelle approche du social en ce qui a trait aux jeunes qui vivent des difficultés et à ceux qui sont associés à la rue? Ce phénomène *sui generis* exige-t-il que soient pensés autrement les paradigmes qui l'entourent?

Le ton est donné. *Primo*, la présente étude s'intéresse à tous ces jeunes et ces enfants dans le monde qui sont associés à des difficultés et à des problématiques diverses, qu'elles soient liées à la rue, entre la norme et la marge; à la manière de les représenter, entre objet et sujet; à leur place dans la société, entre inclusion et exclusion, adapté et inadapté; ou encore à leur état, entre santé et maladie, bien-être et mal-être. *Secundo*, l'attention se porte aussi sur l'agir novateur, peut-être alternatif, matérialisé ici par le programme *Cirque du Monde (CdM)* et sur l'éclairage dynamique que celui-ci peut générer sur le paradigme qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés, dans toute sa mouvance. Il ne s'agit pas de présenter une image homogène des jeunes, mais de réfléchir plutôt aux dimensions communes que pourraient présenter des approches d'intervention gagnantes auprès d'eux.

Cette thèse par articles s'intéresse à l'étude d'un cas - *le programme Cirque du Monde* - considéré ici pour son potentiel à faire comprendre la richesse et la complexité du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés dans sa manifestation internationale et, à un autre niveau d'abstraction, le paradigme construit autour de lui.

CdM est un programme d'action sociale qui propose des ateliers de cirque aux jeunes du monde vivant des difficultés, par l'entremise d'organismes locaux qui interviennent déjà auprès d'eux. Outre le fait que ce programme représente une opportunité d'examiner le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés dans une perspective mondiale, il s'appuie sur une approche qui se distingue des voies traditionnelles - arts du cirque, pédagogie alternative, action sociale, partenariats novateurs - qui laisse supposer un regard non conformiste sur ces jeunes auxquels il s'adresse. On fait l'hypothèse ici que le programme

circassien est un révélateur de certains aspects du paradigme qui sont en train de bouger, d'un mouvement, à l'échelle internationale, qui concerne ces catégories de jeunes. Cette proposition vient s'appuyer empiriquement sur une immersion au sein de deux sites du programme CdM, l'un étant au Québec et l'autre en Amérique latine, réalisée à la fin de l'année 2000.

Les conceptions de tous ordres à propos du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés ont évolué au fil du temps, en parallèle avec les mentalités qui ont varié elles aussi d'une époque à l'autre et d'une société à l'autre. Ici, à partir d'une perspective mondiale et transdisciplinaire, on a exploité l'idée du paradigme pour rendre compte de la situation internationale actuelle et en comprendre les dimensions essentielles. Cette démarche cherche ainsi à se distinguer des tendances à aborder le phénomène en privilégiant un point de vue disciplinaire, individualisant ou problématisant. La notion de paradigme est opérationnalisée à partir de trois de ses dimensions ou aspects, considérés comme étant centraux : 1) les *représentations* véhiculées autour des jeunes qui vivent des difficultés; 2) les *fondements théoriques et idéologiques* qui déterminent les actions qui leur sont destinées; et 3) l'*agir* ou le geste, porteur à la fois des fondements et des représentations.

Le *Chapitre premier* traite de l'exercice de problématisation en mettant en contexte la place et le rôle de l'enfant et du jeune dans l'histoire relativement récente, ainsi que les paradigmes qui se sont construits autour de ces conceptions. Les ambiguïtés relatives aux définitions de l'enfant, du jeune et de l'adolescent et aux problèmes auxquels ils se confrontent sont mises en relief de même que leur influence sur le choix des approches et des moyens à privilégier pour faire face au phénomène.

Certaines organisations internationales, membres des Nations Unies, font l'objet d'un examen attentif : l'ONU, l'UNICEF, l'OMS, l'UNESCO, l'OIT et la FAO. Ces organismes qui font la promotion d'une vision planétaire du phénomène des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés, se trouvent autant porteuses que confrontées à des courants de pensée dont elles sont tributaires et qui entrent parfois en contradiction avec leur propre perspective.

Ce premier chapitre se poursuit sur un regard plus «régional», à travers deux continents : l'Amérique latine et l'Afrique. Ces deux régions du monde se distinguent par leur diversité culturelle, observable d'ailleurs à l'intérieur même de chacune d'elles. Pourtant, la

perspective macrosociale ou internationale met en évidence des analogies entre ces deux continents, présentant sous un autre jour le phénomène des enfants et des jeunes qui sont aux prises avec des difficultés.

Enfin, le dernier volet de ce chapitre considère les ancrages théoriques et idéologiques de certains types de projets dits «alternatifs» ou «marginiaux» qui prônent des approches globales, notamment à travers l'art et les activités ludiques. Il s'agit en fait de déterminer si ces projets sont porteurs ou non de nouveaux fondements et s'ils induisent une conception «autre» de l'enfant et du jeune qui vit des difficultés. *Le programme Cirque du Monde, premier acte*, y est présenté brièvement. Cette partie se termine sur une synthèse qui a été rédigée sous la forme d'un article, publié en 2004 dans la revue *Nouvelles pratiques sociale* : «Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues : une perspective internationale». L'article vise à mettre en lumière, par l'entremise du discours international, l'existence de courants de pensée et de systèmes de représentations dominants, tout en jetant un regard sur leur évolution. Ceux-ci sont mis en dialogue avec certaines notions du courant dit «alternatif» qui génère des fondements théoriques et idéologiques de même que des représentations des jeunes associés à la rue, qui peuvent prétendre à une certaine universalité.

Le *Chapitre deuxième* présente le cadre conceptuel et les assises théoriques de la recherche. Les grands axes de signification de celle-ci sont documentés : le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés, particulièrement ceux associés à la rue; puis les concepts et les notions définis : le paradigme et son mouvement ainsi que les trois aspects qui le caractérisent, évoqués précédemment. Viennent ensuite la question de recherche, les objectifs et les propositions hypothétiques lesquels, dans un même temps, suggèrent des liens, comme des distinctions, entre le paradigme classique qui évolue autour des jeunes qui vivent des difficultés et le mouvement alternatif en émergence, illustré par le programme CdM.

Le *Chapitre troisième* s'intéresse aux considérations méthodologiques qui sont liées à l'enquête terrain et qui s'inscrivent essentiellement dans une démarche compréhensive et interprétative. Étant strictement qualitative et ayant eu recours à la triangulation, cette démarche a permis de participer aux activités circassiennes, de rencontrer ses actants et d'analyser l'information recueillie en privilégiant un processus inductif. Cette section

présente en détail les deux sites du programme CdM qui ont fait l'objet d'une enquête minutieuse : la Nation Atikamekw et Mexico.

L'Entracte est une invitation à se retrouver au cœur des ateliers de cirque par l'intermédiaire d'un récit semi fictif qui relate l'histoire expérientielle de Miroskamin et celle de Viktor.

Le *Chapitre quatrième* fait un examen approfondi du cas circassien – *le programme Cirque du Monde, deuxième acte* - à partir des trois aspects du paradigme. Les représentations des jeunes vivant des difficultés qui traversent la philosophie du programme, les fondements théoriques et idéologiques sur lesquels ce dernier s'appuie et l'agir qu'il prône, sont particulièrement indicateurs de l'esprit général qui se dégage du modèle, sans le modéliser, ni jamais prétendre d'en avoir fait le tour.

Le *Chapitre cinquième* traite des résultats liés au premier site étudié du programme CdM, celui de la Nation Atikamekw. C'est le deuxième article de la thèse : Rivard, J., Mercier, C., «Le Cirque du Monde et la Nation Atikamekw : une expression du mouvement paradigmatique autour des jeunes qui vivent des difficultés». S'appuyant sur l'expérience du programme circassien avec son partenaire autochtone et admettant d'emblée que chaque site où intervient CdM représente une actualisation particulière de son modèle général, l'objet de cet article est double. Il s'agit en premier lieu, d'examiner en quoi et comment les ateliers de cirque offerts aux jeunes autochtones peuvent fournir des éléments essentiels à la compréhension de l'approche du programme circassien et en second lieu, de saisir davantage les dimensions du paradigme évoluant autour de la jeunesse en difficulté dans le monde, dans un passage du local au global. L'article a été soumis à la *Revue internationale d'études canadiennes (RIÉC)*.

Le *Chapitre sixième* présente les résultats de la seconde investigation sur le terrain, réalisée à Mexico et rédigée également sous la forme d'un article, troisième et dernier de la thèse : Rivard, J., Bourgeault, G., Mercier, C., «Le Cirque du Monde à Mexico : pour un renouvellement de l'agir auprès des jeunes qui vivent des difficultés». Cet article examine plus particulièrement l'un des trois aspects du paradigme - *l'agir* - à partir de l'expérience mexicaine du programme circassien. Les résultats sont interprétés en s'inspirant des catégories proposées par Hannah Arendt (1983) pour comprendre les activités humaines fondamentales : le travail, l'œuvre et l'action. Une telle lecture permet d'approfondir cette

dimension de l'agir) dans le contexte circassien. L'article a été soumis à la *Revue internationale des sciences sociales (RISS)*.

Cette recherche scientifique, ancrée empiriquement, examine dans la *Discussion* – entre synthèse et regard critique – trois points essentiels. Le premier traite de la pertinence de l'usage des trois aspects (ou dimensions) sélectionnés pour expliquer le paradigme entourant le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés ainsi que la mouvance qui le caractérise. Le deuxième aborde la question des éclairages que fournit le programme CdM sur le courant alternatif en émergence relatif au phénomène. Enfin, le troisième fait un retour sur le cadre conceptuel de la thèse et donc sur la question de recherche et les propositions hypothétiques. Il s'agit d'une recherche qui, en dégagant les attributs de l'approche d'action sociale du CdM dans son entièreté, en expliquant le sens et les liens qui les unissent et en saisissant davantage sa portée à l'échelle micro, méso et macrosociale, tente de démontrer l'exemplarité du cas circassien et de comprendre mieux ce qui se révélera être un mouvement paradigmatique autour de ces jeunes qui vivent des difficultés, en définitive, le véritable objet de la recherche.

La *Conclusion* s'arrête sur la perspective internationale et transdisciplinaire et clarifie la place du cas CdM sur le continuum paradigmatique ainsi que sa valeur annonciatrice d'un agir renouvelé. Cette partie ouvre enfin plus largement sur les réciprocités qui relèvent du particulier et de l'universel et sur les grands paramètres que pourrait abriter un éventuel paradigme nouveau en ce qui concerne le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Dans l'*Épilogue*, on s'est posé la question suivante : *Que sont devenus les sites de la Nation Atikamekw et de Mexico ?*

In fine, cette thèse veut contribuer à la re-construction de liens entre le local et le global, entre la théorie et l'empirie et soutient l'urgence de regarder le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés dans sa dimension plurielle ainsi que dans ce qu'il a de particulier *et* d'universel. Le programme CdM devient alors un exemple mobilisateur pour procéder à cet exercice.

CHAPITRE 1 – DES ACTEURS ET DES CONSIDÉRATIONS PARADIGMATIQUES : ÉMERGENCE D'UN COURANT DE PENSÉE ALTERNATIF

*Et lorsque notre regard sur le monde change, le
monde change*

Basarab Nicolescu (1996: 81)

S'intéresser, en s'appuyant sur le programme CdM, à l'univers paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés, c'est pénétrer dans plusieurs univers scientifiques et disciplinaires à la fois. C'est aussi adopter d'emblée une perspective qui considère des réalités d'ordres divers : les enfants et les jeunes qui vivent des difficultés touchant à divers aspects de leur vie, des organisations à vocation internationale, des États et les organisations non gouvernementales (ONG) qui s'intéressent à eux et qui prennent position en ce qui les concerne, cela pour mettre en lumière le paradigme sous-jacent. Située d'entrée de jeu entre l'individu et le monde, cette étude ne peut faire l'économie d'un examen des rapports entre le *particulier* et l'*universel*, entre le *local* et le *global*, car ces réalités diverses évoquées sont à la fois particulières et pourtant universelles, à la fois constitutives et constituantes, donc révélatrices d'une dynamique mouvante – parfois conflictuelle – de visions et de conceptions des jeunes et des difficultés qu'ils rencontrent et, corrélativement, des approches mises en œuvre à leur intention et des actions qui les traduisent. En somme, ces réalités sont signifiantes d'une dynamique paradigmatique, d'un mouvement, amplifié par l'émergence d'un courant de pensée alternatif qui fait face au paradigme encore dominant. C'est précisément la rencontre, que certains qualifieront de *confrontation*, entre le paradigme classique et le courant alternatif qui établit l'objet de cette thèse.

Adoptant une approche inductive, on reporte au chapitre suivant la proposition d'un cadre conceptuel et d'assises théoriques sur le paradigme et son changement ou sur le mouvement paradigmatique. Pour ce premier chapitre, il est divisé essentiellement en deux parties, qui sont illustratives justement du rapport entre le *particulier* et l'*universel*.

La première partie introduit les acteurs centraux qui sont concernés par le phénomène des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés dans le monde. Trois types d'acteurs sont examinés. D'abord il y a les jeunes, souvent des enfants, dont les conditions de vie sont

difficiles. Ils sont le cœur de la thèse. Ensuite, il est question des organisations internationales (OI), essentiellement onusiennes, qui ont un rôle important dans la dissémination des courants de pensée relativement à ce phénomène. Puis, il y a l'État et les ONG où « tout se joue ». Ces derniers sont traités conjointement en se penchant sur ce qui se passe en Amérique latine et en Afrique.

La seconde partie examine les considérations paradigmatiques autour de la question des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés et s'interroge sur l'émergence d'un courant de pensée alternatif. C'est ici qu'entre en scène le programme CdM, brièvement présenté dans ce premier chapitre et pressenti comme un cas de figure exemplaire de cet éventuelle pensée alternative qui se dévoile. Cette démarche favorise la mise en relief d'un paradigme dominant dans le contexte international et rend possible, de ce point de vue, l'observation du courant qui prend forme, qui est en mouvement et qui pourrait participer au changement, ce qu'on va, au passage, tenter de comprendre succinctement, avant d'en traiter plus abondamment dans le chapitre suivant.

1.1 LES ACTEURS

1.1.1 Les jeunes qui vivent des difficultés : polysémie des définitions, ambiguïtés des compréhensions

Jeunes ou enfants? De la rue ou bien qui vivent des difficultés? Pour mieux saisir de qui l'on parle ici, deux points de vue ont été adoptés tour à tour. Le premier s'appuie sur l'histoire, à la recherche des représentations symboliques de l'enfance et de la jeunesse. Le second, quant à lui, tente de dégager les universalités qui leur sont inhérentes lorsqu'elles sont aux prises avec des difficultés de tous ordres, notamment quand elles sont associées à la rue.

Cette seule notion de *jeunes en difficulté* mène vers un grand nombre de considérations et de questionnements. En fait, la jeunesse est une catégorie sociale relativement floue (Deniger et al., 1993; Gauthier, 1999, 2000; Gauthier et Guillaume, 1999; Rocheblave-Spenlé, 1988) et le concept de *jeunes en difficulté* ou *qui vivent des difficultés*, s'apparente à une sorte de raccourci commode, où se retrouvent quelquefois les enfants. Pourtant, l'inverse est aussi vrai. La notion de l'enfance, suivant les perspectives et les évolutions sociales et économiques, mais aussi les régions du monde, peut s'étendre parfois jusqu'à l'âge adulte.

À l'égard de l'enfance, il faut tenir compte de l'histoire, qui nous rappelle que l'évolution des points de vue s'y rattachant est étroitement liée aux changements de mentalité et fortement influencée par les mutations socio-économiques, politiques et familiales des 18^e et 19^e siècles et, plus récemment, à ceux des années 1960-1970 (Abboud, 1988; Alexandre-Bidon et Lett, 1997; Allison et Prout, 1990; Calmettes, 1994; Gauthier, 1993; Gillis, 1974; Lucchini, 1993; Palmer et al., 1988). Il en va de même pour la jeunesse et l'adolescence (Beauchemin, 1996; Boyden, 1991; Gauthier, 2000; Gillis, 1974; Rooke et Schnell, 1982) ainsi que pour cet espace-lieu qu'est la rue et qui leur est souvent associée lorsqu'il s'agit de difficultés (Côté, 1988; Lucchini, 1996b; Parazelli, 1997, 1998, 1999, 2000a, 2002; Tay, 1994)

La période qui correspond à l'enfance a été largement documentée. Les conceptions qui s'y rattachent varient considérablement dans le temps, se chevauchent souvent et sont parfois en opposition. On trouve par exemple les conceptions romantiques de l'enfant vers les 17^e et 18^e siècles⁵, alors que les progrès de la médecine et les mouvements d'industrialisation et d'urbanisation qui caractérisent les 18^e et 19^e siècles, génèrent une image de l'enfant dépendant et de l'enfant au travail (Boyden, 1991; Gillis, 1974; Hendrick, 1990; Lucchini, 1993). Dès lors, apparaissent les représentations psycho-médicales (Hendrick, 1990) qui conduisent sur la prise en charge directe de l'enfant par l'État, lequel tend à se substituer à la famille en ce qui concerne la protection, la prévention materno-infantile, l'éducation ou les loisirs. Ces changements, associés aux mouvances socio-économiques de l'époque, viennent graduellement donner à l'enfant un rôle central à l'intérieur de la famille (Alexandre-Bidon et Lett, 1997; Boyden, 1991; Gillis, 1974; Rooke et Schnell, 1982). Le 20^e siècle vient enrichir ces conceptions avec des dimensions culturelles et politiques (Rocheblave-Spenlé, 1988). On assiste alors à la naissance de concepts mixtes : *enfant et bien-être*; *psychologie de l'enfant*; *enfance et famille*; *enfant et société* (Hendrick, 1990). Copfermann parle dans ce cas de « pédocentrisme mitigé » parce que, souligne-t-il, « si l'enfant est bien au centre d'une action développée à partir de lui, celle-ci demeure largement subordonnée aux intérêts et aux objectifs que la société lui fixe » (Copfermann, 1988a: 602).

⁵ Fortement attribuées à la philosophie rousseauiste (Hendrick, 1990) et qualifiées aussi de pédocentrisme radical (Copfermann, 1988b).

Les notions de *jeunesse* et d'*adolescence*, quant à elles, sont relativement récentes. Apparues au 19^e siècle dans les sociétés occidentales, elles visaient à distinguer cette période particulière de la vie entre la petite enfance et l'âge adulte. Rappelons que, traditionnellement, l'enfant représentait un individu « en apprentissage de la vie », dont les parents avaient la responsabilité, aussi longtemps qu'il n'était pas devenu lui-même fondateur de sa propre cellule familiale (Gillis, 1974). Cette nouvelle catégorie sociale, qui sera progressivement reconnue et institutionnalisée, est enracinée dans les conceptions préindustrielles de l'*enfant dépendant* (Boyden, 1991; Gillis, 1974; Lucchini, 1993), l'adolescent et le jeune s'en distinguant par un certain affranchissement. L'avènement de l'école obligatoire viendra plus tard allonger considérablement la période de l'enfance et renforcer l'idée d'une étape de la vie « mi-générationnelle ».

Dans son acception internationale, le syntagme *jeune en difficulté* est également d'origine occidentale. L'expression serait apparue pour surmonter les réticences, les tabous et les obstacles suscités par la notion de *rue* dans les expressions *jeune ou enfant des rues*, *de la rue* ou *dans la rue*, qui la précédaient. Sur cette question, on attribue une première utilisation du terme *street children* à Henry Mayhew (1851), dans son livre *London Labour and the London Poor* (UNCHS, 2000). Son usage ne s'est toutefois généralisé qu'après « l'Année internationale de l'enfant » décrétée par les Nations Unies en 1979. Avant cette période, le terme renvoyait à l'idée d'itinérance (*homeless*), d'abandon (*abandoned*) ou de fugue (*runaway*) (UNCHS, 2000:73). Pour contourner ces références lourdes de conséquences pour les jeunes, les Nations Unies ont adopté le concept de jeune ou d'enfant *en circonstances particulièrement difficiles* et d'en promouvoir l'usage (*Children in Especially Difficult Circumstance* – CEDC). Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) serait l'instigateur de ce changement terminologique, et l'Europe aurait joué un rôle considérable en ce sens (Lindblad, 1996), pour ensuite être entérinée par les Nations Unies. Ces « circonstances particulièrement difficiles » ont été définies par l'UNICEF en se fondant sur les problèmes vécus par les enfants et les jeunes, soit, le statut de réfugié, des déficiences de tous ordres, la violence organisée, la vie et le travail dans la rue. On associe fréquemment à ces circonstances l'exploitation et l'abus, dans leurs formes les plus sauvages aux plus retorses, qui participent au phénomène de la violence organisée (Rousseau, 2006). À ces difficultés s'interposent la malnutrition, la toxicomanie et la prostitution, qui ouvrent la voie au trafic d'enfants et d'organes, s'infiltrant dans les

conditions de travail et influencent les liens familiaux, en les rompant ou en les altérant sérieusement. L'expression *jeunes en difficulté*, pourrait désigner en somme, une classe générale d'expression française pour le syntagme *Children in especially difficult circumstances*, en plus de constituer un abrègement utile. Finalement, depuis 1996, le champ inclut une nouvelle typologie, proposée également par l'UNICEF. Elle concerne les enfants qui nécessitent une protection spéciale (*Children in Need of Special Protection* - CNSP) et touche apparemment les mêmes catégories d'enfants que les CEDC (Ennew, 2000; UNICEF, 2002).

Malgré les efforts qui ont été déployés pour préciser la terminologie, les expressions *enfants des rues* et *jeunes de la rue* (*street children, street kids*) sont encore largement utilisées et engloberaient, de l'avis de certains, les autres catégories des CEDC – réfugiés, atteints de déficience, touchés par la violence organisée, vivant et travaillant dans la rue – en laissant dans l'ombre tout ceux qui ne se trouvent pas directement en lien avec cette idée de la rue. (Butler et Rizzini, 2003; Connoly et Ennew, 1996; Ennew, 2000, 2002).

La catégorie *street children* présente elle-même trois sous-catégories, tenant compte principalement des liens qui sont établis entre les enfants ou les jeunes et leur famille, ainsi que de leur rapport à l'espace-rue. Il s'agit de ceux : 1) qui vivent dans la rue avec leurs parents; 2) qui y vivent seuls, mais qui gardent le contact avec leur famille; 3) qui vivent dans la rue et dont le lien avec la famille est totalement rompu ou sérieusement altéré. Sous l'influence latino-américaine, ces typologies ont abouti aux expressions *jeunes* ou *enfants dans la rue* (*on the street* – qui sont visibles, qui y travaillent, mais qui vivent avec leur famille) et *jeunes* ou *enfants de la rue* (*of the street* – pour lesquels la rue est devenue le point de référence le plus important). Ces expressions ont fait, au sein de la communauté scientifique internationale, l'objet d'une réflexion et d'un examen assidus qui se poursuivent encore aujourd'hui (Campos et al., 1994; Connoly, 1990; Ennew, 2000, 2003; Glauser, 1990; Invernizzi, 2000; Lucchini, 1993; Pronk, 1996; Rizzini et Lusk, 1995; UNCHS, 2000).

In fine, retenons que dans cette perspective internationale la confusion persiste entre ce que l'on appelle l'*enfance* et ce qui est considéré comme l'*adolescence*, ainsi que dans toute cette tendance classificatoire qui a voulu les cerner lorsqu'elles sont aux prises avec des difficultés. Chaque nouveau terme reflète, il est vrai, un peu plus de sensibilité vis-à-vis de la réalité que vivent ces jeunes personnes (Butler et Rizzini, 2003). Or, malheureusement,

du Nord au Sud, la définition polysémique de l'une ou l'autre de ces catégories sociales a un prix. Si elle constitue un effort pour rationaliser le phénomène et ses problèmes, elle crée aussi les ambiguïtés terminologiques, et on ne sait plus, à la fin, de qui l'on parle. Ce constat, on s'en doute, a de sérieuses conséquences sur le domaine de la recherche qui s'intéresse au phénomène et, ultimement sur les jeunes eux-mêmes.

Cette étude s'efforcera, malgré ses ambitions paradigmatiques, de garder les jeunes et les enfants au centre de ses préoccupations, plutôt que les manières de les nommer. Toutefois, les expressions *jeunes « de la rue »* ou *« dans la rue »* seront écartées pour leurs connotations négatives et le poids stigmatisant qui leur a été attribué du point de vue international. À moins de faire référence à d'autres ouvrages, les dénominations suivantes, de même que d'autres qui leur sont très proches, seront empruntées : *jeune* ou *enfant qui vit des difficultés*⁶; *jeune* ou *enfant associé à des difficultés*; *jeune* ou *enfant associé à la rue*, *en situation de rue*; *en situation de marginalité* ou *de précarité*.

1.1.1.1 Un phénomène international

Le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés ou qui sont associés à la rue, constitue aujourd'hui une réalité touchant toutes les grandes cités du monde (Invernizzi, 2000; UNICEF, 2006a) et qui est encline, en outre, à déborder des grandes villes pour s'étendre aux périphéries semi-urbaines. Dans la foulée de la mondialisation, le phénomène a donné lieu à la production d'une littérature foisonnante sur le sujet mais de valeur scientifique inégale. On y traite notamment de réalités nationales comparées (Connolly, 1990) ou encore, on aborde le phénomène de manière à dresser un tableau du monde (Tessier, 1998a) ou de certaines parties du globe (Invernizzi, 2000). À elle seule, cette littérature signe le caractère international du phénomène.

Or, l'internationalité du phénomène, au-delà de la documentation qui en traite, se manifeste aussi par la constitution, autour de ces catégories de jeunes et d'enfants, de nombreuses organisations ou associations à vocation internationale, qui ne sont pas onusiennes. Citons en exemple le Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE), l'Alliance internationale Save the Children, le Consortium for Street Children ou encore Jeunesse du Monde. Plusieurs d'entre elles agissent directement sur le terrain et abordent le phénomène

⁶ Cet usage permet une distinction avec la terminologie québécoise « jeunes en difficulté » qui correspond globalement à des adolescents placés sous la *Loi de la protection de la jeunesse*, terme qui a donné lieu à une toute autre littérature.

d'un point de vue ou d'un autre, en lien avec leur mission. Puis il y a le programme Cirque du Monde.

Ces divers acteurs font en sorte que le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés est ainsi progressivement appréhendé en raison de ses caractéristiques plurielles, incitant par conséquent au traitement global et à la coopération internationale. Cette constatation et les questionnements qu'elle soulève viennent bouleverser ou, pour le moins, influencer sous plusieurs angles la manière de penser la problématique, notamment en ce qui a trait aux repères théoriques et aux approches classiques qui dominant. Une sorte de brouillage s'installe dans les jalons de la connaissance, pose de nouveaux défis sur le plan de l'intervention, pousse à repenser les applications de celle-ci et suggère l'innovation. L'examen des organisations internationales illustre bien cela.

1.1.2 Les organisations internationales : un éclairage sur le paradigme dominant

Les OI sont des institutions. Cette notion d'*institution* « [...] enveloppe, au sens large, tout ce qui est apporté par la culture » (Julia, 1997: 135). Chacune d'elle « [...] se caractérise [...] par une *charte* (des principes), un *personnel* (un groupe de personnes à qui s'applique cette charte) et un *matériel* (une destination propre à l'action des personnes). En ce sens, toute *association* constitue une institution; elle a ses principes, rassemble certaines personnes pour faire quelque chose de particulier [...] » (Julia, 1997: 135 - c'est l'auteur qui souligne).

Pour Berger et Luckmann, l'institution correspond à un modèle objectivé ou à un « corps de connaissance » (1986: 10). Elle est l'un des éléments de la chaîne de distribution sociale de la connaissance. Il ne s'agit donc pas d'une création spontanée. Chaque institution est le produit d'une histoire partagée qui typifie à la fois les acteurs et leur action. Une fois cristallisée, l'institution « existe au-dessus et au-dessous des individus qui *en viennent* à [l'incarner] sur le moment » (Berger et Luckmann, 1986: 84 - souligné par les auteurs). C'est l'interaction entre les acteurs et leurs actes qui « constitue le paradigme de l'institutionnalisation qui apparaît dans les sociétés élargies » (Berger et Luckmann, 1986: 83). Selon ces mêmes auteurs, l'institution doit aussi être considérée comme synonyme de « système de contrôle social » : « Les institutions, par le simple fait de leur existence, contrôlent la conduite humaine en établissant des modèles prédéfinis de conduite, et ainsi la

canalisent dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions qui seraient théoriquement possibles. » (1986: 79)

Le système international dans son ensemble est constitué de ses États-nations, de leurs actions réciproques, des OI, auxquels s'ajoutent des interactions avec des acteurs privés. Les OI ne constituent donc qu'une part de cet ensemble, et elles sont nécessairement influencées par les autres parties (Leroy Bennet et Oliver, 2002; Tay, 1994). La plupart ont vu le jour au cœur des immenses changements qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale. Leur récente apparition fait qu'historiquement elles ont été davantage influencées par les diverses parties du système international que l'inverse. Pour Diez de Velasco Vallejo, elles constituent un phénomène en constante évolution et représentent des différences considérables de structure, d'objectifs et de compétences. Il définit les OI comme suit : « des associations volontaires d'États constituées par un accord international, qui sont dotées d'organes permanents, propres et indépendants chargés de gérer des intérêts collectifs, et ont la capacité d'exprimer une volonté juridiquement distincte de celle des membres » (Diez de Velasco Vallejo, 2002: 10). Vers la fin des années 1980, on a recensé approximativement 380 OI publiques et 4 700 privées (Leroy Bennett, 1988). On dénombre actuellement 300 organisations intergouvernementales (OIG) et 5 000 autres non gouvernementales qui font toutes partie de ce vaste ensemble nommé *le système international* (Leroy Bennet et Oliver, 2002). Se sont généralement des notions de droit, d'administration, de politique, d'économie, d'affaires sociales et de culture qui sous-tendent les pratiques qu'elles mettent en application. À la limite, les OI sont vues comme l'annonce d'un gouvernement mondial en émergence dans le courant de pensée du « village planétaire » (FAO, 1999; Kerckhove, 1995; Tessier, 1994), ou comme un exercice plus ou moins pertinent visant à encourager la coopération entre les États souverains (Leroy Bennett, 1988). Le mouvement de mondialisation qui a caractérisé les dernières décennies porte à croire que ces organisations vont constituer une part importante des échanges globaux et internationaux futurs (Leroy Bennet et Oliver, 2002).

La plupart des articles portant sur l'enfance et la jeunesse qui vivent des difficultés abordent le sujet de ces organismes à vocation planétaire. Deux ouvrages récents en ont fait leur thème exclusif : la 8^e édition de Diez de Velasco Vallejo (2002), *Les organisations internationales*, et la 7^e édition de Leroy Bennett et al. (2002), *International Organizations*. Ce dernier est le seul à dire l'importance qui est accordée par la plupart des OI au bien-être

des enfants et des jeunes. Aucun des deux toutefois ne fait mention particulièrement du thème des jeunes ou des enfants associés à la rue ou vivant des difficultés.

Les OI demeurent une référence incontournable si l'on retient la perspective internationale (Diez de Velasco Vallejo, 2002; Ennew, 1995; Seitles, 1997-1998), bien qu'elles soient souvent jugées sévèrement. L'examen des principes théoriques et idéologiques légitimant leur existence, qu'ils soient critiquables ou non et en décalage avec les pratiques, constitue un moyen de comprendre l'influence qu'ont ces organisations sur le phénomène des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés et sur la construction même des diverses terminologies ayant été développées autour de ceux-ci et qui ont été évoquées plus tôt (Shumway Warner, 1995).

Outre l'ONU, cinq de ses agences spécialisées sont abordées ici : le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO); l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO) et l'Organisation internationale du travail (OIT)⁷. Ces organisations interviennent directement ou indirectement auprès des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés. D'ailleurs, elles ont elles-mêmes édité une quantité importante de publications, abordant toutes, dans l'une ou l'autre, le thème des jeunes qui vivent des difficultés, qui se trouvent en circonstances particulièrement difficiles, ou celui des enfants associés à la rue. Notons que même les établissements bancaires internationaux tels la Banque mondiale (BIRD) et la Banque interaméricaine de développement (BID), en traitent (Banque Mondiale, 1999b; Moran et de Moura Castro, 1997; Volpi, 2003) . Chacune de ces agences a été envisagée sous trois optiques : 1) la place qu'elle accorde aux enfants et aux jeunes qui vivent des difficultés et les représentations qu'elle véhicule; 2) les fondements théoriques et idéologiques sur lesquels elle s'appuie; 3) les réponses qui en résultent, c'est-à-dire, les actions proposées à l'intention de ces jeunes. Ces trois catégories théoriques sont rarement exprimées de façon explicite. Les objectifs, les approches privilégiées ou encore les idées générales qui émergent du discours ont alors servi à dégager une approximation de leur sens. La valeur des renseignements qui sont disponibles et qui ont été retenus reste inégale.

⁷ On fait aussi un bref survol de la Banque mondiale et du Bureau international du travail.

On pourrait croire, spontanément, que les représentations de l'enfant et du jeune au sein des OI, ainsi que les théories et les idéologies sur lesquelles elles se fondent, sont analogues aux normes onusiennes. Un examen attentif permet de soulever certaines dissemblances, bien qu'elles présentent aussi des similitudes, qui sont importantes. Par exemple, toutes les OI sont mues par des idéologies de paix et d'universalisme, en conformité avec l'ensemble du système onusien. Ces idéologies se traduisent en gros par leur objectif commun d'obtenir de meilleures conditions d'existence pour tous. Selon l'OI et son domaine de spécialisation cet objectif prendra toutefois un caractère distinct : « La santé pour tous » (OMS), « La nourriture pour tous » (FAO), « L'éducation pour tous » (UNESCO); « L'intérêt supérieur de l'enfant » pour tous (UNICEF). D'autre part, pour chacune d'elles, la rue constitue essentiellement un espace de vie hors-norme, un « non-lieu » (UNESCO/BICE, 1995) qui présente des risques pour la santé physique et mentale des enfants (Tay, 1994)⁸. Ces points de concordance entre les OI viennent nécessairement influencer sur le continuum paradigmatique qui va des idéologies, en passant par les théories jusqu'aux stratégies d'action développées autour de la jeunesse qui vit des difficultés.

1.1.2.1 L'Organisation des Nations Unies

L'Organisation des Nations Unies (ONU) constitue théoriquement la superstructure administrative internationale. Elle est le lieu d'échanges entre ses divers organismes spécialisés, soit les OI. C'est elle qui leur fournit les fondements théoriques et idéologiques formels et normatifs qui orientent leur action. C'est par son entremise aussi que l'enfant est doté d'un statut juridique et de droits, notamment en matière de protection sanitaire, sociale et éducationnelle, et ce, grâce à la *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Pour la première fois dans un texte international, l'enfant, être dépendant en devenir, est considéré pleinement comme sujet de droit (UNICEF-France, 2007).

Signer une convention c'est, « faire une déclaration d'intention, la ratifier, par un vote du parlement, c'est proclamer son adhésion, sa volonté d'appliquer le texte en mettant en conformité ses lois avec la Convention » (UNICEF-France, 2007). En effet, la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* a force de loi. « Contrairement à une

⁸ Bien que ce point ne soit pas développé, toutes font état d'une préoccupation grandissante pour les petites filles, particulièrement dans des contextes d'exploitation sexuelle.

Déclaration qui n'a aucun caractère contraignant pour les États qui y adhèrent, une Convention engage les États signataires à mettre en œuvre ce qu'elle promet. » (UNICEF-France, 2007)

Tous les États du monde ont signé cette convention sauf deux, la Somalie et les États-Unis d'Amérique (Labie, 2006; Raab, 2002)⁹. Elle représente d'ailleurs le texte international concernant les droits de l'homme qui a été ratifié par le plus grand nombre de pays (Labie, 2006).

« Au sens de la présente convention, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt, en vertu de la législation qui lui est applicable. » (article 1- ONU1989) Ce premier article introduit juridiquement une notion de l'enfant qui repose sur l'âge. Idéologiquement, la convention est présentée comme intégrant simultanément un volet philosophique et un volet politique. Elle propose une certaine conception de l'enfant qui doit être protégé, qui doit bénéficier de prestations spécifiques et, dans un même temps, qui doit être perçu comme acteur de sa propre vie. L'expression des *trois « P »*, proposée par le site *Les droits des enfants*, en est une illustration :

1. le droit à la **protection** – « fait référence au respect de l'intégrité physique »;
2. le droit à certaines **prestations** – par exemple, de bénéficier de soins, d'éducation ou de sécurité sociale;
3. le droit à la **participation** – « le droit de l'enfant à faire quelque chose, d'agir lui-même, dans la mesure de ses moyens, et de participer aux décisions qui concernent sa vie. On s'attache ici aux libertés de penser (article 14), d'expression (article 12), d'information (article 13), d'association (article 15) » (UNICEF-France, 2007 - souligné dans le texte).

C'est en référence à l'ensemble de ces droits que l'action de la convention, qui se veut éducative, doit s'exercer : « un enfant maltraité ne peut pas être le réel acteur ni l'auteur de sa vie ; un enfant qui ne participe pas à sa protection n'est que l'objet passif de soins qu'on veut lui imposer » (UNICEF-France, 2007).

⁹ Dans le premier cas, le contexte institutionnel de ce pays ne permet pas la ratification de la convention. Il n'y a, en effet, pas de gouvernement reconnu en Somalie. Quant aux États-Unis d'Amérique, malgré leur désir de joindre les rangs de la convention, la question de la peine de mort, que plusieurs États refusaient d'abolir, « pour des crimes commis par des mineurs ou des handicapés », constituait un obstacle de taille jusqu'en janvier 2005, moment où le pays a aboli la peine de mort contre les mineurs (UNICEF-France, 2007).

La convention stipule aussi que l'enfant est un individu à part entière, « qu'il a une identité distincte de celle de ses parents ou tuteurs, que la communauté a le devoir de protéger et [qu'il] a le droit de s'exprimer sur les questions relatives à sa garde » (UNICEF, 1996: 71). Pour que soit respecté l'ensemble des droits de l'enfant, la convention intègre l'idée de « l'intérêt supérieur de l'enfant » comme considération primordiale, apparaissant à l'article 3 (ONU, 1989).

Cette convention constitue une référence incontournable, bien qu'elle soit l'objet de fréquentes critiques. On souligne le décalage qui existe entre les droits des enfants qu'elle prône et leurs réalités juridique, culturelle et économique, particulièrement lorsque les enfants sont marginalisés (Ennew, 2000, 2002; Ennew et Swart-Kruger, 2003; Fottrell, 2000; Jouan, 1998; Panter-Brick, 2003; Seitles, 1997-1998; Tay, 1994). On soulève également son ambiguïté en ce qui a trait à la notion de *l'enfant* qui va d'un état d'innocence et d'immaturation – c'est-à-dire une personne qui a des droits, mais pas d'obligation – vers un être à part entière, conscient autonome, libre et responsable, correspondant étrangement à la notion d'*adulte* (Bruckner, 1995; Jouan, 1998). Les jeunes qui se situent dans la catégorie des 15 à 24 ans par exemple et qui sont en partie concernés par la convention, sont présentés par l'ONU comme une ressource humaine majeure pour le développement ainsi que pour le changement social, économique et technologique, ou bien comme des agents, des bénéficiaires et des victimes des changements et des mutations sociales (ONU, 1996).

Outre ses ambiguïtés définitionnelles et l'inadéquation entre les mesures qu'elle met de l'avant et la réalité du quotidien, l'ONU constitue dans bon nombre de textes, l'un des maillons de la chaîne de transfert d'une image de l'enfant et du jeune, propre aux pays industrialisés, une image devenue norme universelle (Brannigan et Caputo, 1993; Ennew, 2003; Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998a, 1998b; Lucchini, 1993; Pilotti, 1996).

1.1.2.2 Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Le discours de l'UNICEF est humaniste. Les fondements théoriques et idéologiques de cette organisation sont liés à une approche dite *globale*, illustrée vers le milieu des années 1990 par ce que l'UNICEF appelle *la spirale PPE*, correspondant aux effets synergiques sur les enfants, de la *pauvreté*, d'une *population* croissante et d'un *environnement* qui se détériore (UNICEF, 1994). Pour contrer ces problèmes – illustrés par

une spirale descendante – l'UNICEF propose des solutions synergiques – illustrées cette fois par une spirale ascendante – pour améliorer le bien-être des humains : investissements dans la santé, nutrition, éducation de base et planification familiale, celle-ci visant à favoriser une diminution de la croissance démographique et les pressions sur l'environnement.

L'UNICEF donne la priorité aux enfants, « à leur survie, leur protection et leur développement, dans l'adversité comme dans la prospérité, en temps de guerre comme en temps de paix » (Boutros Boutros-Ghali dans UNICEF, 1996). Dès 1984, l'UNICEF a reconnu la diversité et l'hétérogénéité du groupe *enfants des rues* et a parlé de la nécessité « d'établir des catégories d'enfants de la rue afin d'élaborer des stratégies spécifiquement adaptées à leurs différents besoins » (Lucchini, 1993: 230). On continue malgré tout à lui reprocher ses représentations des enfants qui sont définis davantage comme des victimes, et on accuse les différents paliers de la société d'être responsables de cette situation. Néanmoins, en matière d'enfance et de jeunesse, l'UNICEF semble avoir joué et joue encore un rôle d'avant-garde au sein de l'ONU¹⁰. Dès 1979, c'est elle qui, notamment, a lancé dans son discours international le concept *enfants du monde*, repris par la suite par d'autres OI¹¹ (Allison et Prout, 1990). Ce faisant, elle unissait « nos » enfants à « leurs » enfants et venait ainsi sérieusement ébranler les représentations occidentales (Allison et Prout, 1990).

Les réponses paradigmatiques de l'UNICEF, concrétisées dans l'action, sont de nature à la fois préventive, compensatoire et visant la *réhabilitation* (Lindblad, 1996). Elles privilégient l'éducation et la conscientisation. C'est en 1999 d'ailleurs que l'UNICEF a fait de l'éducation son thème central¹², auquel elle prête une importance déterminante :

L'éducation est la stratégie clé pour donner accès à un monde toujours plus interdépendant ainsi que pour assurer le maintien d'identités culturelles et ethniques. [Elle] est un droit et une force de transformation sociale, un élément capital pour lutter contre la pauvreté et donner aux femmes des moyens de progresser. Elle permet aux enfants de mieux se défendre contre les formes dangereuses de travail et contre l'exploitation sexuelle. Elle est

¹⁰ À cet égard, il est intéressant de noter que sa principale caractéristique est qu'elle n'est pas membre de l'ONU, ce qui en fait une organisation autonome. Son budget n'est pas le produit d'une répartition préétablie, mais plutôt le fruit de contributions volontaires de gouvernements et de diverses sources privées. Plus de 120 gouvernements la soutiennent financièrement (Leroy Bennet et Oliver, 2002).

¹¹ L'OMS par exemple.

¹² Elle rejoint en cela l'objectif et la raison d'être de l'UNESCO.

aussi un instrument pour promouvoir la démocratie, protéger l'environnement et maîtriser la croissance démographique. Enfin, elle ouvre la voie à la paix et à la sécurité internationales. [...] L'éducation est le fondement d'une vie libre et épanouie. Elle est au cœur des droits de tous les enfants et des devoirs de tous les États. (Bellamy, 1999)

1.1.2.3 L'Organisation Mondiale de la Santé

Depuis sa création, l'OMS est concernée par la question des enfants. Elle est intervenue auprès d'eux principalement au moyen de programmes visant la santé et la mortalité materno-infantile, la vaccination et l'ensemble des maladies de la petite enfance.

Quant aux *enfants des rues*, l'organisation les a définis, en 1993, de la façon suivante : « L'expression enfants des rues désigne les garçons et les filles jusqu'à 25 ans qui passent la plus grande partie de leurs journées dans les rues en milieu urbain » (1993: v). L'OMS approuve également les trois sous-catégories typologiques dont il a été question plus tôt, en plus d'en proposer une quatrième : « les enfants recueillis par des organismes lorsqu'ils étaient sans abris et qui risquent de se retrouver dans la même situation » (1993: 13). Cette définition des enfants associés à la rue est intéressante pour trois raisons. *Primo*, elle illustre, pour cette catégorie d'enfants, l'élasticité de l'âge, qui peut en effet aller au-delà des 18 ans habituels. *Secundo*, elle introduit dans la typologie courante les enfants qui sont pris dans l'engrenage judiciaire. *Tertio*, elle signifie la reconnaissance de l'hétérogénéité des « enfants des rues »¹³. Néanmoins, la place et le rôle de l'enfant et du jeune dans le discours deviennent des enjeux sensibles, en ce sens qu'il y a, d'un côté, le désir d'aborder les problèmes qui concernent ces enfants dans une perspective plus écologique et, de l'autre, la certitude qu'il faut contrôler et gérer les risques et les maladies, ainsi que les jeunes et les enfants qui y sont exposés. Dans un tel contexte, l'approche préventive représente en quelque sorte une version *soft* de cette perspective où l'enfant n'est finalement ni sujet ni acteur, mais plutôt une « cible d'intervention ». L'accent est mis sur les risques encourus par le mode de vie de la rue, qui rend ces enfants « vulnérables à toute une gamme de problèmes de santé et autres qui ne sont pas caractéristiques des autres jeunes » (OMS, 1993:13). Cette conception évoque à l'évidence des représentations qui

¹³ Ces trois raisons correspondent aussi à celles des autres OI, qui ne l'expriment généralement que de manière implicite.

sont définies selon les problèmes qu'ils vivent et leur comparaison aux « autres catégories » de jeunes et d'enfants¹⁴.

En effet, « l'enfant des rues » est largement présenté par l'entremise des problèmes qui l'affligent ou des besoins qu'il éprouve : consommation (drogues, alcool, cigarette); infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS), plus particulièrement le sida; différences entre les genres; vaccination; nutrition; délinquance; grossesse; etc. Les concepts *facteurs d'exposition* ou *facteurs de risque* (absence de logement, hygiène déficiente, comportements de survie, stress, inaccessibilité aux services et aux soins de santé et insuffisance de ceux-ci), sont énumérés et aboutissent sur une vaste liste de problèmes de santé rendus spécifiques à ce groupe et qui légitiment la prise en charge de ces enfants (OMS, 1993). Dans de telles circonstances, agir de plus en plus tôt dans le développement de l'enfant en prenant des mesures de prévention, de promotion et de sensibilisation, constitue une stratégie sociopolitique avantageuse et plus spécialement dans un contexte de rareté des ressources financières (Dallaire, 1998; Parazelli et al., 2003).

L'OMS est en quelque sorte le lieu de convergence mondial des influences et des constructions paradigmatiques qui concernent la santé. D'abord centrée sur la réduction de la morbidité et de la mortalité, l'organisation, eu égard aux enfants associés à la rue, laisse percevoir dans son discours des orientations qui la rapproche de la vision de l'UNICEF. On note un effort pour poser les dits « problèmes » dans un contexte sociosanitaire plus large et tendre vers des méthodologies autres que quantitatives. Ces nouvelles dispositions pourraient être attribuables, d'une part, à une prise de conscience de la part de la communauté internationale, de l'échec des stratégies classiques dans la lutte contre les problèmes de santé des enfants qui sont associés à la rue (Panter-Brick, 2003) et, d'autre part, à l'ampleur et à la complexité croissantes du phénomène au cours des dernières décennies, tant à l'échelle locale qu'internationale¹⁵.

¹⁴ Cette situation pourrait être en voie de changement. L'OMS en effet s'intéresse de plus en plus aux représentations des enfants eux-mêmes grâce à certaines études (groupes de discussion) faites en collaboration avec d'autres OI, dont l'UNICEF.

¹⁵ Notons également que la pandémie du sida a propulsé l'OMS en tant que porte-parole, auprès de la communauté internationale, d'une vision globale du problème, de la nécessité de déployer un effort de coordination au niveau international et de mettre en place une action concertée à l'échelle nationale (Boyden, 1991).

1.1.2.4 L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

L'UNESCO s'est engagée depuis sa création auprès de la jeunesse, qui est présentée comme « un groupe cible prioritaire » (UNESCO, 1999a). Elle est apparemment la seule OI à avoir prévu des mécanismes concrets pour conserver et alimenter ses liens avec les jeunes du monde, dans une perspective de « société planétaire »¹⁶ (UNESCO, 1999a). Elle s'est en effet dotée d'un organisme consultatif externe, le « Conseil de la Jeunesse », d'un comité interne « priorité jeunesse » et d'une « Unité de Coordination Jeunesse » (UCJ)¹⁷. À ces trois entités vient s'ajouter un vaste réseau d'associations et d'ONG jeunesse qui lui permettent « d'agir avec et pour la jeunesse » (UNESCO, 1999a). Ses orientations générales visent à « assurer que les besoins des jeunes et leur capacité de contribuer au développement pacifique et démocratique de leur société et du monde soient mieux pris en compte » (UNESCO, 1999a).

L'UNESCO concède qu'une définition pertinente de la jeunesse « est une tâche qui suscite de multiples polémiques et à laquelle il n'a pas encore été accordé une attention approfondie » (UNESCO, 1999a). Ainsi elle définit la jeunesse à partir des critères d'âge qui ont été décrétés par l'ONU. Toutefois, l'organisation convient que ce groupe n'est pas homogène, qu'il est en constante évolution et, qu'en ce sens, sa participation à la vie de la société peut se faire de multiples façons. Les jeunes, précise-t-elle, sont « plus ou moins exposés aux risques sociaux, et le sont à des égards différents selon leur situation socio-économique et culturelle, leur sexe et leur âge; ces différences déterminent leur vulnérabilité » (UNESCO, 1999b: 2).

Se disant proche des jeunes, l'UNESCO s'inspire de leur point de vue pour clamer le fait qu'ils ne sont pas seulement ceux qui « hériteront de la terre [mais qu'en réalité] ils ont dès aujourd'hui un rôle important à jouer dans l'édification du monde »¹⁸ (UNESCO, 1999b). Ici, en effet, les représentations du jeune sont plus proches du sujet-acteur. Celui-ci d'ailleurs a la possibilité, grâce à l'espace qui lui est réservé, de créer un rapport concret avec l'OI. Dans les meilleures conditions, ce lien pourrait bien être significatif pour les deux parties. Ainsi, dans le cadre des nombreux projets que l'organisation développe,

¹⁶ C'est le nom d'un de ses programmes.

¹⁷ L'UCJ « stimule, encourage, mobilise et assiste tous les services et bureaux de l'UNESCO afin que la jeunesse soit une priorité pour tous les secteurs » (UNESCO, 1999b).

¹⁸ « Nous ne sommes pas seulement l'avenir, nous sommes aussi le présent! » (UNESCO/BICE, 1995: 2 - souligné dans le texte).

notamment ceux qui visent le partage d'actions exemplaires expérimentées dans différents pays, certains participants se questionnent sur « comment les enfants et les jeunes doivent être intégrés dans le processus de planification participative? » (UNESCO, 2006).

En ce qui a trait aux enfants associés à la rue, le rôle de l'UNESCO consistait, jusqu'aux années 1960, en une participation indirecte, par l'entremise des organisations sœurs du système des Nations Unies (UNESCO/BICE, 1995). Depuis 1990, son rôle se concrétise essentiellement grâce à l'éducation (Tay, 1994) : « tous les enfants, tous les adolescents doivent avoir accès à l'éducation fondamentale. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations »¹⁹ (UNESCO/BICE, 1995: 19). Cette position rejoint celle de la plupart des autres OI, notamment de l'UNICEF. Or, l'UNESCO applique aussi des principes qui sont centrés sur la prise en charge. L'approche préventive est présente dans l'ensemble du discours et correspond à des interventions dans les communautés afin d'éviter que les enfants n'arrivent dans la rue²⁰ (Tay, 1994), un espace que l'organisme accepte toutefois de regarder autrement, comme un point de départ plutôt qu'un lieu d'échec (UNESCO/BICE, 1995). L'UNESCO mène aussi un vaste programme mondial d'appui aux mesures qui sont prises en faveur des enfants en situation difficile (Tay, 1994; UNESCO/BICE, 1995).

L'importance accordée à l'éducation par l'UNESCO (UNESCO/BICE, 1995) a des influences notables sur ses deux autres volets d'action que sont *la science* et *la culture*. Au plan scientifique, l'éducation est présentée comme un moyen de prévention et de conscientisation pour combattre l'exclusion, favoriser la réinsertion sociale des jeunes dans leur communauté, et ce, grâce à divers apprentissages et diverses activités génératrices de revenus. Au plan culturel, l'éducation est envisagée dans la pratique quotidienne à des fins de promotion et de sensibilisation aux droits de l'homme, d'équité entre les sexes et de citoyenneté.

Les objectifs de l'UNESCO visent l'autonomisation et la responsabilisation des jeunes ainsi que leur « pleine participation à la vie sociale en tant que partenaires utiles et à part entière » (UNESCO, 1999b: 2). Au moyen d'une approche dite *holistique*, l'OI cherche à

¹⁹ Déclaration adoptée lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (Thaïlande, 1990, art.3).

²⁰ Il s'agit, par exemple, de formations d'éducateurs de rue, de formateurs et du personnel des organismes qui accueillent ces enfants.

obtenir tant du Secrétariat de l'UNESCO, que des États membres ou de ses autres partenaires, leur soutien à l'égard des trois enjeux suivants : la présence physique des jeunes (garçons et filles) dans les organes de l'UNESCO; la prise en compte des points de vue et des priorités des jeunes dans la définition des projets et des programmes relevant des domaines de compétence de l'UNESCO; l'élaboration de politiques en faveur de la jeunesse (UNESCO, 1999b: 3). Le volet « développement culturel » de l'UNESCO, participe également à ces objectifs en mettant en relief, d'un côté, le patrimoine comme moyen pour les jeunes de mieux définir leur identité et, de l'autre, la créativité en tant que langage « universel » d'expression culturelle (UNESCO, 1999b: 6).

Bien que leurs formulations soient libérales et préconisent le respect du jeune et de ses choix ainsi que la nécessité d'une éducation repensée, les théories et les idéologies paradigmatiques de l'UNESCO suggèrent implicitement la réinsertion de ces personnes dans le système normatif officiel. Pourtant, l'UNESCO, par la nature de son mandat, a été la première et longtemps la seule de ces OI à valoriser le potentiel créatif des jeunes. On sait à ce sujet que les modes d'expression des enfants et des jeunes qui sont associés à la rue sont méprisés par les adultes ou exploités par les circuits commerciaux, et que les démarches d'accompagnement culturel sont remises en cause, estimées démagogiques lorsqu'elles visent à instrumentaliser la culture (Zamudio et al., 1998). Le défi de l'UNESCO sur ce plan est considérable. La participation des jeunes, si elle est libre, volontaire et reconnue, pourrait avoir des influences à plus ou moins long terme sur la philosophie même de l'OI. En outre, le regard critique dont celle-ci sait faire preuve en ce qui concerne le système d'éducation, permet de remettre en question cette institution prédominante dans les sociétés contemporaines et pourrait favoriser une évolution vers des changements positifs. Enfin, la collaboration qui se solidifie entre l'UNESCO et les autres OI laisse présager que les influences positives de l'une viendront agir sur les autres.

1.1.2.5 L'Organisation internationale du Travail et l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture

Comme l'OMS, l'OIT et la FAO se distinguent des OI précédemment abordées, en raison de la nature très spécialisée de leur mandat respectif. Retenons que ces deux organisations travaillent généralement en collaboration avec l'UNESCO et l'UNICEF et de plus en plus avec les ONG déjà impliquées auprès des jeunes et des enfants.

Organes opérationnels de l'ONU, les deux OI véhiculent des représentations de l'enfant qui sont, dans la réalité, forcément conformes aux perspectives onusiennes, et sans doute influencées par l'UNICEF et l'UNESCO. Toutes deux font preuve d'une préoccupation grandissante pour l'enfance et la jeunesse qui vit des difficultés. Dans le cas de la FAO, celle-ci lutte pour un droit fondamental et indiscutable, celui de la « sécurité alimentaire » : « [...] là où il n'est pas assuré tous les autres droits deviennent illusoires. Si une personne ne mange pas à sa faim, comment pourrait-elle exercer son droit à la formation, au travail, à la culture, comment pourrait-elle participer pleinement à la vie politique et sociale de la communauté? »²¹ (FAO, 1999: 3).

De son côté, l'OIT mène un combat qui vise à freiner le travail des enfants dans le monde. Elle présente l'enfance comme suit: « [...] a period of life which should be consecrated not to work but to education and the development; that child labor, by its nature or because of the conditions in which it is undertaken, often jeopardizes children's possibilities of becoming productive adults, able to take their place in the community [...] » (OIT, 1999b: 1).

Ajoutons un mot sur le Bureau international du Travail (BIT), qui constitue en quelque sorte une unité technique de l'OIT²² et la BIRD, dont le mandat principal est la réduction de la pauvreté²³. Ces deux organismes adhèrent également à certains points de vue qui ont été évoqués plus haut. Les discours font appel aux notions de ciblage de groupes, de sous-groupes vulnérables et de populations d'enfants à risque. Pour chacune d'elles, l'idée de *Challenge of Inclusion* est clairement mise en relief (Banque Mondiale, 1999a: 1).

Leurs fondements théoriques et idéologiques sont perceptibles dans la priorité absolue qui est accordée aux mesures de prévention: « [...] il est plus facile et moins coûteux de prévenir que de guérir » (OIT, 1999c: 11) et dans un développement qui se veut pluraliste (Fallon et Tzannatos, 1998) ou socio-environnemental. Cette perspective reconnaît la complexité des liens qui existent entre les individus et leur milieu, où la sécurité alimentaire et la lutte contre travail des enfants, par exemple, sont indissociables de la paix, du développement économique, de la justice et du respect des droits inaliénables de l'être humain et des nations. En ce sens, leur discours s'apparente à la théorie de « la spirale

²¹ Allocution du Directeur général de la FAO, dix-neuvième conférence régionale pour l'Afrique, Ouagadougou (FAO, 1996).

²² Bureau de statistiques. Ils ont d'ailleurs le même sigle en anglais - ILO.

²³ Rôle d'assistance et de soutien en conjonction avec d'autres OI et des ONG reconnues.

PPE » de l'UNICEF. Ce point de vue partagé crée l'occasion d'un rapprochement entre diverses valeurs et diverses institutions – ici bancaires et humanitaires – que l'histoire révélait comme étant en opposition (Le Roy, 1998).

À la lumière de ce qui précède, l'évolution des fondements paradigmatiques des OI donne lieu à des approches qui se veulent de plus en plus progressistes et compréhensives, qui visent à protéger, à réadapter, à éduquer les enfants et leur entourage élargi ainsi qu'à responsabiliser les États. Ces fondements ouvrent sur des mesures qui tendent vers une meilleure connaissance de la situation des enfants²⁴, allant de la mise au point d'un plan national d'action contre ces situations, au prolongement de la scolarité. Pour les appliquer, les OI doivent remédier aux déficiences quantitatives et qualitatives du système d'éducation. Cependant, compte tenu de l'importance d'aborder les problèmes en privilégiant des moyens non-régulateurs (Fallon et Tzannatos, 1998; OIT, 1999a), les OI semblent toutes s'entendre sur le fait que ce sont les pays eux-mêmes qui peuvent résoudre leurs problèmes de manière durable, donc sur la nécessité de ne pas se substituer aux efforts que ces pays font sur le plan national, mais plutôt de les appuyer. Elles soutiennent aussi l'amélioration de la coordination de leurs propres politiques et programmes afin d'éviter les chevauchements, l'exploitation des compléments naturels et la réduction, voire l'anéantissement (OIT, 1999b) des situations problématiques que vivent les enfants, conditionnels à une véritable volonté politique.

Malgré l'ouverture que pratiquent ces OI quant à leur philosophie sur l'enfance et la jeunesse, l'impact direct de cette ouverture reste encore quasi virtuel. Ces organismes opérationnels ont la particularité d'intervenir davantage auprès des États. Néanmoins, les paradigmes théoriques et idéologiques adoptés par les unes relativement aux enfants et aux jeunes qui vivent des difficultés ne sont certes pas sans influencer les autres. On peut aussi faire l'hypothèse que la BM, par exemple, a des pouvoirs persuasifs qui lui sont propres.

Chaque agence spécialisée de l'ONU est dotée de particularités et de champs de compétence qui lui sont propres, mais qui se chevauchent et rivalisent sur le thème de l'enfance et de la jeunesse qui vivent des difficultés (Tay, 1994; Tessier, 1998d). Cet empiètement serait attribuable à deux logiques, théoriquement opposées : la logique

²⁴ Par exemple, le BIT a mis au point un instrument appelé « technique d'évaluation rapide » qui vise à permettre la définition des caractéristiques des principaux problèmes éprouvés par les enfants, particulièrement ceux qui travaillent, ainsi que les ressources qui pourraient être mobilisées.

institutionnelle et la logique fonctionnelle (Le Roy, 1998). Toutes deux donnent lieu à un raisonnement qui est souvent centré sur la territorialité, à un caractère universaliste et à des stratégies qui évoluent peu, bien qu'elles soient exposées à des contextes divers qui fluctuent extrêmement rapidement (Tay, 1994). On leur reconnaît toutefois des objectifs légitimes et des moyens importants. Les OI représentent en somme les seules structures mondiales qui abordent de façon cohérente les problèmes énormes de marginalisation et d'urbanisation qui sont observés à l'échelle planétaire. En ce sens, elles incarnent peut-être des modèles précurseurs d'un certain autre type de coopération internationale.

Il est vrai que la présence planétaire et l'action à grand déploiement des OI leur permettent de décrire *La situation des enfants dans le monde* (UNICEF), mais elles se font simultanément le médium d'une représentation occidentalisée et idéale de l'enfant, qui doit vivre dans le giron familial et fréquenter l'école, même si cette dernière « [...] entretient un dialogue difficile et souvent conflictuel avec la rue » (Tessier, 1995: 38). Pour clore ce point, on trouve sur le site *Les droits de l'enfant* les textes principaux de référence concernant les droits des enfants (<http://www.droitsenfant.com/autretexte.htm>).

1.1.3 L'État et les organisations non gouvernementales

À ce jour, l'État demeure le dépositaire de l'autorité et du pouvoir absolus et reste la première unité politique d'importance. Toutefois, les changements des dernières décennies qui poussent vers l'adaptation, la prolifération des contacts interétats et internationaux, pourraient être précurseurs d'un monde futur qui serait orienté de plus en plus vers l'interdépendance (Leroy Bennet et Oliver, 2002).

L'année 1992 marque, pour les États, l'apparition d'un tout nouveau genre de texte relatif à la *Convention internationale pour les droits de l'enfant*, le « rapport des États parties » (*States Party Reports*). Ennew (2000) en trace un bref portrait, qui est peu reluisant. Pour elle, ces rapports traitent davantage de l'État que des droits des enfants : « The way the impossibly constructed category of street children occupied disproportionate space and pops up in odd places in country reports is symptomatic of a number of issues in international work with children. The fact that these children are generally conceptualised outside childhood entails that they have no particular place within country reports. » (Ibid: 171) Si certains États abordent le sujet fréquemment dans leur rapport, alors que toute la communauté internationale sait qu'il y a très peu d'enfants qui vivent ou qui travaillent

dans leurs rues, d'autres n'en parlent pas, même s'ils ont participé activement à la construction du concept de *street children* et à son internationalisation (Ennew, 2000). Quoiqu'il en soit, la philosophie du bien-être pour les enfants et les jeunes qui se dégage de ces rapports d'États, s'apparente aux conceptions occidentales où le foyer est le lieu de la vie familiale, de la culture et du jeu, des vues qui n'ont rien de commun avec le quotidien des enfants qui grandissent dans les bidonvilles (Ennew, 2000).

Dans ce qui va suivre, les États d'Amérique latine et d'Afrique sont examinés de plus près. Il sera ensuite question des ONG, lesquelles, ne serait-ce que par leur nombre considérable dans toutes les parties du monde, jouent un rôle de premier plan auprès des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés.

1.1.3.1 L'Amérique latine

Portrait des jeunes et des enfants associés à la rue

Nombre: Des données récentes sur leur nombre sont de plus en plus rares. Les chiffres sont toujours approximatifs, généralement présentés par régions et varient d'une source à l'autre. Lorsqu'ils sont disponibles, ils doivent être considérés avec beaucoup de réserve. Plusieurs auteurs évoquent à cet égard les problèmes d'ordre méthodologique inhérents au phénomène, notamment ceux liés au chevauchement des catégories qui tentent de définir ces enfants et ces jeunes (Connolly et Ennew, 1996; Invernizzi, 2000; Panter-Brick, 2003). À titre indicatif, ils seraient plus de 11 000 à vivre et à travailler dans les rues de la seule ville de Mexico (UNICEF, 2006b).

Âge : Approximativement de 7 à 17 ans.

Sexe : Principalement des garçons. Au milieu des années 1990, les petites filles représentaient environ 10 % des enfants associés à la rue (Pilotti, 1996).

Activités de survie : Ce sont des moyens de faire de l'argent pour subvenir à leurs propres besoins et à ceux de leur famille (1995) : vente de menus articles dans la rue, services au public (laver les pare-brises, cirer des chaussures; porter des paquets), travail domestique et prostitution (surtout les filles), petites performances au coin des rues; insertion au sein d'une bande de trafiquants de drogue, stratégies collectives tels les vols, la vente de drogues, l'organisation de lieux de travail (1993).

Typologies : On les appelle *gamines* en Colombie; *huelepegas* au Salvador; *tigueres* au Brésil, généralement enfant *de* ou *dans* la rue (UNCHS, 2000).

Les grandes villes de l'Amérique latine et des Caraïbes sont devenues des modèles mondiaux de référence en ce qui a trait « aux jeunes et aux enfants de la rue » (*niños de la calle*). L'importance du phénomène dans cette région, dont l'ampleur s'étendrait, depuis les années 1980, jusqu'aux centres urbains périphériques des grandes métropoles et même dans des petites villes (Lindblad, 1996), a d'ailleurs été fortement médiatisée. Elle a donné lieu à « a prodigious outpouring of texts, using oversimplified methodologies and approaches » (Ennew, 2003: 4), une critique d'Irene Rizzini, devenue maintenant presque célèbre lorsqu'il s'agit des « enfants des rues » selon une vision internationale. On trouve

néanmoins d'excellentes études d'avant 1980 sur les enfants qui vivent et qui travaillent dans la rue (Ennew, 2003).

L'une des spécificités du continent latino-américain est sa diversité (Lucchini, 1993; Zamudio et al., 1998), qui contribuerait à la complexité du phénomène (Lindblad, 1996; Rizzini et Lusk, 1995). Plusieurs auteurs soulèvent la grande hétérogénéité des enfants qui y habitent (Glauser, 1990; Lucchini, 1993; Rizzini et Lusk, 1995; Zamudio et al., 1998), ainsi que l'importante disparité intrinsèque qui existe entre les enfants riches et les enfants pauvres quant à leur chance de survie (Pilotti, 1996; Rizzini et Lusk, 1995; UNICEF, 1996). Dans certains cas, cette survie dépend de la « visibilité juridique », tel le Mexique où l'on dénonce que plus de 5 millions d'enfants ne disposent pas d'acte de naissance, alors qu'un autre 10 millions en ont un qui comporte des irrégularités (Gómez Mena, 2000).

À la lumière des textes parcourus, l'enfant se trouvant dans une situation de marginalité est défini, en Amérique latine, par deux systèmes de représentation contradictoires, lesquels, globalement, font l'unanimité chez les auteurs. Ces représentations sont à la source des concepts, des politiques et des modalités d'intervention qui sont développés par les différents acteurs à l'intention des enfants qui sont associés à la rue (Lucchini, 1993; Zamudio et al., 1998).

Le premier système illustre l'opposition entre *l'enfant-charge* et *l'enfant-bénéfice* (Zamudio et al., 1998). Lorsque ces enfants sont vus comme une charge, le corps social cherche à se débarrasser d'eux. Ils sont abandonnés par la famille, le soutien communautaire leur est refusé et la structure économique ne leur permet pas d'avoir accès aux moyens de subsistance les plus élémentaires. Perçus comme un bénéfice, les enfants sont exploités au profit des adultes. Ils représentent alors des candidats faciles tant pour accomplir un travail à moindre coût, parfois gratuit, que pour obtenir d'eux des services sexuels²⁵.

Le second système oppose les *enfants victimes* aux *enfants coupables* (Lucchini, 1993; Zamudio et al., 1998). S'ils sont des victimes, les enfants sont considérés comme invalides, incapables d'affirmer eux-mêmes leur valeur. On visera alors des stratégies de protection,

²⁵ Le « tourisme sexuel », le rapt de dizaines de milliers d'enfants mexicains en vue de l'adoption internationale et l'infiltration des ONG par des réseaux de pédophilie font depuis une décennie l'objet de dénonciations à la suite de certains scandales. Démédiatisés et replacés dans leur contexte, ces événements demeurent des réalités qui éclairent violemment sur la place et le rôle de l'enfant au sein du corps social.

généralement du type *assistance caritative*. En Amérique latine, ce discours est largement véhiculé par les médias qui utilisent la sensiblerie pour capter l'attention du public (Ennew, 2003). L'enfant devient ici, qu'il soit marginalisé ou non, objet de sollicitude, alors que dans un même temps, il évoque aussi une charge pour la société. En d'autres termes, il est perçu comme une sorte de « [...] récepteur passif de tout type d'aide qui pallient ses carences, mais qui ne lui permettent pas de devenir un adulte autosuffisant, ni de s'intégrer à la société » (Zamudio et al., 1998). Ce discours tend à priver l'enfant de ses droits politiques dans la société, le limitant aux espaces qui lui sont traditionnellement réservés, c'est-à-dire l'école et la famille. Les enfants coupables, pour leur part, se voient attribuer les capacités d'un adulte et les mêmes responsabilités. Ils sont perçus comme une menace pour la société qui doit s'en protéger. Ce point de vue s'apparente d'ailleurs à la conception américaine du « délinquant » (Bessant, 2001), même si, paradoxalement, il ouvre des voies sur le *sujet* – dans son rapport avec ses responsabilités – perceptibles dans le discours. La réponse que suscite la vision de l'enfant coupable est négative et pénalisante. *De facto*, les pratiques restent répressives. Elles prendront la forme dans le pire des cas, de groupes de « nettoyage social » (UNICEF, 1997).

Sur la question des approches, les travaux de Lusk (1989), Rizzini et al. (1995) et de Lucchini (1998b) tracent un portrait de quatre approches de base ayant été adoptées dans cette région : l'approche correctionnelle, l'approche de la réhabilitation, l'approche en milieu naturel et l'approche préventive. Elles sont brièvement présentées en lien avec les deux systèmes examinés précédemment, en mettant l'accent sur leurs assises paradigmatiques, qu'elles soient théoriques ou idéologiques.

L'approche correctionnelle constituait jusqu'à assez récemment le modèle dominant. Celui-ci se fonde sur la perception du phénomène des enfants associés à la rue en tant que « problème ». De ce point de vue, « l'enfant coupable » a besoin de plus de supervision et de structure. Il doit être éloigné du milieu de la criminalité et dirigé vers des institutions judiciaires²⁶. « L'approche correctionnelle comporte toujours l'institutionnalisation de l'enfant et sa stigmatisation en tant que déviant. » (Lucchini, 1998b: 357) L'enfant représente du même coup une charge pour la société.

²⁶ Ces institutions, des prisons ou des établissements similaires, ont par ailleurs la réputation d'être non sécuritaires, insalubres, violentes et abusives (Rizzini et Lusk, 1995).

L'approche qui préconise la « *réhabilitation* »²⁷ est née de l'influence qu'ont eue le clergé et les travailleurs sociaux sur les politiques d'intervention. L'enfant est perçu comme une « victime » de préjudices associés aux circonstances de sa vie. Cette approche, manifestement influencée par des paradigmes disciplinaires, vise la rééducation grâce à des programmes qui agissent sur les problèmes des enfants : toxicomanie, éducation et vie familiale. Proches des conceptions qui ont été abordées dans le cadre des OI, les programmes qui soutiennent cette approche, veulent offrir un milieu substitutif à la famille, sécuritaire, et favorisant la préparation à un avenir plus prometteur. De nombreuses organisations de volontaires et associations caritatives préconisent ce modèle sur tout le continent. Les programmes qui sont appliqués, réputés pour être normatifs et régulateurs, atteignent pourtant leurs buts chez certains enfants. On critique toutefois leur incapacité de s'attaquer au fond du problème et de s'adapter à une utilisation à l'échelle régionale par exemple qui impliquerait alors des millions d'enfants associés à la rue (Lucchini, 1993; Rizzini et Lusk, 1995; Taracena et Tavera, 1993).

L'approche en milieu naturel (outreach strategy) est plus récente et semble de plus en plus populaire. Cette stratégie est l'apanage de groupes religieux et d'ONG. Elle est basée sur un modèle d'éducation puisé de l'idéologie freirienne²⁸. Des éducateurs de rue (*street teachers*) viennent rencontrer les enfants dans leur propre milieu et travaillent avec eux pour leur apprendre des habiletés qui sont à la fois pratiques et politiques, en mettant l'accent sur la conscientisation, la participation communautaire et éventuellement le soutien des familles. Cette approche utilise « [...] les ressources de la rue et celles de l'enfant pour structurer l'intervention » (Lucchini, 1998b: 357).

Enfin, *l'approche préventive* est soumise par les auteurs à un point de vue très « social » et s'éloigne de l'association habituelle qui est faite avec le domaine de la santé. Toujours selon Rizzini [et al.], cette approche reconnaît que le phénomène des enfants qui sont associés à la rue remet en question les réponses politiques simplistes. En Amérique latine, la source du phénomène provient des problèmes économiques importants et des obstacles fondamentaux liés aux droits de la personne. Définie par l'UNICEF, des ONG et des coalitions d'enfants associés à la rue, l'approche préventive est donc influencée par

²⁷ *Rehabilitative approach* (Rizzini et Lusk, 1995). En français, l'expression « approche de la réhabilitation » est proposée par Lucchini (Lucchini, 1998b).

²⁸ Cette approche répond d'ailleurs à certaines caractéristiques d'*empowerment*, sujet qui sera abordé plus loin.

plusieurs idéologies qui privilégient tantôt l'examen des forces économiques et sociales qui façonnent le destin des enfants, tantôt leurs droits ou encore des programmes qui sont centrés sur la communauté.

On constate que l'Amérique latine est, elle aussi, le centre de constructions paradigmatiques qui s'opposent et que celles-ci donnent lieu à des conceptions de l'enfant et à des actions toutes aussi contradictoires. Qui plus est, les discours positifs et la richesse de la réflexion qui prévalent en Amérique latine au sujet de l'enfant, contrastent avec les pratiques négatives qui rendent finalement la situation de ce continent ni meilleure, ni pire que celle des autres régions du monde (Zamudio et al., 1998).

1.1.3.2 L'Afrique

Portrait des jeunes et des enfants associés à la rue

Nombre : « Les jeunes font la ville en Afrique » (1999).

Âge : De 8 à 14 ans.

Sexe : Principalement des garçons. Les jeunes filles effectuent souvent des « travaux invisibles » ou des travaux domestiques (UNICEF, 1990).

Profil : Les bandes structurées comme en Occident sont rares. Plutôt des groupes de truands adultes qui incorporent quelques enfants. La prostitution est importante mais nettement plus discrète dans les pays à dominante musulmane. Les drogues sont présentes à peu près partout, et on observe une augmentation de la consommation de drogues dures depuis la fin des années 1980 (1994).

Activités de survie : « Petits métiers » (cireurs de chaussures, gardiens de voitures, vol, revente de drogue, prostitution), qui bénéficient habituellement de l'opprobre général (Marguerat et Poitou, 1994).

Typologies : le *migrant inadapté*; le *rural fugueur*; le *jeune* citadin désœuvré; l'*enfant abandonné*; le *fil* de personne; enfants *dans* la rue, enfants *de* la rue; *enfants sous contrôle*; *vagabonds*, *voyous*, *débrouillards* (1994; Zoa, 1999).

L'une des dimensions fondamentales qui distingue l'Afrique de l'Amérique latine, c'est son histoire de colonisation, ce qui explique l'extraordinaire diversité des cultures, ainsi que son mouvement d'urbanisation, un phénomène plus récent (Ennew, 2003). « Vers l'an 2015, plus de la moitié des Africains seront des citoyens. » (d'Almeida-Topor et al., 1992: 7) Or, ils sont déjà plus de la moitié à avoir moins de 20 ans (d'Almeida-Topor et al., 1992; Ennew, 2003). Un enfant sur trois en moyenne, âgé de 10 à 14 ans, exercerait une activité économique (OIT, 1999a). La pauvreté, les conflits armés et l'épidémie du sida sont les facteurs les plus fréquemment mentionnés pour expliquer le phénomène des jeunes et des enfants associés à la rue (Raffaelli et Larson, 1999). On peut aussi ajouter à cette liste les

déplacements²⁹ et la présence d'un grand nombre de réfugiés, conséquences des désastres humains ou naturels ou bien des conflits armés (Ennew, 2003). Ces facteurs vulnérabilisent les familles et les enfants et contribuent à les marginaliser, voire à les pousser vers la rue. En 2010, on estime à 106 millions le nombre d'enfants de moins de 15 ans qui auront perdu un de leurs deux parents à cause du sida. Actuellement, près de 13 millions d'enfants de ce groupe d'âge sont orphelins d'un ou des deux parents pour cette raison (Sauvé, 2003). À ce sujet, les jeunes et les enfants associés à la rue sont considérés comme un groupe « à risque » de contracter le VIH (Kruger et Richter, 2003).

La littérature qui s'intéresse à la place et au rôle de l'enfant africain au sein du corps social fait habituellement référence à des représentations traditionnelles. C'est aussi sous cet angle que sont rédigés la plupart des discours officiels (Kuyu, 1998b). D'une société à l'autre, ces représentations varient. « L'enfant est à la fois don de Dieu, réincarnation des défunts, lien entre l'invisible et le visible, sécurité sociale des parents, valeur du couple, etc. » (Kuyu, 1998b: 219) Selon Kuyu, le statut de l'enfant ne diffère pas selon l'origine de ses parents³⁰. Tous les enfants appartiennent à la communauté. Dans la société traditionnelle, l'enfant avait des droits qui correspondaient aux devoirs des parents : le droit à l'alimentation, à l'héritage et à l'éducation. L'éducation occupait d'ailleurs une place capitale puisque la reproduction biologique de la société en dépendait. Cette « éducation socialisante » assurait l'apprentissage des normes coutumières et atteignait son point culminant au moment de l'initiation des enfants à diverses sphères sociales : la vie adulte, l'endurance, le travail, en tant qu'acteurs économiques à part entière et comme consommateurs (Kuyu, 1998a).

Dans l'Afrique contemporaine, il n'y a pas de discours structuré sur l'enfance africaine (Ennew, 2003). La place conférée aux jeunes hésite entre ce modèle traditionnel ou « communautariste », selon Kuyu (1998a) et un idéal importé des pays du Nord, qui a en somme très peu à voir avec la réalité africaine (Droz, 2006; Ennew, 2003; Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998a). Pour le premier, on l'a vu, les jeunes sont au cœur de la communauté (Marguerat et Poitou, 1994). Le modèle occidental, pour sa part, conçoit difficilement que la place de l'enfant soit ailleurs que dans son foyer et à l'école (Ennew et Swart-Kruger, 2003; Invernizzi, 2000). À travers le prisme des adultes, l'enfance africaine est présentée

²⁹ Les déplacements populationnels ne représentent pas un phénomène nouveau et ne devraient pas être perçus comme des causes des situations de crises (Ennew, 2003).

³⁰ La distinction entre enfant légitime et enfant naturel n'est pas africaine souligne-t-il. Par contre leur statut différera « selon les circonstances ou l'ordre de naissance, et selon son aspect physique » (Kuyu, 1998b: 219).

dans la littérature à la fois comme un état et un processus, mais davantage comme une étape du devenir et moins comme un état d'être (Ennew, 2003). Ennew (2003) ajoute que dans plusieurs cas, l'intérêt marqué pour la structure familiale, a fait apparaître l'enfant comme un attribut de celle-ci. Toutefois, on reconnaît encore aujourd'hui la dimension protectrice que représentent certains mécanismes traditionnels inhérents aux communautés africaines et à la famille élargie, dans les cas, par exemple, où les parents biologiques ne peuvent pas subvenir aux besoins de leur enfant, ou encore quand celui-ci doit se séparer de sa famille immédiate (Ennew, 2003). D'aucuns avancent que l'urbanisation rapide, l'explosion démographique, la crise économique et la crise de la famille, associés à d'autres facteurs plus culturels, sont venus renverser la place et le rôle de l'enfant dans la société africaine traditionnelle, particulièrement en milieu urbain. De sa position fondamentale de « promesse pour l'avenir » (Marguerat et Poitou, 1994: 23), l'enfant est devenu une charge et l'objet d'un processus d'exclusion de la famille, de l'école et de la société (Vélis, 1993). Addis-Abeba, Nairobi, Ouagadougou, Johannesburg et la plupart des grandes cités africaines, de même que certaines villes périphériques, sont le cadre du phénomène des « enfants des rues ». Ils y descendent, participent à des émeutes et deviennent les précurseurs du « système de la débrouille »³¹. Ces jeunes et ces enfants accomplissent d'ailleurs plus d'actes politiques spontanés qu'en Amérique latine, par exemple (Ennew et Swart-Kruger, 2003). Les grandes mutations contemporaines ont engendré des situations géographiques, démographiques, économiques, écologiques et culturelles très diverses, qui empêchent de formuler des définitions uniques et mettent en péril la survie même de ces jeunes. Or, le discours sur les jeunes et les enfants associés à la rue est empreint d'expressions venues d'ailleurs, décrivant fréquemment ces enfants comme étant *de* la rue ou *dans* la rue (Ennew, 2003).

Il n'y a pas non plus en Afrique, de modèles théoriques généraux qui ont été développés sur les enfants et les jeunes associés à la rue ou de débats qui se sont ouverts autour de ce sujet, qui serviraient de repères à la compréhension du phénomène (Ennew, 2003). Le décalage, ici aussi, entre le discours sur l'enfant et sa réalité concrète est fréquemment souligné (Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998a, 1998b; Mignon, 1984; UNESCO/BICE, 1995; Vélis, 1993). Le discours est parfois catalogué comme étant *politically correct* (Droz, 2006; Kuyu, 1998a), ce qui s'avère particulièrement vrai lorsqu'il s'agit des enfants associés à la

³¹ «L'informel» dans le langage du BIT (d'Almeida-Topor et al., 1992: 7).

rue. L'existence de ces derniers est parfois officiellement niée ou bien leur nombre est revu à la baisse pour ainsi minimiser l'ampleur du fléau, rassurer les touristes et satisfaire les investisseurs et les donateurs bienfaisants (Ennew et Swart-Kruger, 2003; Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998a; Savouéda, 1994). Le langage autour des droits des enfants est exploité politiquement et vient légitimer le contrôle de la population urbaine marginale (Droz, 2006). Quant à la jeunesse, compte tenu de son poids démographique important, elle suscite l'ambivalence auprès des détenteurs du pouvoir. À la fois crainte et convoitée (Marguerat et Poitou, 1994; Mignon, 1984), les gouvernements la veulent « encadrée », soutient Mignon (1984).

Parallèlement à l'ampleur et à l'étendue que prend le phénomène des enfants associés à la rue, l'Afrique est également témoin, comme dans le cas latino-américain de la multiplication d'organismes de prise en charge (Kuyu, 1998b; Marguerat et Poitou, 1994; Tessier, 1998d; Vélis, 1993). À cet effet, Tessier fait le commentaire suivant : « Ces associations, mues par l'engagement de quelques personnes, comblent le vide laissé par les pouvoirs publics, de façon plus ou moins efficace. Mais elles se trouvent aussi prisonnières de logiques de survie qui les font souvent agir en faveur d'une pérennisation de leur action, c'est-à-dire, une pérennisation du problème (ou du moins de sa visibilité). » (Tessier, 1998d: 239) La plupart des projets de socialisation développés en Afrique émanent de la transposition de modèles déjà expérimentés en Occident (1998a; Kuyu, 1998b; Marguerat et Poitou, 1994; Tessier, 1998e), dont plusieurs, après avoir transité par le Nord, proviennent d'Amérique latine (Ennew, 2003). Ces diverses expériences, où chacun des organismes prône sa vision de l'enfant associé à la rue et celle de « ce qu'il doit être », illustrent au mieux les efforts qui sont déployés pour offrir à l'enfant africain marginalisé une alternative. Au pis aller, elles fournissent des solutions qui sont trop souvent inadaptées aux réalités de cette région du monde. Les résultats obtenus sont d'ailleurs de plus en plus remis en question ouvertement (Ennew, 2003; Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998b; Marguerat et Poitou, 1994; Tessier, 1998d). « Les enfants et les jeunes, ne serait-ce que par leur nombre, sont aux premières lignes de cet affrontement où des époques et des modèles de développement viennent se heurter. » (Vélis, 1993: 153)

En conséquence, les théories ou les idéologies qui prédominent en Afrique sont influencées par les courants de pensée dominants qui traversent le monde. Elles s'apparentent au modèle latino-américain, tout en empruntant aux idées des OI, onusiennes ou non

gouvernementales. La littérature africaine est d'ailleurs discrète sur la question des politiques sociales en regard des enfants (Invernizzi, 2000) : « National welfare programmes in the South are generally less explicit about their use of norms of childhood borrowed from the North than are international treaties. » (Boyden, 1990: 199) On sait que du côté de la société, les actions sont rares et considérées comme étant davantage répressives qu'éducatives (Théron, 1994); que l'approche criminologique a été longtemps dominante (Marguerat et Poitou, 1994); et que les enfants associés à la rue, au même titre que les « jeunes délinquants », sont encore très souvent approchés par le système judiciaire. À cet effet, le Nigérian Igbinovia soulève ce qui suit : « [...] the use of imported procedures, such as juvenile courts, probation services, approved schools and reformatories, guided by non-African philosophy and law has proved ineffective in the control and treatment of juvenile offenders in Nigeria » (dans Boyden, 1990: 199).

Pourtant, l'Afrique est aussi le lieu d'où émerge de nouvelles manières d'envisager le phénomène. Composée d'une jeunesse « métissée » et créative (Sawadogo, 1999), cette région fait usage d'une terminologie qui est bien à elle, laquelle est issue des enfants et des jeunes eux-mêmes (Ennew, 2003) et où on constate l'essor d'approches qui se veulent participatives (Ennew et Swart-Kruger, 2003). « Yet, despite the fact that there has been no apparent effort to develop an alternative approach to the Latin American model of street children, there are glimmerings of an implicit African approach that would contextualize the lives of children who live and work in the street in other aspects of African childhoods. » (Ennew, 2003: 14)

Somme toute, l'examen des États africain et latino-américain met en relief des similarités qui se manifestent au-delà de la singularité qui est inhérente à chacune de ces régions, à ses villes et aux personnes y habitant. Ces similarités permettent de voir sous un autre jour le phénomène des jeunes et des enfants associés à la rue. Dans les deux cas, de grands changements socio-économico-culturels ont une incidence sur la plupart des sphères qui touchent l'enfant. Le phénomène y est perçu comme un problème d'ordre macro-économique, associé de près à l'urbanisation, aux droits de la personne et à la pauvreté. La présence d'un nombre grandissant d'enfants et de jeunes qui fréquentent les rues mène soit à une surévaluation de la situation, soit à sa répression, voire à sa négation. À son tour, cette réalité s'inscrit comme partie prenante des liens qui existent entre les représentations que l'on se fait de ces enfants et de ces jeunes et les approches qui sont

privilégées. En Afrique, comme en Amérique latine, ces représentations sont antinomiques. Elles influent directement sur les pratiques dont les orientations hésitent entre la répression et l'*empowerment*. Tout compte fait, l'étude de ces deux régions permet de saisir que, sans une compréhension au moins générale des ancrages historiques de l'enfance et de la jeunesse, il est difficile de cerner ces univers, surtout lorsque ces jeunes personnes vivent des difficultés. Si on n'entend pas en Afrique un discours structuré sur cette question, c'est peut-être entre autres parce que le modèle latino-américain y a été largement disséminé et exploité.

Malgré ces constatations, une tendance émerge des deux contextes, soit celle de vouloir regarder autrement le phénomène et les jeunes personnes qui le caractérisent. Cette nouvelle perspective porte aussi sur les modèles d'intervention à privilégier pour ces jeunes et ces enfants associés à la rue. La plupart des écoles de pensée se sont montrées sensibles aux nouvelles figures des problèmes sociaux. Elles ont remis en question la manière de conceptualiser et de structurer l'action dans les divers champs d'intervention, permettant ainsi la création de nouveaux espaces critiques.

1.1.3.3 Les organisations non gouvernementales

Il n'est plus nécessaire de justifier l'importance des ONG en tant qu'acteurs travaillant à la compréhension du phénomène de l'enfance et de la jeunesse en difficulté. Un très grand nombre de ces organisations à l'échelle du globe agissent en leur nom. On en compte près d'une centaine dans la seule ville de Mexico (Thomas de Benitez, 2001). Au nombre des ONG, qui correspondent à la société civile internationale (Ennew, 2000), s'ajoutent les organisations intergouvernementales (OIG) ou *indirect government from outside* (Ennew, 2000).

Certains textes dénoncent le *child business*, c'est-à-dire l'adoption par certaines ONG de procédés de type *management*, qui sont propres au secteur commercial (Ennew, 1996), alors que d'autres parlent d'une sorte de *marché des ONG* (Ennew, 1996; Invernizzi, 2000; Invernizzi et Lucchini, 1996) « qui se trouvent en concurrence dans l'intervention directe et face aux enfants. Dans un tel contexte, l'enfant qui vit dans la rue devient une sorte de client et la relation d'aide et éducative se transforme en une relation marchandisée qui pervertit l'intervention » (Invernizzi, 2000:iv). Globalement, les ONG sont critiquées pour leur participation à un modèle d'intervention qui ne fonctionne pas (Invernizzi, 2000) et

pour leur rôle dans le processus de stigmatisation des jeunes et des enfants (Chetty, 1997; Invernizzi, 2000; Invernizzi et Lucchini, 1996; Lucchini, 1996a; Paiva, 1998). Dans ce mouvement utilitariste, Ennew et al. (2003) s'inquiètent du danger que la communauté scientifique internationale s'approprie à son tour la thématique « jeunes de la rue » pour parvenir à ses propres fins, comme cela a été observé à l'échelle plus locale.

Les problèmes des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés rendent nécessaire le retour aux aspects normatifs de ces institutions (Tessier, 1998d) qui se sont multipliées parallèlement à la rédaction de la *Convention internationale pour les droits de l'enfant* et à l'émergence du concept *enfants de la rue* (Ennew, 2000). Ennew relate que :

In the discourse, street children are always new, always (re-) discovered and always increasing in number (although, because the arithmetic is as symbolic as the children involved, the numbers quoted have remained the same for nearly two decades). Almost every article on the topic begins with a definition of children *on* or *of* the street, based on some early Latin American descriptions, even though this division does not work well even in Latin America (Ennew, 2000: 170 - c'est l'auteure qui souligne).

Au même titre que les États, et dans une certaine mesure les OI, on reproche aussi aux ONG d'être normatives et d'exporter partout dans le monde des conceptions occidentalisées de l'enfant et du jeune, de la famille et du foyer, de l'éducation et de l'école. Au bout du compte, s'il est vrai que nos sociétés, par l'entremise de l'ONU, ont rendu possible cette Convention internationale pour les droits de l'enfant, il faut peut être aussi se demander si ce ne sont pas justement elles qui l'ont rendue nécessaire (Rousseau, 2006).

Malgré ces déficiences mises à jour progressivement, les ONG et les OIG, par la nature de leur présence sur le terrain, font une lecture différente du phénomène, ne serait-ce que parce que cette lecture a une portée internationale et qu'elle contribue ainsi à la compréhension des enjeux qui touchent la planète. De plus, ces organisations constituent empiriquement, les bras et les mains des agences onusiennes et, dans les meilleures des situations, elles véhiculent des perspectives et des approches novatrices. On n'a qu'à penser par exemple aux formations « coins de rue » offertes aux jeunes Sénégalais marginalisés par Enda Tiers Monde – une OI à but non lucratif, à caractère associatif – ou encore, à Jeunesse du Monde ou à OXFAM-Québec, partenaires du programme Cirque du Monde.

1.2 DES POSITIONS MARGINALES EN ÉMERGENCE : VERS UN CHANGEMENT DE PARADIGME?

On l'a vu. Le développement et l'application de modèles d'action sont des processus sur lesquels interviennent des influences diverses. De ce qui précède, il ressort que le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et les problèmes qui lui sont généralement associés, peuvent être abordés de différentes manières, suivant l'école de pensée ou la discipline sur laquelle on s'appuie. Ce regard « orienté » donne lieu à divers modèles théoriques qui ont une incidence sur les stratégies et les pratiques d'intervention développées à l'intention de ces jeunes et qui sont eux-mêmes influencés par ces dernières. On est à même de constater que les représentations construites autour de cette catégorie sociale en situation de marginalité, ainsi que les fondements théoriques et idéologiques sur lesquels se fondent les approches et les modèles, participent de ce que sera l'agir. Or, à la lumière de ce qui précède, les représentations, tout comme les théories et les idéologies qui s'intéressent au phénomène, sont caractérisées, dans un temps donné, par leur mouvance. Il en va ainsi de l'agir.

Au chapitre des représentations, la communauté internationale serait en train de développer une image nouvelle de l'enfant associé à la rue et vivant des difficultés (Ennew, 2003). Ennew (2003) rappelle qu'on voyait déjà poindre, dans les années 1980, une nouvelle définition de ces *enfants des rues*, auxquels on avait attribué des qualités héroïques, et ce, grâce à leurs capacités de survie, ainsi qu'au rôle social qu'ils ont joué en tant que dénonciateur d'une société injuste fuyant devant ses responsabilités. Cette nouvelle image s'appuyait initialement sur l'opinion journalistique qui a été développée sur des *gamins* de Bogota, laquelle a été disséminée à l'échelle internationale plus tard, par l'entremise de l'UNICEF et de l'ONG Childhope³² (dans Ennew, 2003: 4).

Les fondements théoriques et idéologiques expriment aussi un mouvement. Celui-ci prend naissance à la base des deux grands paradigmes qui cernent le phénomène dans sa perspective internationale : celui de l'individu (l'enfant et le jeune) et celui de la société. Le courant de pensée alternatif pourrait se situer entre les deux, être une conjugaison des deux paradigmes, composer d'un peu de l'un et d'un peu de l'autre, qui se définirait en

³² Childhope, fondé dans les années 1980, se consacre aux « enfants de la rue » dans plusieurs parties du monde. Il travaille en partenariat avec des groupes locaux et fournit des ressources de formation, d'information et de soutien. L'organisme vise à accroître la capacité de chaque groupe à répondre directement aux besoins de ces enfants dans sa communauté (CRIN - www.crin.org/organisations/viewOrg.asp?ID=239).

s'appuyant sur la question du « penser autrement », une idée qui s'impose avec vigueur depuis quelques années (Belpaire, 1994; Fallon et Tzannatos, 1998; Fortier et Roy, 1996; Junger-Tas, 1982; Tessier, 1998c; UNESCO/BICE, 1995; UNICEF, 1994; van Putten, 1996).

Penser autrement non seulement les solutions, mais aussi les problèmes et les enfants qui doivent y faire face et puis aussi, repenser les pratiques d'intervention. Désormais, les modèles qui sont centrés sur les individus ou les familles, ainsi que sur les problèmes ou les déficits qui les affligent, sont remis en question. Un effort conceptuel d'élargissement est appréciable, et les approches qui sont adoptées tendent de plus en plus à s'inspirer d'une perspective où les environnements sociaux immédiats et éloignés des jeunes et de leur famille sont intégrés dans la réflexion (Chamberland et al., 1996: 2). Parallèlement aux travaux qui se font notamment en biomédecine, en génétique ou en neurologie et qui sont orientés sur l'infiniment petit, les théories du social ouvrent sur un sujet de plus en plus présent, alors que la psychologie prend simultanément des allures communautaires, occupant une place plus importante dans la réflexion humaine et sociale en général.

Viennent alors des modèles théoriques inspirés de la sociologie dynamique (Touraine, 1992), de la sociologie des mouvements sociaux (Price, 1990; Zimmerman, 1990) et de la sociologie clinique, d'où est née la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994). La psychologie communautaire (Rappaport, 1977), particulièrement la notion d'*empowerment*, le modèle d'action communautaire et le modèle écologique, celui-ci associé au domaine de la psychologie du développement (Dallaire, 1998), retiennent l'attention. La plupart des champs d'intervention en sciences humaines et sociales sont secoués. Au Québec, par exemple, ce fut le cas dans le domaine de la promotion/prévention (Chamberland et al., 1996; Dallaire, 1998), celui de la santé mentale (Caillé, 1987; Fournier et Mercier, 1996b), du service social (Beaudoin et Shérif, 1984; D'Amours, 1999; Lalonde, 1976) et du domaine de la réadaptation (Gougeon et al., 1990). Des modèles dits *alternatifs* font de plus en plus l'objet d'études (Chamberland et al., 1996; Corin, 1986; Rhéaume et Sévigny, 1987; Sévigny, 1993, 1996) et ouvrent la voie à des ressources et à des pratiques qui sont caractérisées par une analyse différente du rapport au social (Dallaire, 1998; Rhéaume et Sévigny, 1987).

La seule notion d'*alternative*, précisent Rhéaume et Sévigny (Rhéaume et Sévigny, 1987), ouvre sur un domaine complexe. L'alternative, avancent-ils, « [...] se définirait [...] dans

un rapport d'opposition ou de complémentarité à l'égard d'une autre réalité, perçue le plus souvent comme dominante [...]. Elle désigne un *ailleurs* ou un *autrement* de la pratique qui appelle une vision du social particulière » (Rhéaume et Sévigny, 1987: 135 - souligné dans le texte)³³.

Pour ces jeunes qui vivent des difficultés, Pittman allègue qu'il faut : « [...] a massive conceptual shift – from thinking that youth problems are merely the principal barrier to youth development to thinking that youth development serves as the *most effective* strategy for the prevention of youth problems. Nothing short of a broad national initiative will accomplish this » (Pittman, 1991: 3 - c'est l'auteure qui souligne).

La réapparition des notions d'*empowerment* et plus récemment de la *résilience* ou des *capacités évolutives* dans le langage de l'UNICEF (Lansdown, 2005), sont assez évocatrices en ce sens. En ce qui a trait à la résilience, cette notion souligne une caractéristique positive du jeune qui souffre, soit celle de rebondir sur ses pieds après avoir surmonté des épreuves (Rutter, 1990; Werner, 1989). Cette caractéristique est le résultat de la reconnaissance qu'une force est immanente à tout jeune et qu'il suffit parfois de fournir les outils pour l'animer ou la réanimer, au moyen de ce que Cyrulnik (2001a; 2001b) a nommé des *tuteurs de résilience* ou *tuteurs de développement*. Il est en outre intéressant de constater que ces deux notions d'*empowerment* et de *résilience* servent de levier à des idéologies plus socialisantes. On trouve en effet des textes sur l'*empowerment* communautaire (Hawley McWhirter, 1991) ou encore sur l'idée de résilience d'une société (Caldwell dans Fortin, 2000; Laszlo, 2003) :

La société est en effervescence. De nouveaux mouvements émergent à profusion : l'éco-féminisme, l'écologie profonde, l'éco-philosophie, l'éducation environnementale, les droits des animaux... Des milliers d'organisations s'activent en traduisant cette émergence de connaissances sociales, écologiques, corporatives, scientifiques et spirituelles, en projet de mise en pratique dans les domaines du social, de l'économie, de l'écologie et de la politique. Ce sont là des signes d'espoir du monde contemporain. Voilà la souplesse et la créativité de l'esprit humain. Soumis aux chocs et aux crises, les gens ne sombrent pas dans un pessimisme passif, ni ne s'accrochent à des idées dépassées. Ils se battent afin de découvrir de nouveaux modes de pensée et d'action, le défi que nous devons relever est de faire en sorte que les valeurs et les idées nouvelles ne restent pas seulement au niveau de la compréhension, mais qu'elles pénètrent dans la

³³ Les auteurs traitent du champ de la santé mentale.

politique gouvernementale, dans la stratégie de l'entreprise, dans le choix du consommateur et dans l'attitude du citoyen (Laszlo, 2003).

En Occident, au tournant des années 1980, l'État social prend un virage communautaire (Lachapelle, 2007) qui durera plus d'une décennie et qui provoquera une diminution progressive de son investissement dans les affaires sociales. Là où l'État n'investit plus, là où il n'est plus « providence », c'est la communauté qui compense. On assiste à la naissance d'idées, de modèles et de projets alternatifs qui proposent une nouvelle manière d'aborder les phénomènes qui posent problème. Mayer parle, par exemple, d'une augmentation du bénévolat (Mayer et Dorvil, 2001). Cette « compensation », comme l'explique Godbout (1992), n'est ni ponctuelle, ni occasionnelle. Ce sens de l'aide est là depuis les temps les plus archaïques, immanent à l'humanité et apparaissant avec plus d'intensité lorsque nécessaire. La résurgence de groupes, d'associations, d'organismes, de sectes, sortis de l'ombre, est peut-être annonciatrice d'un besoin social qui se mondialise et qui pourrait dépasser le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Un vent alternatif donc, dans toute sa mouvance et qui est défini d'ailleurs beaucoup à partir de positions marginales comme par exemple, celles de l'écologie, du féminisme et de la santé mentale (Harnois et al., 1985; Mercier, 1985; Sévigny, 1993). Un courant alternatif, lequel, peut-être comme « le don » de Godbout (1992), aurait toujours existé et se manifesterait de façon récurrente en signe de contestation (Reinharz dans Harnois et al., 1985). Quoiqu'il en soit, ce mouvement alternatif qui influence la société actuelle, raconte Harnois, a été lancé à la fin des années soixante. Il a acquis une importance considérable et s'est manifesté dans plusieurs pays occidentaux, notamment aux États-Unis et dans certains pays d'Europe :

Ce mouvement remet en cause la structure même des rapports sociaux, en particulier les attitudes de domination, d'aliénation, d'exploitation et de « marginalisation ». En même temps, il privilégie l'émergence de nouvelles valeurs fondées sur le droit à l'autonomie, à la différence, à l'ouverture aux autres, à l'entraide et à la solidarité. Sous l'influence de la « contre-culture », ce mouvement a rapidement rallié plusieurs minorités à la recherche d'une identité respectueuse du droit à la différence (Harnois et al., 1985: 6 - souligné dans le texte).

Les pratiques qui découlent de ce courant alternatif se distinguent logiquement des pratiques dominantes. Elles impliquent l'intégration et la gestion des savoirs expérientiels et des savoirs rationnels, ainsi que la gestion du social, en se basant sur des relations entre

l'individu et la société, entre le privé et le public, entre la marge et le centre (Sévigny, 1993). « Les pratiques alternatives sont des révélateurs » avance Sévigny :

Elles révèlent, effectivement, elles rendent manifeste tout ce que le centre n'est pas et ne fait pas. En même temps, les pratiques alternatives révèlent de plus qu'elles font aussi partie, en dernière analyse, du système social dont elles se démarquent pourtant avec netteté. Au-delà de leur vision et de leur projet d'un monde différent de celui-ci, les pratiques alternatives procèdent finalement du système global dont elles sont partie prenante et dont elles ne peuvent s'exclure (Sévigny, 1993: 121).

Interagissant dans ce lieu même d'où elles proviennent, les pratiques alternatives ont, dans cet esprit, beaucoup à nous dire sur la situation sociale, voire internationale, des jeunes qui vivent des difficultés.

C'est ici qu'entre en jeu le programme Cirque du Monde. Le mandat que ce dernier s'est donné est de toute évidence audacieux : « réaliser des ateliers de cirque avec des organismes communautaires travaillant auprès des jeunes qui vivent des difficultés un peu partout sur la planète » (Dagenais et al., 1999: 2). L'intérêt que le programme suscite, notamment en ce qui a trait à son développement rapide et à son expansion planétaire, permet de croire qu'il représente ce qu'il est convenu d'appeler un modèle de *pratiques d'intervention renouvelées* ou *alternatives*.

1.3 LE PROGRAMME CIRQUE DU MONDE - PREMIER ACTE

Le Cirque du Soleil existe entre autres parce qu'un jour, des plus vieux ont cru en des plus jeunes, sans distinction quant à leur provenance, leur statut social, leur image ou au fait qu'ils venaient de la rue.
Cirque du Soleil (2003: 2).

Dans le cadre de cette thèse, le programme CdM est pressenti comme pouvant fournir un éclairage pertinent et unique sur les paradigmes qui entourent le phénomène des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés. Perçu comme un acteur émergent des constats et des réalités exposés plus tôt, tout en y étant bien ancré, CdM propose un outil original, « alternatif » – le cirque – à ceux qui œuvrent auprès des jeunes et des enfants en situation de marginalité dans le monde, ce qui fait de ce programme un exemple par excellence. Trois autres motifs incitent à s'intéresser au programme en tant que manifestation du courant alternatif en émergence, tangible dans les écrits internationaux relatifs au phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés. D'abord, CdM est abordé

pour son unicité. À notre connaissance, le modèle circassien qui est destiné exclusivement aux jeunes qui vivent des difficultés, n'a pas d'équivalent ailleurs, du moins en termes d'envergure. Ensuite, pour son action qui s'étend sur cinq continents et qui confirme son internationalité et celle du phénomène. Enfin, CdM a déjà une histoire, documentée par une tradition orale et écrite, puisque ses origines remontent dès le début des années 1990.

1.3.1 Généalogie du programme : « histoires d'Amériques »

CdM a été le premier des huit programmes d'action sociale du Cirque du Soleil consacrés à la cause des jeunes qui vivent des difficultés à avoir été mis sur pied (Cirque du Soleil, 2003). Il a d'ailleurs été créé dans la foulée de la *Convention internationale pour les droits de l'enfant*. L'idée liminaire trouve ses origines au début des années 1990, à Rio de Janeiro, où travaillait alors celui qui fut jusqu'à récemment le directeur des affaires sociales et de la coopération internationale du Cirque du Soleil³⁴. C'est à Rio qu'une coalition formée de quatre ONG fonde l'organisme nommé *Se Essa Rua Fosse Minha* (« Si cette rue était la mienne »), voué aux jeunes associés à la rue. À cet organisme, se joint la troupe *Intrepide* qui vient offrir aux jeunes une série d'activités. On note alors un engouement très particulier des jeunes pour le cirque (Dagenais et al., 1999, Fiche 3 : 1). En 1993, l'idée du promoteur d'un cirque du monde destiné aux jeunes associés à la rue, trouve écho auprès de deux organisations québécoises : Jeunesse du Monde et Cirque du Soleil. C'est la « [...] rencontre entre les arts du cirque et l'action sociale » (Cirque du Soleil, 2003: 2).

Jeunesse du monde (JdM) est une ONG pancanadienne de coopération et d'éducation en matière de solidarité internationale, fondée en 1959. La mission de l'organisation vise à sensibiliser le public canadien sur cette question. Dans le contexte actuel de mondialisation, elle se porte d'ailleurs responsable de la création d'un espace de réflexion et d'action pour la jeunesse. Les objectifs de JdM visent à former des jeunes à devenir des citoyens responsables et à s'engager dans : 1) la lutte contre toutes les formes de racisme; 2) l'éducation à la paix; 3) le respect des droits de la personne; 4) la création de rapports de justice entre les peuples; 5) le développement durable. « C'est aussi un mouvement de jeunes (12-30 ans) qui rassemble chaque année environ 5000 membres, des jeunes du Québec et de la francophonie canadienne. » (JdM, 2005)

³⁴ Cette fonction faisait de lui le premier décideur en ce qui concerne le programme CdM.

D'abord, c'est JdM qui adopte l'idée des arts du cirque pour les jeunes du monde, laquelle se matérialisera d'ailleurs par la création en 1993 de l'Alliance des jeunes de la rue par la voix des arts. Celle-ci rassemble plusieurs organismes à but non lucratif du Canada, du Brésil et du Chili. Le projet a pour but de réaliser des ateliers de cirque avec des jeunes associés à la rue (Dagenais et al., 1999). L'Alliance est en quelque sorte l'ancêtre du programme CdM (JdM, 2005). La même année, JdM invite le Cirque du Soleil à devenir partenaire de cette initiative (Dagenais et al., 1999).

Pour ne jamais oublier d'où l'on vient (Cirque du Soleil, 2003: 2) est l'intention première qui a motivé les décideurs du Cirque du Soleil à participer au projet d'un cirque mondial pour les jeunes en situation de marginalité, en tant que partenaire. En effet, les premiers artisans du Cirque du Soleil se souviennent, alors qu'ils n'avaient que la rue pour scène durant les années 1970, que des personnes plus âgées ont cru en eux, sans entretenir de préjugés quant à leur âge, leur image ou leur statut de saltimbanque (Cirque du Soleil, 2007). Alors jeunes concepteurs, ils ne pouvaient pas faire valoir leur crédibilité et leur légitimité, car quel banquier aurait fait confiance à cette époque à des jeunes qui voulaient fonder un cirque ? (Laporte, 1997) Pourtant, des personnes clés ont avalisé ce projet de cirque et ont assumé leur part de risques³⁵.

Pour garder la mémoire vive, les fondateurs du Cirque du Soleil ont voulu « [...] partager avec les jeunes en difficulté, particulièrement ceux de la rue, les défis et l'enchantement que peuvent apporter les arts du cirque [...] » (Cirque du Soleil, 2003: 2). Le Cirque du Soleil « [...] s'identifie à la réalité des jeunes qui vivent des difficultés des grandes métropoles parce que l'un et l'autre connaissent, à leur façon, l'itinérance et la marginalité » (Cirque du Soleil, 2003: 4). Ainsi, la participation du Cirque du Soleil à la conjonction des arts, des jeunes qui vivent des difficultés et de la coopération internationale, est liée à son passé d'amuseur public.

Cette alliance s'est matérialisée au cours de la dixième année d'existence du Cirque du Soleil, c'est-à-dire en 1994, au moment où le « programme Cirque du Monde » est lancé avec l'appui financier de Santé et Bien-être social Canada (Cirque du Soleil, 2003). Dans les faits, le programme circassien est conduit depuis le siège social du Cirque du Soleil, qui

³⁵ Parmi ceux-là, René Lévesque, alors premier ministre du Québec. Pour en savoir plus, consulter Beaunoyer (2004).

a pignon sur rue dans le nord de la ville de Montréal. On ne fait donc pas une visite au CdM, c'est lui qui visite le monde!

Les premières expériences de cirque dans le cadre du nouveau programme débutent presque simultanément en 1995 à Rio de Janeiro, à Recife, à Santiago, à Montréal, à Québec et à Vancouver. En 1996, un film documentaire *Quand le Cirque débarque en ville*, produit et réalisé par les Productions Adobe, est télédiffusé. Récipiendaire de plusieurs prix et nominations, le film raconte le cirque d'enfants et de jeunes qui sont en situation de rue à Rio de Janeiro et à Montréal. La synopsis peut être consultée à l'annexe (A). Voici comment le film est introduit :

Pendant que les foules courent voir le Cirque du Soleil un peu partout en Amérique du nord et en Europe cette année, un autre genre de cirque se déploiera dans les rues de Rio de Janeiro et de Montréal. Un cirque sans chapiteau, sans projecteur et sans auditoire payant. Un cirque qui aura pour artistes des jeunes de la rue et pour objectifs, le changement et l'expression de soi (Productions Adobe, 2007).

En 1997, l'ONG Oxfam-Québec, un organisme de coopération internationale à but non lucratif, non confessionnel et non partisan, devient partenaire du Cirque du Monde et s'engage à envoyer sur le terrain jusqu'à dix coopérants volontaires annuellement. Le programme d'action sociale est lancé à Las Vegas ainsi que dans le quartier Saint-Michel, où se situe le siège social international du Cirque du Soleil. À la liste des endroits où le programme est instauré – on parle des « sites » – s'ajoutent en 1998, celui de Belo Horizonte, au Brésil et de Mexico.

À partir de 1999, CdM connaîtra une croissance importante et rejoindra d'autres régions du monde. Des jeunes de Dakar (Sénégal), d'Abidjan (Côte-d'Ivoire), de Douala (Cameroun), de Durban (Afrique du Sud), de Perth et de Melbourne (Australie), de Singapour (Asie), d'Ulaanbaatar (Mongolie) et de la Nation autochtone Atikamekw (Québec), participent aux ateliers et découvrent le cirque. En 2007, CdM est actualisé dans plus de 50 sites.

1.3.2 Fonctionnement du programme

Concrètement, pour qu'un jeune puisse se trouver debout en équilibre sur un rola-bola, il faut *a priori* qu'un certain nombre d'étapes aient été franchies. Essentiellement, on fait référence ici au développement d'un partenariat, à la formation circassienne des

intervenants locaux, à la transmission de leurs nouvelles connaissances aux jeunes et donc aux techniques d'apprentissage du rola-bola.

Les partenaires sont des organismes locaux qui interviennent déjà auprès des jeunes qui vivent des difficultés. Ils libèrent un certain nombre d'intervenants qui s'investiront dans ce nouveau volet circassien d'intervention. De son côté, CdM envoie un instructeur de cirque pour former les intervenants aux diverses dimensions de l'art circassien, soit la théorie, la pédagogie et la pratique. Après une immersion souvent intensive, les intervenants mettent en œuvre leurs propres apprentissages auprès des jeunes participants, en tentant simultanément de s'approprier l'outil dans toute sa globalité.

À ce jour, des milliers de jeunes associés à la rue, à la précarité ou à des difficultés, issus des quatre coins du monde, ont participé à des ateliers du CdM. Les activités s'adressent à des populations et à des groupes différents, dans des contextes socioculturels singuliers et s'harmonisent à la fois avec les objectifs du CdM et les missions des organismes partenaires. Il y a, en outre, probablement autant d'histoires de création originale de réseaux de partenariat, qu'il y a de partenaires. Le tableau qui suit illustre deux situations d'intégration du programme CdM.

Tableau I - Exemple d'intégration du programme Cirque du Monde au sein de deux sites³⁶

SITE	PARTENAIRE	ATELIER DE CIRQUE
Manawan Obedjwan Wemotaci	<u>Nation Atikamekw - 3 communautés</u>	
	Conseil de la Nation Atikamekw ↓ Services sociaux ↓ Projet Mikon (prévention du suicide chez les jeunes)	<p><u>Animation</u> : Un animateur pour chaque communauté.</p> <p><u>Participants</u> : Des jeunes qui vivent des difficultés, occasionnellement des enfants.</p> <p><u>Lors de la visite de l'instructeur</u> : Des animateurs, des jeunes du Centre Jeunesse de La Tuque et leurs intervenants; des groupes de jeunes et d'enfants, participent à des ateliers ajustés à leur niveau d'apprentissage.</p>
Ciudad Lago Tlanetziye Las Aguilas	<u>Mexico - 3 quartiers</u>	
	COMAXENI (Collectif mexicain d'appui à l'enfance) ↓ CEJUV Organisme à but non lucratif, membre de COMAXENI ↓ « Centres Juvéniles de quartiers » (CJB)	<p><u>Animation</u> : Un animateur pour chaque quartier.</p> <p><u>Participants</u> : Des jeunes qui vivent des difficultés et des intervenants assidus d'autres organismes.</p> <p><u>Lors de la visite de l'instructeur</u> : Des animateurs; des étudiants qui font du bénévolat auprès de jeunes associés à la rue, via un autre organisme; des intervenants d'autres organismes invités, participent à des ateliers ajustés à leur niveau d'apprentissage.</p>

CdM a aussi développé des liens avec les milieux de la recherche et de l'éducation. Sur le plan de la recherche, deux universités montréalaises, soit l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université McGill, ont été invitées, en 1996, à se joindre au programme circassien en tant que partenaires, dans le but d'en analyser la validité, la portée et les effets. Une citation tirée d'un document inédit, traduit bien le sens donné à cette démarche :

Né du simple désir d'appuyer les jeunes en difficulté, le Cirque du Monde a ouvert la voie à une pédagogie originale pour intervenir auprès des jeunes. Convaincus de la pertinence de cette idée, le Cirque du Soleil et Jeunesse du Monde souhaitent démontrer par une recherche académique qu'une action concertée impliquant les secteurs public, communautaire et privé et utilisant

³⁶ Les deux exemples correspondent aux deux terrains étudiés dans le cadre de cette thèse.

les arts du cirque comme pédagogie, représente un investissement porteur d'avenir, à l'aube du prochain millénaire (document inédit, décembre 1996).

Des recherches effectuées à la fin des années 1990 et au début des années 2000 ont permis de documenter certains aspects du programme, dont la mise en oeuvre dans l'un des sites de Montréal, celui du quartier Saint-Michel. Ces recherches ont mis en relief l'immanence de la tradition orale dans l'univers circassien et ont donné lieu à la préparation du *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde* (Dagenais et al., 1999). Parmi ces investigations, aucune n'a cependant abordé le programme CdM dans son entièreté, y compris son ambition en matière d'action sociale, ni examiné dans sa globalité en quoi ses pratiques constituent ou non un investissement porteur d'avenir pour le 21^e siècle. Le lien entre la mondialisation du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et la portée cosmopolite des pratiques d'intervention du programme n'a encore jamais été soulevé. En d'autres termes, aucune recherche n'a posé à ce jour un regard sur le programme CdM en écho au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et par l'entremise de leur caractéristique commune d'internationalité.

Jusque-là, les apprentissages des intervenants locaux étaient assurés par une poignée d'instructeurs forts, engagés, amoureux du cirque, qui parcouraient et re-parcouraient le monde. En 2001, un programme de formation d'instructeurs de cirque social a été mis sur pied « afin d'appuyer le développement et la continuité du Cirque du Monde » (Cirque du Soleil, 2003: 5).

1.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Un article paru dans la revue *Nouvelles pratiques sociales* (Rivard, 2004), fait la synthèse de ce chapitre. Le document qui confirme l'autorisation de rédiger cette thèse par articles constitue l'annexe (B). L'article est reproduit intégralement³⁷.

³⁷ Le lecteur remarquera l'évolution même de la chercheuse quant à l'usage des termes pour représenter les jeunes et les enfants qui sont associés à la rue. Cet article a recours à l'expression « jeunes ou enfants des rues ».

1.4.1 Premier article - Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues : une perspective internationale³⁸

Résumé

L'avènement de programmes d'intervention originaux qui s'intéressent aux jeunes des rues sur le plan mondial permet d'appréhender, dans cette même perspective, le phénomène auquel ils sont associés. Le présent article vise à mettre en lumière, par le biais du discours international, l'existence de courants de pensée et de systèmes de représentations dominants, en jetant un regard sur leur évolution. Ces idéologies sont ensuite mises en dialogue avec certaines notions du courant dit « alternatif » qui engendrent des fondements théoriques et idéologiques de même que des représentations des jeunes des rues, qui peuvent prétendre à une certaine universalité.

Abstract

The advent of original programs of intervention concerning the street youth world-wide allows the apprehension of the phenomenon which they are associated, from this same point of view. This paper aims at putting in light, by the means of the international speech, the existence of dominant currents of thought and systems of representations, by throwing a glance on their evolution. These ideologies are then put in dialogue with some notions of the so-called alternative perspective, which generates theoretical and ideological foundations just as of the representations of the street youth which can claim to a certain universality.

Introduction*

L'avènement, dans le panorama international de l'intervention, du Cirque du Monde, un programme d'action sociale visant les jeunes des rues et prônant une approche ludique, vient stimuler l'appréhension de la problématique dans son internationalité. Un tel

³⁸ Rivard, J. (2004), *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 17 no. 1, pp. 126-148.

* L'auteure, doctorante au programme de Sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal, exprime sa reconnaissance à Mmes Céline Mercier (directrice de la thèse), Claire Chamberland, Deena White et à M. Guy Bourgeault (co-directeur), pour leur apport stimulant à divers moments de la démarche de rédaction du présent article. Les travaux que sous-tendent cet article n'auraient pu voir le jour sans la contribution financière du Fonds FCAR, de trois programmes distincts de bourses de l'Université de Montréal, de la Fondation Desjardins et de l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté du Centre Jeunesse Québec.

programme³⁹ suscite l'intérêt quant aux fondements de l'intervention auprès des jeunes des rues, dans une perspective internationale.

Le phénomène des jeunes des rues suscite des mobilisations à l'échelle planétaire : dans l'opinion publique; chez les groupes communautaires et scientifiques; et auprès des instances politiques et gouvernementales. Au cours de la dernière décennie, parallèlement à son amplitude, les études autour du phénomène se sont multipliées et traitent d'ailleurs d'une population de plus en plus jeune, les enfants des rues. Le sujet fait l'objet d'une littérature considérable, quoi que très disparate et de valeur scientifique inégale (Invernizzi, 2000). Malgré tout, de grandes interrogations persistent quant à la définition des jeunes/enfants des rues, du phénomène en soi et des concepts connexes⁴⁰. Forcément, elles viennent toutes, tôt ou tard, questionner la manière d'agir.

Le présent travail postule que le jeune doit être au centre de toute démarche qui le concerne, qu'il s'agisse du discours ou des pratiques (Ennew, 1995). Inspiré de cette prémisse, l'article se déploie en trois temps qui examinent : 1) des liens entre les représentations construites autour des jeunes/enfants des rues⁴¹, des allégeances théoriques ou idéologiques⁴² et le choix des interventions; et 2) leur évolution dans le temps. L'existence de ces liens sera démontrée à deux niveaux : à l'échelle internationale et par un survol de deux continents : l'Amérique latine et l'Afrique et depuis la littérature et les discours qu'elle véhicule. Enfin le troisième temps vise à mettre ces liens en dialogue avec le courant dit « alternatif ».

Les organisations internationales s'imposent dans la littérature, en tant que groupe d'acteurs collectifs qui produisent un discours et des pratiques. Le premier niveau étudie les représentations inhérentes aux jeunes/enfants des rues qui se dégagent de celles-ci et les philosophies qui supportent son action. Le second niveau aborde les mêmes dimensions à partir d'exemples plus « locaux ». Le choix de l'Amérique latine et de l'Afrique est fonction de l'accessibilité de la documentation et de l'important poids numérique, pour n'évoquer que celui-là, que revêt la jeunesse dans ces deux parties du globe. Ces continents

³⁹ Cirque du Monde est l'un des programmes du volet philanthropique de l'entreprise québécoise Cirque du Soleil.

⁴⁰ Autorisant d'ailleurs une réflexion au sujet de la robustesse des fondements paradigmatiques. Cette réflexion est en cours et fera l'objet de travaux ultérieurs.

⁴¹ Le terme *représentation* est utilisé ici en tant qu'outil conceptuel mais ne constitue pas un objet en soi pour cet article.

⁴² Ou *philosophiques*, considéré dans ce travail comme un synonyme.

révèlent également un phénomène des jeunes/enfants des rues qui s'illustre à la fois dans toute son intensité et sa diversité. Enfin, la littérature inhérente à certaines positions originales ou alternatives en émergence⁴³ apporte un éclairage intéressant sur les dimensions précédemment énumérées.

Cette contribution cherche à se distinguer de la tendance dominante à aborder le phénomène des jeunes/enfants des rues à partir d'une perspective disciplinaire, individualisante ou problématisante. Elle pose un regard qui traverse le discours des institutions, des réalités continentales et des différents types d'approches en émergence et cherche à dégager ce qu'ils disent ou ce qu'ils renoncent à dire sur le sujet.

Les représentations entourant les jeunes/enfants des rues

Mais de qui parle-t-on ? Jeunes, enfants ou adolescents ? Des rues ou en difficulté ? Les représentations liées à l'enfance, à la jeunesse et à l'adolescence de même qu'à cet espace-lieu qu'est la rue ne sont pas neutres. Elles ont été fortement influencées par les mutations socio-économiques, politiques et familiales des 18^e et 19^e siècles et plus récemment des années 1960-1970. Les conceptions qui entourent ces périodes de la vie varient considérablement dans le temps, se chevauchent souvent et sont parfois même en opposition. Prises dans leur ensemble, on constate qu'elles sont simultanément responsables des actions entreprises à l'intention des jeunes/enfants des rues et tributaires des visions du monde qui dominent à une époque donnée (Alexandre-Bidon, 1997; Calmettes, 1994; Dallaire, 1998; Glauser, 1990; Lucchini, 1993; Parazelli, 2002; Shumway Warner, 1995; Tessier, 1994; 1998c).

L'usage des mots pour définir ou cerner davantage les jeunes est également illustratif des représentations que l'on se fait d'eux (Invernizzi, 2000). Les terminologies « jeune des rues » et « jeune en difficulté » sont, au chapitre des ambiguïtés, assez représentatives, même en faisant abstraction de la confusion habituelle entre les concepts jeune et enfant et de toutes les difficultés d'ordre linguistiques associées aux traductions. Le terme « jeune en difficulté » serait apparu en réponse aux réticences et aux tabous reliés à la notion de rue. En Chine, par exemple, cette notion est absente. La représentation sociale qui prédomine renvoie à l'eau et à la cécité pour évoquer l'imprévisibilité des « enfants de la vague

⁴³ Les qualificatifs d'« alternatif » et d'« original » relèvent de la littérature consultée et non du point de vue de l'auteur.

aveugle » (Stöecklin, 1998:202). Au Sénégal, les enfants eux-mêmes refusent d'être appelés « enfants de la rue », synonyme de bâtard et considéré comme une insulte (Marguerat & Poitou, 1994). Le concept de jeunes/enfants « en circonstances particulièrement difficiles »⁴⁴ fait alors son apparition, promu par les Nations Unies et défini par l'UNICEF⁴⁵ à partir des problèmes qu'ils vivent (exploitation, travail, violence, abus sexuels, etc.) (Lindblad, 1996). Pourtant, les expressions « jeune/enfant des rues » (streets kid/children) sont encore largement utilisées et présentées en tant que sous-groupe⁴⁶ ou en tant que synonyme de la catégorie jeunes/enfants « en circonstances particulièrement difficiles » (Campos, Antunes, Raffaelli *et al.*, 1994; Connoly, 1990; Ennew, 1995; Glauser, 1990; Lucchini, 1993; Pronk, 1996; Rizzini & Lusk, 1995; UNICEF, 1996).

Qu'ils soient « en difficulté », « dans/de la rue » ou « dans des circonstances particulièrement difficiles », les conceptions relatives aux jeunes/enfants demeurent complexes et en mouvance et elles jouent un rôle majeur dans le choix des interventions. En somme, c'est toute la jeunesse qui reste une catégorie sociale relativement floue (Deniger, 1996; Rocheblave-Spenlé, 1988). Ce constat est saisissant si l'on se penche plus attentivement sur les textes des organisations internationales.

Les organisations internationales (OI) qui s'intéressent aux jeunes/enfants

Les OI sont des agences spécialisées⁴⁷. Elles ne constituent qu'une partie du système international dont l'ONU représente théoriquement l'ultime superstructure administrative. C'est l'ONU en effet qui fournit les fondements théoriques ou idéologiques formels et normatifs, qui orientent l'action des OI. C'est à travers elle du reste, que l'enfant et par extension le jeune, se trouvent dotés d'un statut juridique et de droits, notamment en matière d'éducation et de protection sanitaire et sociale, via la Convention relative aux droits de l'enfant (ratifiée à ce jour par tous les États membres, moins deux : les États-Unis d'Amérique et la Somalie) (Raab, 2002).

⁴⁴ «Children in Especially Difficult Circumstances».

⁴⁵ L'UNICEF serait d'ailleurs à la source de ce glissement terminologique et l'Europe y aurait eu un poids considérable (Lindblad, 1996).

⁴⁶ Ces sous-groupes sont aussi sous-catégorisés. Selon les auteurs, on trouve deux ou trois catégories qui tiennent compte des liens des jeunes/enfants avec la famille (rompus ou sérieusement altérés) ainsi que de leur rapport à l'espace-rue (lieu de travail ou de vie, ponctuel ou permanent).

⁴⁷ On réfère ici à l'UNICEF, l'UNESCO, l'OMS, la FAO et l'OIT qui interviennent directement ou indirectement auprès des jeunes /enfants des rues.

Plusieurs points de correspondance rallient les OI. Par exemple, toutes sont mues par des idéologies de paix et d'universalisme, en conformité avec l'ensemble du système onusien. Ces idéologies peuvent se traduire par leur objectif commun d'atteindre de meilleures conditions d'existence pour tous. Par ailleurs, la rue est perçue par chacune d'elles comme un espace de vie hors-norme, un « non-lieu » (UNESCO/BICE, 1995) présentant des risques pour la santé physique et mentale des enfants (Tay, 1994)⁴⁸. Ces organisations représentent les seules structures mondiales qui embrassent de façon cohérente les problèmes massifs de marginalisation et d'urbanisation observés à l'échelle planétaire. Néanmoins chacune d'elles dispose de ses spécificités et de ses champs de compétences⁴⁹ et leur mission respective ne va pas sans chevauchements et rivalités en ce qui a trait à la thématique de la jeunesse/enfance des rues (Tay, 1994; Tessier, 1998a).

Sur le plan des représentations du jeune/enfant, l'ONU constitue l'un des maillons de la chaîne dans le transfert d'une image idéalisée, propre aux pays industrialisés et devenue norme universelle (Brannigan & Caputo, 1993; Fortier & Roy, 1996; Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998b; Lucchini, 1993; Pilotti, 1996). S'il est vrai que la Convention relative aux droits de l'enfant est une référence incontournable (Jouan, 1998), elle est fréquemment critiquée. On souligne le décalage entre les droits des jeunes/enfants qu'elle prône et la réalité juridique, culturelle et économique de ces derniers lorsqu'ils sont marginalisés (Jouan, 1998; Tay, 1994). On soulève également son imprécision relative à la définition de l'enfant qui va de l'innocence et de l'immatunité (avec des droits et sans obligations), à l'être à part entière, conscient, autonome, libre et responsable, correspondant étrangement à la notion d'adulte (Bruckner, 1995; Jouan, 1998). Cette ambiguïté s'étend jusqu'à la catégorie des 15-24 ans, simultanément présentés par l'ONU comme des agents, « ressource humaine majeure pour le développement et le changement social » (ONU, 1996 :1)⁵⁰, des bénéficiaires ou encore des victimes des changements et des mutations sociales (Ibid). Nombre d'articles de cette Convention affecteraient directement les jeunes

⁴⁸ Bien que je n'aborde pas ce point, elles font toutes état aussi d'une préoccupation grandissante pour les petites filles, particulièrement dans des contextes d'exploitation sexuelle.

⁴⁹ « la santé pour tous » (OMS), « la nourriture pour tous » (FAO), « l'éducation pour tous » (UNESCO), « l'intérêt supérieur de l'enfant » pour tous (UNICEF).

⁵⁰ Traduction libre.

des rues⁵¹. Ennew (1995) en cite 27 où leurs droits sont susceptibles d'être bafoués, en commençant par le droit à la non discrimination (Article 4) - (ONU, 2003).

Les philosophies de ces organisations sont également marquées par la disparité. Celle-ci s'enracinerait dans deux logiques théoriquement en opposition : la logique institutionnelle et la logique fonctionnelle (Le Roy, 1998). Elles donnent lieu à un raisonnement qui hésite entre la territorialité et l'universalisme, entre des idéologies véhiculant des valeurs humanistes ou compréhensives et d'autres plus économiques. Elles mettent de l'avant des idéologies parfois individualistes, parfois collectives et des orientations ou bien psycho-médicales ou bien à visées sociales plus larges. Tantôt la société sera tenue responsable de la situation des jeunes/enfants des rues, tantôt ces derniers seront pointés du doigt. Enfin, le système d'éducation, fort valorisé en Occident, malgré son inadéquation et ses faiblesses flagrantes, est présenté par toutes les OI, comme le fer de lance d'un développement durable.

Les approches ou modèles qui en découlent, nés d'antagonismes, sont pour ainsi dire prédestinés à les reproduire. Certains véhiculent des notions protectionnistes, (individuelles ou collectives), par le biais du contrôle des groupes ou des facteurs de risque (OMS, 1993). D'autres favorisent une approche écologique, des visées de réinsertion sociale, d'autonomisation et de responsabilisation via des moyens classiques comme l'éducation, la famille et l'emploi (Lindblad, 1996; UNICEF, 1994) ou encore, en exploitant des méthodes qui valorisent la créativité et le patrimoine culturel (UNESCO, 1999a). Enfin, la fin du 20^e siècle a vu l'un des fruits du modèle épidémiologique, la « promotion/prévention/sensibilisation », s'imposer dans l'univers des OI, elle aussi affectée par une dualité qui oppose le désir d'un meilleur contrôle par la persuasion, à un objectif de capacitation ou d'empowerment (Bessant, 2001; Dallaire, 1998; Louis, 1991-1992).

Le paysage idéologique des OI tend vers le changement et s'ouvre à des fondements nouveaux or, l'UNESCO et l'UNICEF sont les agences qui font preuve le plus clairement de conceptions favorables envers le jeune, Sujet et Acteur, dans leur discours et par certaines mesures qu'elles ont mises en place. En effet, toutes deux ont prévu des mécanismes concrets pour conserver et alimenter leurs liens avec les jeunes du monde.

⁵¹ Et les jeunes qui travaillent, ces deux catégories étant souvent associées dans la littérature internationale.

Pour l'UNESCO, il s'agit de trois instances en son sein où un espace leur est réservé (UNESCO, 1999b). Quant à l'UNICEF, elle s'inscrit dans le développement d'un vaste mouvement d'enfants des rues né au Brésil en 1985 le « Brazilian Movement of Street Children » (Ennew, 1995). Néanmoins, on parle ici de stratégies qui évoluent peu, bien qu'elles soient confrontées à des contextes divers qui fluctuent extrêmement rapidement (Tay, 1994).

L'examen du système international et plus particulièrement de certaines OI révèle deux conceptions dominantes des jeunes/enfants dont les fondements sont marqués par l'imprécision : innocents et immatures ou autonomes et responsables. Ces représentations aboutissent sur des modèles qui misent sur la protection ou encore sur la réinsertion sociale. La complexité de la situation tient sans doute au fait que discours, approches, représentations et réalités des jeunes/enfants des rues sont soit en décalage, soit en contradiction avec la logique de ces organisations. « Les enfants et les jeunes, ne serait-ce que par leur nombre, sont aux premières lignes de cet affrontement où des époques et des modèles de développement viennent se heurter. » (Vélis, 1993:153). Les OI sont des témoins privilégiés des variations et des hésitations inhérentes aux courants de pensée dominants relativement au phénomène des jeunes/enfants des rues, mais elles s'en font également l'écho principal. Si le discours des OI correspond à une réelle volonté d'ouverture, les années à venir sont susceptibles d'être les complices de changements notables, puisque toutes sans exception font appel à la collaboration et à la complémentarité des approches. Deux exemples permettent dans ce qui suit, d'illustrer l'ancrage des dimensions qui nous intéressent, dans une réalité géographiquement circonscrite.

Le phénomène des jeunes/enfants des rues en Amérique latine et en Afrique

L'Amérique latine

Les deux tiers des jeunes/enfants des rues du monde se retrouvent sur ce continent, avec une majorité au Brésil (Campos, Antunes, Raffaelli *et al.*, 1994). Ici, on parle largement des enfants des rues. Pour certains auteurs, non seulement ce phénomène prendrait-il de l'ampleur, mais il s'étendrait depuis les années 80 jusqu'aux centres urbains périphériques des grandes métropoles et même dans des petites villes (Lindblad, 1996). Pour d'autres ces données doivent être interprétées avec réserve, considérant les problèmes d'ordre

méthodologique ou liés à la définition et inhérents au phénomène (Ennew dans Invernizzi, 2000).

Le continent latino-américain est caractérisé par sa diversité qui contribue à la complexité du phénomène. La grande hétérogénéité des enfants des rues est maintes fois soulevée, de même que l'importante disparité intrinsèque entre enfants riches et pauvres, en ce qui a trait à leur chance de survie (Glauser, Espinola, Ortiz *et al.*, 1987; Glauser, 1990; Lindblad, 1996; Lucchini, 1996; Pilotti, 1996; Rizzini & Lusk, 1995; UNICEF, 1996; Zamudio, Tessier & Lecomte, 1998).

Les repères sur les conceptions de l'enfant dans une situation de marginalité feraient, en Amérique latine, l'objet de deux systèmes de représentations contradictoires qui, dans leur essence, rallient plusieurs auteurs. Le premier système illustre l'opposition de « l'enfant-charge » à « l'enfant-bénéfice » (UNICEF, 1996; Zamudio, Tessier & Lecomte, 1998). Vus comme une charge, le corps social cherche à se débarrasser d'eux. Ils sont abandonnés par la famille, le soutien communautaire leur est dénié et la structure économique ne leur permet pas d'avoir accès aux moyens de subsistance les plus élémentaires. Perçus comme un bénéfice, les enfants sont exploités au profit des adultes. Ils représentent alors une main-d'œuvre bon marché, parfois gratuite et un bassin de ressources potentielles en vue de services sexuels⁵².

Le second système oppose les « enfants victimes »⁵³ aux « enfants coupables » (Lucchini, 1996; Zamudio, Tessier & Lecomte, 1998). S'ils sont victimisés, les enfants sont considérés comme invalides, incapables de se valoriser par eux-mêmes. On préconise alors des stratégies de protection, généralement de type assistance caritative. En Amérique latine, cette idéologie serait largement véhiculée par les médias qui utilisent la sensiblerie pour capter l'attention du public (Ennew, 2003). L'enfant est perçu comme « récepteur passif de tout type d'aides qui pallient ses carences mais qui ne lui permettent pas de devenir un adulte autosuffisant, ni de s'intégrer à la société. » (Zamudio, Tessier & Lecomte, 1998). Objet de sollicitude, il évoque aussi une charge pour la société. Ce discours prive l'enfant

⁵² Le « tourisme sexuel », le rapt de milliers d'enfants en vue de l'adoption internationale, des ONG infiltrées par des réseaux de pédophilie, font depuis quelques années l'objet de dénonciations suite à certains scandales. Ces événements sont malheureusement des réalités qui éclairent brutalement la place et le rôle de l'enfant au sein du corps social.

⁵³ En accord avec Lucchini (1993:12), « L'enfant de la rue victime et abandonné existe. C'est une réalité et il n'est pas question de la nier. »

de ses droits politiques dans la société, le limitant aux espaces qui traditionnellement lui étaient réservés, c'est-à-dire l'école et la famille.

Les enfants coupables pour leur part, se voient attribuer les capacités d'un adulte et les mêmes responsabilités. Vus comme une menace, la société doit s'en protéger, un point de vue qui s'apparente d'ailleurs à la conception nord-américaine du « délinquant » (Bessant, 2001). Paradoxalement, cette position ouvre des voies sur le sujet, perceptible dans le discours mais, malgré une certaine positivité discursive, les pratiques restent sévères. La réponse que suscite la vision de l'enfant coupable est pénalisante et répressive. Elle prendra la forme, dans le pire des cas, de groupes de « nettoyage social », dont la seule évocation rappelle les cas extrêmes du Brésil (Galéano dans Vélis, 1993), de la Colombie et du Guatemala (Ennew, 2003). Enfin, une nouvelle image de l'enfant des rues serait en émergence à l'échelle internationale (Ennew, 2003). Issue des travaux de l'UNICEF et de l'ONG Childhope, il est défini par ses caractéristiques héroïques que Rizzini (dans Ennew, 2003) lie d'abord à ses stratégies de survie, mais aussi au rôle social qu'il joue en tant que dénonciateur d'une société injuste qui a fui ses responsabilités. Le sujet des fondements théoriques ou idéologiques est rarement abordé explicitement dans les documents. Les approches restent donc la seule voie d'accès à des fondements qui restent hypothétiques. Rizzini (1995) et Lucchini (1998) s'entendent sur quatre approches de base présentes en Amérique latine.

Le modèle correctionnel, d'inspiration anglo-saxonne, constituait jusqu'à tout récemment l'approche dominante. Il prend ses sources dans la perception du phénomène des enfants des rues comme « problème ». Ici, « le délinquant », a besoin de plus de supervision et de structure. Il doit être éloigné du milieu de la criminalité et dirigé pour ce faire vers des institutions judiciaires, lesquelles ont par ailleurs très mauvaise réputation (Rizzini & Lusk, 1995).

L'approche qui préconise la *réhabilitation* est née de l'influence du clergé et de travailleurs sociaux. Elle considère l'enfant comme une victime des préjudices associés à ses conditions de vie. Cette perspective tient de l'approche humaniste à laquelle s'associent certaines influences disciplinaires. Elle se rapproche de l'orientation des OI en visant la réhabilitation à travers des programmes qui agissent sur les problèmes des enfants : désintoxication, éducation, milieu substitutif à la famille. De nombreuses organisations de volontaires et associations caritatives la préconisent sur tout le continent. Bien que cette approche puisse

atteindre ses buts chez certains enfants, on lui reproche de ne pas intervenir sur les véritables causes du problème et de n'être pas adaptée à un phénomène qui implique des millions d'enfants des rues (Lucchini, 1993; Taracena & Tavera, 1993).

L'approche en milieu naturel (outreach) est plus récente, semble faire de plus en plus d'adeptes et correspondrait à l'image nouvelle de « l'enfant héroïque ». Cette stratégie, basée sur un modèle d'éducation qui s'inspire de l'idéologie freirienne, est l'apanage de groupes religieux et d'ONG. Des éducateurs de rue (street teachers) viennent rencontrer les enfants dans leur propre milieu et travaillent avec eux à l'apprentissage d'habiletés à la fois pratiques et politiques en mettant l'accent sur la conscientisation, la participation communautaire et éventuellement le soutien des familles.

Enfin, *l'approche préventive* reconnaît que les solutions au phénomène des enfants des rues mettent au défi les réponses politiques simplistes (Rizzini & Lusk, 1995). En Amérique latine, les auteurs avancent que ces solutions sont fondamentalement liées à l'économie ainsi qu'aux droits humains. Cette approche est articulée ici par l'UNICEF et influencée par plusieurs idéologies qui mettent de l'avant des programmes centrés sur la communauté, qui valorisent le pouvoir économique et politique, tout en favorisant l'autonomie et les initiatives.

L'Amérique latine aurait une longue expérience de réflexion en ce qui a trait aux enfants des rues, ce phénomène n'y étant pas nouveau (Taracena & Tavera, 1993). Pourtant, la situation de l'enfant « n'est ni meilleure, ni pire qu'ailleurs » (Zamudio, Tessier & Lecomte, 1998 :217). Des recherches ont permis en effet de circonscrire le sujet et de favoriser la mise au jour d'orientations idéologiques ou théoriques étroitement liées à une image de l'enfant qui reste conçue par des adultes. La typologie des systèmes de représentations et des approches qu'ils génèrent est un bon exemple du lien ténu entre les représentations et les pratiques d'intervention. Quoique certaines philosophies témoignent en Amérique latine d'un effort pour le renouvellement des approches et des fondements qu'elles sous-tendent, la réponse dominante resterait encore fortement répressive.

L'Afrique

C'est en Afrique qu'on trouve les taux de mortalité générale et infantile les plus élevés de la planète, l'espérance de vie la plus basse, le taux de croissance économique le plus faible, le revenu par tête d'habitant le plus bas et la croissance démographique la plus forte

(UNESCO, 1995). Les enfants et les jeunes constituent plus de la moitié de la population de la plupart des pays africains (Ennew, 2003).

Le phénomène des enfants des rues y apparaît comme assez récent, pourtant, Kinshasa, Dakar, Cotonou... et certaines cités périurbaines assisteraient à son envergure (d'Almeida-Topor, Goerg, Coquery-Vidrovitch [et al.] , 1992; Kuyu, 1998a; Marguerat & Poitou, 1994). Tout comme l'Amérique latine, cette région du monde parle de ses enfants⁵⁴, recourant à des définitions constamment tiraillées entre des conceptions traditionnelles et d'autres plus occidentales.

La place et le rôle conférés à l'enfant dans la société africaine traditionnelle se trouvent aujourd'hui bousculés par des facteurs tels que l'urbanisation rapide, l'explosion démographique, la crise économique et celle de la famille, associés à d'autres plus spécifiquement culturels. De sa position fondamentale de « promesse pour l'avenir » (Marguerat & Poitou, 1994 :23), l'enfant tend à devenir une charge et l'objet de processus d'exclusion de la famille, de l'école et de la société (Vélis, 1993). Dans la littérature, les conceptions de l'enfant africain au sein du corps social ramènent essentiellement à ces deux points de vue, dont l'intensité varie d'une société à l'autre : « African childhoods are very diverse » (Ennew, 2003 :10). Quant au terme « enfant des rues », on rapporte qu'il est « inappropriate, offensive and [that he] gives a distorted message » (Dallape (1996) dans Ennew, 2003 :7).

Un survol des traditions indique que « l'enfant est à la fois don de Dieu, réincarnation des défunts, lien entre l'invisible et le visible, sécurité sociale des parents, valeur du couple, etc. » (Kuyu, 1998b :220). Dans cette perspective, tous les enfants appartiennent à la communauté. Ils ont des droits relatifs à l'alimentation, à l'héritage et à l'éducation, qui correspondent aux devoirs des parents. « L'éducation socialisante » (Ibid.) occupe d'ailleurs une place capitale puisque la reproduction biologique de la société en dépend. Par le truchement de divers moments initiatiques, elle assure l'apprentissage des normes coutumières liées à la vie adulte, à l'endurance, au travail et au rôle de consommateur en tant qu'acteur économique à part entière.

54 Quant aux jeunes, concept d'inspiration occidentale, peu de recherches s'y sont intéressées en tant qu'entités différentes des enfants. d'Almeida-Topor & al. (1992) soulève pour l'Afrique francophone, l'élasticité de la définition, dont l'âge peut varier de 10 à 40 ans. Considérant son poids démographique, ce groupe d'âge suscite l'ambivalence des pouvoirs en place qui les craignent et les convoitent à la fois (Marguerat & Poitou, 1994; Mignon, 1984).

« S'ils ne réfèrent pas à l'Afrique traditionnelle, les discours sur l'enfant sont en général calqués sur ceux du droit positif ». (Kuyu, 1998a :278) Cette perspective, issue du courant juridique positiviste, se rapporte principalement aux faits et privilégie « le caractère positif ou nominal du droit, au détriment des aspects moins saisissables inhérents à sa nature de processus permanent de lecture sociale, d'interprétation et d'action... » (Ibid :279). On vantera par exemple la ratification de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant et on louera les législations nationales, éludant ou négligeant les limites épistémologiques d'un tel point de vue, soit le « réel juridique » de ces enfants (Invernizzi, 2000 :xiii).

L'examen des orientations théoriques ou idéologiques de l'Afrique contemporaine met en relief un décalage entre le discours sur l'enfant, sa réalité, et les pratiques d'intervention (Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998a; 1998b; Mignon, 1984; UNESCO/BICE, 1995; Vélis, 1993). Cela apparaît particulièrement vrai lorsqu'il s'agit des enfants des rues. Par exemple, on mentionne qu'en Afrique subsaharienne, leur existence est parfois officiellement niée ou leur nombre revu à la baisse pour minimiser l'ampleur du fléau, rassurer les touristes et satisfaire ainsi investisseurs et donateurs bienfaisants (Kuyu, 1998b; Savouéda, 1994).

La plupart des projets de socialisation développés en Afrique tirent leurs origines de la transposition de modèles déjà expérimentés en Occident (Kuyu, 1998a; 1998b; Marguerat & Poitou, 1994; Tessier, 1998c) ou encore empruntés à l'Amérique latine par le biais des pays du Nord (Ennew, 2003). Parallèlement à l'étendue que prend le phénomène, l'Afrique est également témoin, comme l'Amérique latine, d'une multiplication d'associations de prise en charge (Kuyu, 1998a; Marguerat & Poitou, 1994; Vélis, 1993). Elles viennent combler « le vide laissé par les pouvoirs publics, de façon plus ou moins efficace [mais se trouvent aussi] prisonnières de logiques de survie qui les font souvent agir en faveur d'une pérennisation de leur action, c'est-à-dire, une pérennisation du problème (ou du moins de sa visibilité) » (Tessier, 1998a :239).

Les documents consultés sont très peu loquaces sur la question des politiques sociales en regard des enfants (Boyden, 1991). On sait toutefois que les actions sociales sont rares et davantage répressives qu'éducatives (Marguerat & Poitou, 1994; Théron, 1994)⁵⁵. Les

⁵⁵ Les travaux plus récents d'Invernizzi (2000) recensent divers auteurs qui discutent de l'inadéquation des politiques sociales, du système éducatif, des services d'aide à l'enfance, du système juridique et de la participation des ONG à la déficience du système.

enfants des rues, au même titre que les jeunes délinquants sont encore très souvent approchés via le système judiciaire, lequel fait d'autre part de plus en plus l'objet de critiques non dissimulées (Igbinovia dans James & Prout, 1990).

Ces divers modèles, où chacun prône sa vision de l'enfant des rues et celle de ce qu'il doit être, illustrent au mieux, les efforts déployés pour offrir à l'enfant marginalisé une alternative, au pire, des voies de solutions trop souvent inadaptées au contexte africain. Les résultats sont d'ailleurs de plus en plus questionnés ouvertement (Bazin, 1998; Invernizzi, 2000; Kuyu, 1998a; Marguerat & Poitou, 1994; Tessier, 1998a).

L'Afrique et l'Amérique latine dévoilent des convergences qui se manifestent au-delà de la singularité des contextes et qui éclairent sous un autre jour le phénomène des jeunes/enfants des rues. Chacune de ces régions est le lieu de représentations qui s'opposent eu égard aux jeunes-enfants des rues. Celles-ci influent directement sur les pratiques dont les orientations hésitent entre la répression et l'empowerment. Ces deux continents ont aussi en commun les grandes mutations contemporaines qui ont engendré une diversité de situations mettant en péril la survie même des jeunes/enfants et interdisant il est vrai, les définitions uniques. Le phénomène y est présenté comme un problème économique associé de près à l'urbanisation, aux droits humains, à la pauvreté et à des questions d'ordre macro-économiques. L'évolution du phénomène des jeunes/enfants des rues et des conceptions qui y sont rattachées, mène parfois à une sur-évaluation de la situation⁵⁶, à sa répression, voire à sa négation. Une réalité qui s'inscrit à son tour comme partie prenante des liens représentations/pratiques et qui débouche sur des actions qui pèchent par leur manque d'adéquation.

Malgré ces constats, le discours de la plupart des écoles de pensée, en ce qui a trait aux modèles d'intervention à privilégier pour la jeunesse/enfance des rues s'est montré sensible aux nouvelles figures des problèmes sociaux. Celles-ci sont venues questionner la manière de conceptualiser et de formaliser l'action dans les divers champs d'intervention et donner ainsi le jour à de nouveaux espaces critiques.

⁵⁶ C'est le cas notamment des médias ou de certaines organisations qui doivent justifier leurs subventions.

Des positions alternatives en émergence

Qu'ils soient qualifiés d'alternatifs, de novateurs, de différents, de marginaux ou de créatifs, ces espaces de réflexion visent à appréhender le phénomène des jeunes/enfants des rues par le biais d' « une vision du social particulière » (Rheume & Sévigny, 1987 :135). Ils se posent généralement « dans un rapport d'opposition ou de complémentarité à l'égard d'une autre réalité, perçue le plus souvent comme dominante » (Ibid :135).

L'influence alternative pourrait se définir à partir de la question du « penser autrement », qui s'impose avec vigueur depuis quelques années et à laquelle plusieurs ouvrages réfèrent (Belpaire, 1994; Fallon & Tzannatos, 1998; Fortier & Roy, 1996; Junger-Tas, 1982; UNESCO, 1995; UNICEF, 1994; Van Putten, 1996). Penser autrement non seulement les pratiques d'intervention mais aussi les problèmes. Il s'agit bien ici d'un appel à une révolution complète qui va des fondements jusqu'à l'action ou vice-versa; une incitation à de nouvelles manières de faire, de dire, de penser et d'être; l'exhortation au changement social, à de nouvelles approches de ce social. Pour révolutionner l'intervention, on suggère de dépasser la multiplication des idées et des moyens et collectivement de « se donner des normes sociales qui transcendent ce qu'on peut faire » (Renaud dans Blanchet, 1992:12). Aux effets de la mondialisation, apparaissent simultanément de nouvelles dialectiques qui viennent ébranler le modèle technocratique dominant (Dallaire & Chamberland, 1996): institutionnalisation du secteur communautaire mais réapparition de la communauté (White, 1994); technologisation des sociétés et crise du système d'éducation mais émergence de l'art en tant qu'outil pédagogique; intellectualité et rationalité de la pensée mais résurgence de concepts liés à l'audace, au rêve, à la magie, à l'aventure, tout en préservant des valeurs liées à la discipline et à la rigueur (Laporte, 1997). En Amérique du Nord et dans plusieurs autres régions du monde, on assiste à la re-naissance de « l'art-intervention »⁵⁷ comme moyen d'approche des jeunes/enfants des rues mais aussi en tant que démarche d'action sociale (Carasso, 1998; Laporte, 1997) via le théâtre, le dessin, le conte ou encore le cirque qui fait un retour en force.

Concernant les fondements théoriques ou idéologiques du mouvement alternatif, nous sommes témoins de la remise en question des modèles centrés sur les individus ou les

⁵⁷ Ce concept existe depuis fort longtemps. Augusto Boal (1985; 1990) au Brésil est l'une des figures incontournables sur le sujet. Ici même au Québec, le Théâtre Parminou (Drummondville) s'inspire de sa philosophie.

familles, leurs problèmes ou leurs déficits en même temps qu'à une tendance à responsabiliser certains paliers d'acteurs (l'état, les ONG, les intervenants, les jeunes/enfants et leur entourage immédiat). Un effort conceptuel d'élargissement est palpable et les approches s'inspirent de plus en plus d'une sociologie où les environnements sociaux proches et éloignés des individus ou des familles constituent des cibles d'intervention (Chamberland, Dallaire, Cameron *et al.*, 1996). Les théories du social ouvrent sur un Sujet dont l'ampleur va grandissant et le domaine de la psychologie prend des allures communautaires. On assiste à l'émergence de modèles théoriques inspirés de divers courants de la sociologie : dynamique (Touraine, 1992); des mouvements sociaux (Price, 1990; Zimmerman, 1990) et clinique, d'où origine la « sociologie de l'expérience » (Dubet, 1994). La psychologie communautaire (Rappaport, 1977), particulièrement la notion d'empowerment, le modèle d'action communautaire et le modèle écologique (ce dernier associé à la sphère de la psychologie du développement) retiennent l'attention (Dallaire, 1998; Dufort, 2001). La plupart des champs d'intervention intéressés par l'enfance et la jeunesse en difficulté sont secoués. Au Québec par exemple, c'est le cas du domaine de la promotion/prévention (Chamberland, Dallaire, Cameron *et al.*, 1996), de la santé mentale (Caillé, 1987; Fournier & Mercier, 1996), du service social (Beaudoin & Shérif, 1984; Lalonde, 1976) et du champ de la réadaptation (Gougeon, Pelletier & Alary, 1990). Des modèles « alternatifs » font de plus en plus l'objet d'études et ouvrent la voie à des ressources et à des pratiques qui s'inscrivent dans une analyse différente du rapport au social (Chamberland, Dallaire, Cameron *et al.*, 1996; Corin, 1986; Dallaire, 1998; Mercier, Bellot, Haley *et al.*, 2001; Rheume & Sévigny, 1987; Sévigny, 1993).

Sur le plan international et via l'influence de certaines OI, particulièrement L'UNICEF (Ennew, 1995) et l'UNESCO (UNESCO, 1995), les champs des sciences humaines et sociales, de la santé et du bien-être, véhiculent de plus en plus des manières de penser qui prennent en compte les liens complexes entre l'individu et son environnement – c'est le modèle écologique. Les notions de pensées plurielles, d'interdisciplinarité et de partenariat sont introduites dans le discours tout au moins, car leur actualisation reste encore délicate surtout dans certains contextes institutionnels où assurément, le défi est de taille.

Eu égard aux représentations du jeune/enfant dans le discours, le Sujet apparaît en tant qu'acteur à part entière. On lui reconnaît la capacité d'agir sur ses problèmes ainsi que sur les systèmes sociaux (Chamberland, Dallaire, Cameron *et al.*, 1996). L'approche

relativement récente de l'empowerment va plus loin encore. Au delà des dimensions qui lui sont fréquemment associées (estime de soi, compétences, conscientisation et participation), elle se veut porteuse « d'une transformation profonde des rapports entre intervenants et usagers » (Dallaire & Chamberland, 1996 :89). Nous avons vu que cette position est aussi perceptible à l'échelle internationale.

Les auteurs qui accordent une importance centrale au Sujet soulignent fréquemment la grande créativité des jeunes/enfants, souvent rattachée à l'espace-rue. Elle se développe à travers leurs activités débrouillardes pour assurer leur survie, leur potentiel de résistance et les liens de re-socialisation qu'ils entretiennent avec leurs pairs (Bazin, 1998; Côté, 1988; Dallaire, 1998; d'Almeida-Topor, 1992; Lucchini, 1993; Mercier, 2000; OMS, 1993; Parazelli, 1996; Solliciteur Général du Canada, 1993; Tessier, 1998b; Vélis, 1993). Des attitudes et comportements qui puisent à la fois dans des traditions anciennes – la ritualisation à travers la survie, le risque et le défi à la mort (Jeffrey dans Bédard, 1998) – tout en intégrant des modes de vie inhérents aux sociétés contemporaines – mobilité individualité, rapidité, fragmentation, indétermination, etc. (Bazin, 1998). Or, des perspectives ethnologiques et anthropologiques mettent en évidence l'importance pour l'équilibre humain de l'existence d'un fil conducteur entre le passé, le présent et l'avenir. Attias-Donfut souligne à cet effet que l'enfance et la jeunesse correspondent à des périodes de vie qui orientent « vers un parcours largement inconnu, ouvert sur l'avenir; [que] les rapports aux autres générations assurent un ancrage dans une filiation au passé et; [que] l'identification collective à une génération, à travers différentes formes de regroupements, médiatise l'appropriation du temps social et accomplit la création du présent » (1996 :21).

Les projets dits alternatifs qui misent sur l'art comme outil d'intervention, génèrent une conception du jeune/enfant des rues qui manifestement considère leur potentialité créative, l'intérêt de conjuguer les temps, la portée de la filialité et des liens inter-générationnels, de même que la valeur de l'expérience corporelle dans la définition identitaire (Blais, 2002; Laporte, 1997). Qui plus est, les personnes qui véhiculent des préjugés favorables envers les jeunes/enfants s'associent généralement à une façon particulière de vivre « avec des valeurs de base qui s'articulent autour des arts de la rue, de la vie commune et de l'itinérance » (Laporte, 1997 :12). Ces projets ne sont pas la panacée, on s'en doute, aux maux des jeunes/enfants des rues. De nombreux pièges sont à redouter, qui vont de la ghettoïsation culturelle à la perte du sens profond de la démarche au contact du marché

économique (Bazin, 1998). Néanmoins, les activités mises de l'avant par ces projets sont porteuses et témoins d'une ouverture sur le reste du monde : spectacles, expositions, etc. Autant d'occasions pour les jeunes/enfants des rues de développer des liens de communication (Carasso, 1998; Tessier, 1998b), de participer à construire quelque chose, de se dépasser et de le prouver à ses proches ou, pourquoi pas, à la planète toute entière!

Version concrète d'un discours « autre » qui se déclare depuis quelques années, ces influences dites « alternatives » révèlent des valeurs fondamentales qui poussent chaque jeune/enfant à la reconstitution et à l'appropriation de son histoire de vie propre. L'art, le jeu, le cirque font ainsi l'objet de nombreuses études, souvent en lien avec les jeunes/enfants des rues (Bazin, 1998; Carasso, 1998; Côté, 1988; d'Almeida-Topor, Goerg, Coquery-Vidrovitch *et al.*, 1992; Mjid, 1998; Rivard, 1999; Tessier, 1998b; Thomasi & Tessier, 1998; UNESCO, 1999a), avec lesquels d'ailleurs ils partagent une affinité naturelle : la marginalité.

Discussion

Le présent travail met en lumière, à l'échelle internationale, des liens entre les conceptions relatives aux jeunes/enfants des rues, les pratiques d'intervention développées à leur intention et les allégeances théoriques ou idéologiques dont elles s'inspirent et inversement, qu'elles reproduisent. Leur évolution dans le temps et dans l'espace est caractérisée par une grande mouvance. Celle-ci signe tout le parcours qui va des fondements théoriques ou idéologiques aux actions et réciproquement. Elle s'illustre autant à l'échelle internationale qu'aux niveaux des continents et s'observe également au sein du courant dit « alternatif », même s'il est exploité ici comme un cadre théorique général. Les représentations inhérentes aux jeunes/enfants des rues sont centrales dans la compréhension de l'univers des pratiques. Elles s'infiltrèrent, nous l'avons vu, au sein même des terminologies et des définitions souvent ostracisantes, floues ou inappropriées et habituellement prescrites par des adultes. Qu'il s'agisse de conceptions relatives aux jeunes, aux enfants ou à la rue en tant qu'espace légitime ou non de socialisation, le niveau international aussi bien que continental, révèlent la co-existence de représentations opposées qui ont des effets forts sur la manière de penser la problématique. Ceci donne lieu à des actions polarisées qui hésitent entre trois approches : « la protection, la répression et la référence aux droits de l'homme » (Invernizzi, 2000 :ix), également marquées par l'ambiguïté. La notion de protection s'impose pourtant en toile de fond : protection des jeunes/enfants, menant souvent à la

victimisation ou bien, protection de la société contre des jeunes/enfants délictueux, conduisant à la répression. Ces positions se situent encore bien loin de ce qu'il est convenu d'appeler le développement et rappellent que derrière chaque politique sociale, organisation ou projet, il y a des personnes qui ont aussi leurs propres motifs d'action (Emmanueli, 2003).

Le discours autour du mouvement alternatif met de l'avant ses bases d'une intervention dite « renouvelée », pressentie comme ayant le pouvoir de se situer au-delà de l'action individuelle ou uniformisante, des particularités locales ou des spécificités culturelles. Porteur de valeurs qui prétendent à l'action sociale et à la dignité humaine, le mouvement alternatif est à la recherche de sens et ses représentations des jeunes/enfants des rues émergent souvent de la « rencontre » avec eux. De l'étude de certains projets qui s'inspirent de cette philosophie, s'impose la quête d'un fil conducteur et constructif avec les jeunes/enfants des rues et entre ceux-ci et le reste du monde. De tels projets offrent peut-être, par le biais de moyens pluriels, une opportunité pour les jeunes/enfants des rues de redynamiser le lien qui va du passé à l'avenir, de ritualiser la vie par le biais d'activités ludiques ou artistiques et ainsi de favoriser la création d'un ancrage sur le présent. Leur avènement à l'aube du 21^e siècle représente éventuellement l'occasion de mieux saisir ce que ces jeunes/enfants tentent avec persévérance, parfois violemment, de nous dire.

Conclusion

Cet article a voulu aborder la littérature internationale pour mettre en lumière les liens entre les représentations relatives aux enfants/jeunes des rues ou le phénomène dont ils sont les acteurs et les pratiques d'intervention développées à leur intention. Ces liens s'avèrent indissociables et s'inscrivent comme parties et produits des philosophies qu'ils véhiculent au sein d'une vaste activité thérapeutique qui traverse le monde.

La démarche permet de réfléchir aux différents paramètres qui interagissent dans le choix des actions auprès de ces jeunes catégorisés. Elle situe le lecteur au-delà de leur hétérogénéité incontestable, des caractéristiques culturelles propres aux localités où ils évoluent ou encore de la diversité des réalités dans lesquelles ils sont plongés, sans pour autant les évacuer. « [...] une compréhension plus large a l'avantage de problématiser le rôle et l'identité de l'enfant dans la société et ceci selon les divers acteurs et groupes sociaux » (Invernizzi, 2000 :v). En outre, elle permet d'alimenter la réflexion sur la

question des enjeux de l'intervention entre l'universel et le particulier sans pour autant, à cette étape des travaux, prétendre à des réponses. En ce qui a trait aux distinctions entre les niveaux international et continental, il faut convenir qu'elles sont nombreuses. Elles s'observent à l'intérieur même de chaque continent⁵⁸, pays ou localité. Il ne s'agit pas de les nier, ni non plus de faire l'apogée de l'homogénéité, mais de créer un espace pour une intervention proactive, dynamique et courageuse.

Le courant dit « alternatif » se pose comme émergeant des tensions représentations/pratiques. Cette position ne résume pas toute la question des interventions auprès des jeunes/enfants des rues compris comme Sujet. Or, si d'entrée de jeu elle ne présente pas l'avantage de clarifier la situation, elle a pour le moins le mérite de dynamiser la réflexion, ouvrant peut-être des voies à la recherche qui, on l'a vu plus tôt, a du mal à prendre position. Pourtant, là où les chercheurs ont posé le regard, l'hétérogénéité du phénomène des jeunes/enfants des rues et les concepts qui lui sont habituellement reliés, ont été mises en évidence. On est en droit ici de s'interroger sur la réelle complexité ontologique du phénomène. Il est probablement illusoire de penser un modèle d'intervention qui soit unique ou même capable de faire consensus, à fortiori quand on considère l'hétérogénéité des catégories sociales et la polysémie des définitions. Or, on peut imaginer sans trop d'effort que la complexité ou mieux encore, la richesse de l'information, puissent se mettre au service de l'infiniment grand aussi bien que de l'infiniment petit.

La présence d'un programme comme le Cirque du Monde dans l'univers de l'intervention dédiée aux jeunes des rues ouvre la voie à un éclairage multidimensionnel sur des représentations et des pratiques qui peuvent prétendre à une certaine universalité. Leurs philosophies, les projets qui les mettent de l'avant de même que les personnes qui sont derrière ceux-ci, participent déjà au renouvellement de l'action entourant le phénomène, ne serait-ce qu'en l'ébranlant. Ils méritent que l'on s'y intéresse davantage. On peut toutefois faire l'hypothèse que les recherches qui voudront les aborder devront elles-mêmes innover!

⁵⁸ Ennew (2003) est à cet égard une référence utile, notamment entre l'Amérique latine et l'Afrique.

Références bibliographiques

- Alexandre-Bidon, D. (1997). *Les Enfants au Moyen Age, Ve-XVe siècles*. Paris. Hachette.
- Attias-Donfut, C. (1996). "Jeunesse et conjugaison des temps", *Sociologie et Sociétés*, vol. 28, n° 1, 13-22.
- Bazin, H. (1998). "Fonction sociale des "arts de la rue", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 426-454.
- Beaudoin, S. & Shérif, T. (1984). "Les modèles de pratiques au Centre de Services Sociaux de Québec", *Intervention*, n° 68, 76-83.
- Bédard, M.-C. (1998). "L'âge de la démesure", *Contact*, 20-21.
- Belpaire, F. (1994). *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux. Approche systémique*. Laval. Éditions du Méridien.
- Bessant, J. (2001). "From Sociology of Deviance to Sociology of Risk - Youth Homelessness and the Problem of Empiricism", *Journal of Criminal Justice*, vol. 29, 31-43.
- Blais, M.-C., (2002). *Le grand cirque extraordinaire*. 15 mai. http://www.cypresse.ca/reseau/arts/0204/art_102040091311.html.
- Blanchet, S. (1992). "La réforme, L'utilisateur en sortira-t-il gagnant?" *Santé Société*, vol. 14, n° 4, 9-10.
- Boal, A. (1985). *Théâtre de l'opprimé - malgré tout*. Paris. La Découverte.
- (1990). *Méthode Boal de théâtre et de thérapie - L'arc-en-ciel du désir*. Paris. Ramsay.
- Boyden, J. (1991). *Children of the Cities*. London. Zed Books Ltd.
- Brannigan, A. & Caputo, T. (1993). *Études sur les fugueurs et les Jeunes de la rue au Canada: problèmes conceptuels et méthodologiques*. Ottawa. Ministère du Solliciteur général du Canada.
- Bruckner, P. (1995). *La tentation de l'innocence, essai*. Paris. Bernard Grasset.
- Caillé, P. (1987). "Le modèle systémique des relations humaines ou l'hypothèse de l'autonomie créative." *Thérapie familiale*, vol. 8, n° 1, 19-30.
- Calmettes, Q. (1994). *Politique sociale urbaine pour l'enfance. Histoire, démarche et applications. dans: L'enfant et son intégration dans la cité - Expériences et propositions*. Paris. Syros.

- Campos, R., Antunes, C. M., Raffaelli, M., Halsey, N. & others (1994). "Social Networks and Daily Activities on Street Youth in Belo Horizonte, Brazil", *Child Development, Society of Research in Child Development*, vol. 65, n° 2, 319-330.
- Carasso, G. (1998). "Former les adultes: Théâtre à Bogota", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 357-364.
- Chamberland, C., Dallaire, N., Cameron, S., Fréchette, L., Lindsay, J., Beaudoin, G. & Hébert, J. (1996). "Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille: portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite." Université de Montréal. Montréal.
- Connoly, M. (1990). *Adrift in the City: A Comparative Study of Street Children in Bogota, Colombia, and Guatemala City*. dans: *Homeless Children: The Watchers and the Waiters*. The Haworth Press Inc.
- Corin, E. (1986). "Centralité des marges et dynamique des centres", *Anthropologie et Sociétés*, vol. 10, n° 2, 1-21.
- Côté, M. M. (1988). *Les jeunes de la rue à Montréal. Une étude d'ethnologie urbaine*. Thèse de doctorat., Département d'anthropologie, Université de Montréal, Montréal.
- Dallaire, N. & Chamberland, C. (1996). "Empowerment, crises et modernité", *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 15, n° 2, 87-107.
- Dallaire, N. (1998). *Enjeux et voies d'avenir de la promotion/prévention, une réflexion dans le champ enfance-jeunesse-famille*. Thèse de doctorat, Sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal.
- d'Almeida-Topor, H. (1992). "«Jeune», «Jeunes», «Jeunesse» Réflexions autour d'une terminologie", dans d'Almeida-Topor, H., Goerg, O., Coquery-Vidrovitch, C., & Guitart, F. (sous la direction de), *Les jeunes en Afrique - Évolution et rôle (XIX^e - XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 14-16.
- d'Almeida-Topor, H., Goerg, O., Coquery-Vidrovitch, C. & Guitart, F. (1992). *Les jeunes en Afrique. Évolution et rôle (XIX^e - XX^e siècles). Tome 1*. Paris. Éditions L'Harmattan.
- Deniger, M.-A. (1996). "Crise de la jeunesse et transformations des politique sociales en contexte de mutation structurale", *Sociologie et Sociétés*, vol. 28, n° 1, 73-88.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris. Seuil.

- Dufort F.(sous la direction de) et sous la codirection de Jérôme Guay (2001). *Agir au coeur des communautés: la psychologie communautaire et le changement social*. Sainte-Foy. Les Presses de l'Université Laval.
- Emmanuelli, X. (2003). *Conférence du Dr Xavier Emmanuelli*. Accueillir l'errance - Enjeux et pratiques émergentes, 20-21 mars, Trois-Rivières.
- Ennew, J. (1995). "Outside Childhood: Street Children's Right", dans Franklin, B. (sous la direction de), *The Handbook of Children's Right. Comparative Policy and Practice*, London/New York, Routledge, 201-214.
- , (2003). *Difficult Circumstances: Some Reflections on «Street Children» in Africa*. Children, Youth and Environments, Vol.13, No.1, Spring 2003. 25 novembre. http://cye.colorado.edu/vol13ArticleReprints/DifficultCircum_AfricaInsight.pdf.
- Fallon, P. & Tzannatos, Z. (1998). "Child Labor, Issues and Directions for the World Bank". Social Protection, Human development Network, Banque Mondiale. Washington.
- Fortier, J. & Roy, S. (1996). "Les jeunes de la rue et l'intervention: quelques repères théoriques", *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 27, 127-152.
- Fournier, L. & Mercier, C. (sous la dir.), (1996). *Sans domicile fixe, au-delà du stéréotype*. Éditions Méridien, Montréal.
- Glauser, B., Espinola, B., Ortiz, R. M. & de Carrizosa, S. O. (1987). *Vivre de la rue, le cas des enfants d'Asuncion*. Dakar. ENDA.
- Glauser, B. (1990). "Street Children: Deconstructing a Construct", dans James, A., & Prout, A. (sous la direction de), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Londres, The Falmer Press, 138-156.
- Gougeon, F., Pelletier, M.-F. & Alary, J. (1990). "Modèle d'intervention et d'action sociale pour le développement de ressources résidentielles alternatives". Tome III, Centre de réadaptation Constance-Lethbridge. Montréal.
- Invernizzi, A., (2000). *L'enfant qui vit dans les rues en Afrique, en Asie et en Europe de l'Est - Bibliographie commentée*. 13 novembre. <http://www.unifr.ch/socsem/documentation.html>.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London. The Falmer Press.

- Jouan, M. P. (1998). "Droits, transmission et transformation", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 161-171.
- Junger-Tas, J. (1982). *L'adolescence délinquante et les années '80: études prospectives sur les modèles d'intervention et de prise en charge. Le cas des Pays-Bas*. Ministère de la justice.
- Kuyu, C. (1998a). "Otages dans la rue", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 276-286.
- (1998b). "Spécificités africaines et procédures de prise en charge de l'enfant marginalisé", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 218-222.
- Lalonde, M.-L. (1976). "Modèle de pratique du service social personnel en milieu scolaire". Rapport de recherche, Laboratoire de recherche en Intervention sociale personnelle, École de service social, Université de Montréal. Montréal.
- Laporte, P. (1997). "Cirque du Monde", *Revue Gestion*, vol. 22, n° 2, 12-13.
- Le Roy, E. (1998). "Crises, mondialisation, complexité sociale: spécificités des situations et généralités des pratiques", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 178-194.
- Lindblad, B. (1996). "UNICEF Strategies on Special Protection Measures for Children in Especially Difficult Circumstances". Amsterdam.
- Louis, S. (1991-1992). "Dossier - La prévention, une panacée ?" *Santé Société*, vol. 14, n° 1, 48.
- Lucchini, R. (1993). *Enfant de la rue - Identité, sociabilité, drogue*. Genève. Librairie Droz.
- (1996). *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*. Paris. PUF.
- (1998). "Images de l'enfant en situation de rue et interventions", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 259-275.
- Marguerat, Y. & Poitou, D. (1994). *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique Noire*. Mesnil-sur-l'Estrée. Librairie Arthème Fayard.
- Mercier, C. (2000). "L'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue du Centre-ville de Montréal - Résumé du rapport d'évaluation". Université McGill/CLSC des Faubourgs. Montréal.
- Mercier, C., Bellot, C., Haley, N. & Fortier, J. (2001). "L'évaluation des effets de l'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue au centre-ville de Montréal". Demande de subvention au CQRS, document inédit. Montréal.

- Mignon, J.-M. (1984). *Afrique: Jeunesses Uniques, Jeunesse Encadrée*. Paris. Éditions L'Harmattan.
- Mjid, N. (1998). "Dessins à Casablanca", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 372-374.
- OMS (1993). "Programme de lutte contre les toxicomanies. Une impasse? Rapport sur phase 1 du projet des Enfants de la Rue." Organisation Mondiale de la Santé.
- ONU, (1996). *World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond*. 18 juillet. gopher://gopher.un.org/00/ga/recs/50/res50-81.en.
- , (2003). *La Convention internationale des Droits de l'Enfant (version 2003)*. 23 novembre. <http://nibis.ni.schule.de/~kiko/kikodata/fr/kk/>.
- Parazelli, M. (1996). "Les pratiques de socialisation marginalisée des jeunes de la rue dans l'espace urbain montréalais", *Cahiers de recherche sociologique*, n° 27, 47-62.
- (2002). *La rue attractive - Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Montréal. Presses de l'Université du Québec.
- Pilotti, F. (1996). "The Situation in the South - European Conference on Street Children Worldwide". Conference Report, Amsterdam.
- Price, R. H. (1990). "Wither Participation and Empowerment", *American Journal of Community Psychology*, vol. 18, n° 1, 163-167.
- Pronk, J. (1996). "The Resilience of Street Children, European Conference on Street Children Worldwide". Conference Report, Amsterdam.
- Raab, C. (2002). "Sommet de l'ONU sur l'enfance - L'UNICEF est satisfaite, mais pas les ONG." *La Presse*, 11 mai.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research and Action*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Rheume, J. & Sévigny, R. (1987). "Les enjeux sociaux de la pratique dite «alternative»", *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 6, n° 2, 133-147.
- Rivard, J. (1999). *Analyse critique à partir d'une perspective globale de la santé des principaux paradigmes théoriques sous-jacents à l'action auprès des jeunes en difficulté: des approches classiques aux influences plus alternatives, voire marginales*. Examen de synthèse, Sciences Humaines Appliquées, Université de Montréal, Montréal.
- Rizzini, I. & Lusk, M. W. (1995). "Children in the Streets: Latin America's Lost Generation", *Children and Youth Services Review*, vol. 17, n° 3, 391-400.

- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1988). "Jeunesse / De l'adolescence aux rôles de la vie adulte (A)", *Encyclopaedia Universalis*, 591-596.
- Savouéda, E. (1994). "Dans l'indifférence de nos villes, quelques flashes..." dans Marguerat, Y., & Poitou, D. (sous la direction de), *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, Paris, Fayard, 35-41.
- Sévigny, R. (1993). "Pratiques alternatives en santé mentale et gestion du social", vol. XXV, n° 1, 111-123.
- Shumway Warner, J. (1995). *A Policy Study of Youth Service: Synthesizing Analysis of Policy Content and Policy Process over Time*. University of Oklahoma,
- Solliciteur Général du Canada (1993). "Le projet canadien des enfants des rues: constatations de la phase un, Pour faire échec à la violence et aux mauvais traitements". 1993-25, Secrétariat du Ministère - Division de la politique et de la recherche en matière de police.
- Stöecklin, D. (1998). "Enfants des rues en Chine: les «vagues aveugles»", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 195-213.
- Taracena, E. & Tavera, M. L. (1993). "Le travail des enfants au Mexique - les représentations du problème par les différents partenaires sociaux", dans Roy, S. (sous la direction de), *Sociologies cliniques, Hommes et Perspectives*, Paris, Desclée de Brouwer, 177-188.
- Tay, A. (1994). "Action d'une organisation internationale: le programme de l'UNESCO pour les enfants en situation difficile", dans Tessier, S. (sous la direction de), *L'enfant et son intégration dans la cité - Expériences et propositions*, Paris, Coll. Enfance et Sociétés, 101-105.
- Tessier, S. (1994). "La rue. Espace public", dans Tessier, S. (sous la direction de), *L'enfant et son intégration dans la cité. Expériences et propositions*, Paris, Syros, 40-45.
- (1998a). "Les structures et institutions de prise en charge", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 237-242.
- (1998b). "Des enfants créatifs et des idées", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 315-320.
- Tessier, S., (dir.) (1998c). *À la recherche des enfants des rues*. Paris. Karthala.
- Théron, J. L. (1994). "Le forum du Grand-Bassam: une nouvelle approche", dans MARJUVIA. (sous la direction de), *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, Paris, Fayard, Coll. Les Enfants du Fleuve, 91-111.

- Thomasi, N. & Tessier, S. (1998). "Le petit chat noir au Congo", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, 365-371.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris. Fayard.
- UNESCO, (1995). *Les assises de l'Afrique. Le développement social: les priorités de l'Afrique*. 29 juillet.
<http://www.unesco.org/general/fre/programmes/target/africa/assises.html>.
- , (1999a). *Projet de stratégie d'action de l'Unesco avec et pour la jeunesse - Introduction*. 29 juillet. <http://www.unesco.org/youth/French/stratfr.htm>.
- , (1999b). *Unité de coordination "jeunesse"*. 29 juillet.
<http://www.unesco.org/youth/French/bienvenu.htm>.
- UNESCO/BICE (1995). *Dans la rue, avec les enfants - Programmes pour la réinsertion des enfants de la rue*. Paris. UNESCO/BICE. UNESCO.
- UNICEF (1994). "La situation des enfants dans le monde". Nations Unies. New York.
- (1996). "La situation des enfants dans le monde".
- Van Putten, M. (1996). *Street Children as the Barometers of the State of the World*. European Conference on Street Children Worldwide, 20-23 juin, Amsterdam.
- Vélis, J.-P. (1993). *Fleurs de poussière. Enfants de la rue en Afrique*. Paris. UNESCO.
- White, D. (1994). "La gestion communautaire de l'exclusion", *Lien social et politique - RIAC*, vol. 32, 37-51.
- Zamudio, L., Tessier, S. & Lecomte, E. (1998). "Amérique latine", dans Tessier, S. (sous la direction de), *À la recherche des enfants des rues*, Paris, Karthala, 214-217.
- Zimmerman, M. A. (1990). "Taking Aim on Empowerment Research: on the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions", *American Journal of Community Psychology*, vol. 18, n° 1, 169-177.

CHAPITRE 2 – LE CADRE CONCEPTUEL ET LES ASSISES THÉORIQUES

Ce chapitre vise à examiner la littérature internationale abordant le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés, à partir essentiellement de la question des jeunes et des enfants associés à la rue. Il s'attarde sur le concept central de la thèse qu'est le paradigme puis se termine sur la proposition d'un modèle conceptuel général pour penser la complexité et la pluralité du phénomène et du paradigme qui l'entoure, à partir de certains de ses aspects mis en relief dans l'ensemble de cette étude.

2.1 LES JEUNES ET LES ENFANTS ASSOCIÉS À LA RUE

On ne connaît une société que lorsqu'on la regarde aussi à travers ses creux, à travers ses non-dits, que lorsque l'on considère ses blessures, ses victimes. Cela est vrai de toute société.
Jean-Luc Domenach (2000: 7)

2.1.1 Un intérêt scientifique pour le phénomène

D'abord, la reconnaissance du phénomène des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés à l'échelle planétaire a forcé un nouvel examen de ces étapes de la vie et moult tentatives pour les définir ou les redéfinir. Un effort pour mieux comprendre les réalités de l'enfance et de la jeunesse en général est manifeste. L'ouvrage de Gauthier et al. (1999), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* est une référence incontournable sur le sujet. Il clarifie les motifs qui suscitent l'intérêt de la communauté scientifique pour cette catégorie de jeunes personnes. Selon l'auteure, ces motifs sont au nombre de trois, et leur conjonction ne se trouve pas dans les autres périodes du cycle de vie « [...] ni en rapport à d'autres circonstances, sinon à des degrés moindres [...] » (Gauthier et Guillaume, 1999: 12). Brièvement, l'intérêt porté aux jeunes qui vivent des difficultés provient des éléments suivant : 1) ce sont sur eux que repose l'avenir de la cité; 2) vis-à-vis de cette responsabilité qui leur incombe, il faut acquérir des connaissances et des moyens pour « [...] dompter les démons qui les assaillent [...] » (1999: 13); 3) la jeunesse est perçue, suivant certaines perspectives, comme étant à la proue du changement. Le livre questionne enfin, les fondements même qui soutiennent les discours sur cette jeunesse tant étudiée.

Ensuite, la jeunesse en tant que catégorie sociale constitue de fait un moyen pour étudier la société. Grâce à l'attention qui lui est accordée, « [...] c'est toute notre réalité sociale contemporaine qu'il est possible d'atteindre de façon originale. » (Tomasi, 1999: 211) Cette affirmation est vraie, et ce, peu importe que cette jeunesse soit florissante ou qu'elle vive des difficultés : « L'adolescence est [...] un paradigme qui permet de comprendre le lien social d'une époque donnée [...] » (Lesourd, 2004-2005: 6). Elle est « [...] le lieu où peut se dire le *malaise dans la culture* » (Ibid.: 1- c'est l'auteur qui souligne).

Sur la question de l'enfance, Ennew (2003) rapporte deux groupes d'idées courantes qui définissent la notion de l'*enfance* dans la communauté internationale, toutes deux étant fondées sur des constructions occidentales relativement récentes et exportées dans les pays du Sud. Le premier groupe distingue les enfants des adultes par l'entremise d'un idéal familial qui se veut *nucléaire*, où les enfants sont protégés et les adultes sont protecteurs. Le maintien de ce type de famille et des rôles de ses protagonistes est assuré par l'existence de corps de connaissances et de groupes d'experts qui autorisent l'État à éradiquer ou, pour le moins, à influencer des relations adulte-enfant et des comportements qui sont socialement définis comme problématiques. Le second groupe d'idées fait la distinction entre des adultes et des enfants à l'intérieur même du processus de production. Dans ce cas, l'enfant ne peut pas être un travailleur, mais il requiert une certaine forme de socialisation qui ne doit pas se faire à l'intérieur même de la famille. L'éducation comporte donc deux visées : elle enseigne d'une part les habiletés que l'économie formelle requiert, en procédant à des sélections et à des rejets et reproduisant ainsi les notions de classes sociales; elle représente d'autre part, une forme de contrôle de l'enfance qui déborde de la sphère privée de la famille.

Finalement, l'UNICEF publie *La situation des enfants dans le monde*, une revue annuelle. Bien qu'elle n'ait pas de prétention scientifique, elle est probablement l'une des références donnant l'aperçu le plus largement international sur les réalités diverses – souvent précaires ou particulièrement difficiles – de l'enfance, partout dans le monde.

2.1.2 Un phénomène au « singulier – pluriel »

L'ignorance est fondatrice. Si nous les connaissons, ils n'ont plus de voix.
Cécile Rousseau (2006)

La question des jeunes et des enfants associés à la rue a fait l'objet, elle aussi, d'un intérêt scientifique soutenu, particulièrement depuis 1989, l'année de l'adoption de la *Convention internationale des droits de l'enfant* et aussi dès que leur présence s'est manifestée de façon accrue dans les villes des pays riches (UNICEF, 2006a). Par sa visibilité, le phénomène a alerté la communauté internationale sur des situations humainement inacceptables, conduisant à une appréhension des conditions d'existence de ces jeunes dans un social plus large (Baizerman, 1996; Butler et Rizzini, 2003; Cannat, 1988; Panter-Brick, 2003; Stoecklin, 2000; van Putten, 1996; Veale et al., 2000).

Selon des estimations récentes fournies par l'UNICEF (2006a), ces jeunes et ces enfants seraient des dizaines de millions dans le monde à vivre en situation de rue, et ce nombre irait en s'accroissant. Ennew (2000) stipule qu'il n'y a pourtant pas d'évidence statistique sérieuse en mesure de prouver ou d'infirmer cette assertion. L'auteure rappelle que les enfants qui jouent dans les rues, au sein même de leur propre communauté, ne sont pas des « enfants de la rue » (*street children*), même s'ils sont défavorisés ou particulièrement vulnérables à la violation de leurs droits. Ennew⁵⁹ est une de celles qui soutiennent que le concept de *street children* a à ce point retenu l'attention, que la réalité du plus grand nombre d'enfants et de jeunes sans voix, s'en est trouvée occultée (Connoly et Ennew, 1996; Ennew, 1998; 2000; 2003). L'édition de 2006 de *La situation des enfants dans le monde* de l'UNICEF s'intéresse d'ailleurs tout particulièrement aux enfants exclus et invisibles.

C'est ainsi que dans le monde s'est construite une littérature imposante sur ces jeunes et ces enfants associés à la rue. Des revues internationales présentent des articles sur la question périodiquement (*Childhood; Children, Youth and Environments; Africa Insight; Les Cahiers de MARJUVIA, Childhope*), et plusieurs y ont consacré tout un numéro (*Childhood*, 1996, vol. 3 n° 2; *Africa Insight*, 1996, vol. 26, n° 3; *Children, Youth and*

⁵⁹ Judith Ennew a été coordonnatrice internationale de *Childwatch International Monitoring Children's Rights Project* de 1993 à 1998 et présidente de l'organisme *Childwatch International Research on Childhood (CIRC)*, également dans les années 1990. Irene Rizzini assure actuellement cette dernière fonction.

Environnements, 2003, vol. 13 n° 1). Antonella Invernizzi (2000) a préparé dans le cadre d'un séminaire présenté en sociologie, une vaste bibliographie commentée, qui rassemble les écrits les plus pertinents sur trois lieux du globe : *L'enfant qui vit dans les rues en Afrique, en Asie et en Europe de l'Est*. Malgré la difficulté d'accès à l'information, que l'auteure associe aux divers enjeux liés à ce champ d'action⁶⁰, elle classe la littérature selon quatre grands thèmes : 1) les usages de l'expression *enfant de la rue*; 2) les difficultés à définir cette catégorie; 3) les approches, les méthodes et les perspectives explicatives; 4) l'enfant une fois le projet terminé et après la rue.

D'autres ouvrages tentent aussi de faire une synthèse. Par exemple, pour l'Amérique latine (Rizzini, 1996), le Brésil (Butler et Rizzini, 2003) qui est « [...] devenu le symbole mondial de la thématique des enfants des rues » (Biache et al., 1995:13). Pour l'Europe (Oude Engberink et Kruijt, 1996), pour l'Amérique du Nord et le Québec (Fortier et Roy, 1996; Fournier et Mercier, 1996a) et pour l'Australie (Loft et Davis, 1988). Plusieurs d'entre eux rappellent en outre l'importance de considérer la singularité de l'enfant et du jeune, au-delà de son problème, qui est inséparable de son contexte spécifique, et dont les dimensions ne peuvent être réduites au seul point de vue des adultes.

On a aussi produit des écrits collectifs. Parmi les ouvrages qui privilégient une perspective internationale, mentionnons : ENDA (1995); Marguerat et Poitou (1994); Mickelson et al. (2000); Panter-Brick et al. (2000); Raffaelli (1999); Schrader (1999); Tessier (1994; 1995; 1998a). Plusieurs travaux s'appuient sur l'étude d'un cas, soit un pays en particulier, une ville, parfois sur l'histoire d'un enfant ou d'un groupe d'enfants. À cet effet, les études qui traitent de l'Asie, se démarquent (voir Invernizzi, 2000). Même si on note sur le plan théorique qu'un effort a été fait pour faire la distinction entre les enfants et les jeunes *de la rue* et les enfants et les jeunes *qui y travaillent*, les perspectives sur le travail des enfants diffèrent fortement s'il s'agit des pays dits *en développement* ou des pays industrialisés. Sur le terrain, on s'en doute, il s'agit souvent des mêmes jeunes personnes.

Plusieurs ouvrages abordent ces catégories de jeunes et d'enfants en examinant les droits qui leur sont dévolus ou retirés, souvent en référence à la *Convention internationale des*

⁶⁰ Là où la prudence justifie le silence, l'auteure indique qu'une « [...] telle prudence semble se rapporter moins à des considérations éthiques sur les enfants qu'à des enjeux liés à la recherche de fonds et à la légitimité des institutions. Le refus de divulguer des informations entre alors en contradiction avec les discours qui désignent l'enfant comme étant au centre de la connaissance et de l'action » (Invernizzi, 2000: iii).

droits de l'enfant. Parmi les plus généraux, citons: *Advocating for Children. International Perspectives on Children's Rights* (Smith et al., 2000); *Revisiting Children's Rights : 10 Years of the UN Convention on the Rights of the Child* (Fottrell, 2000); *The New Handbook of Children's Rights – Comparative Policy and Practice* (Franklin, 2002); *Human Rights Watch and Children Rights Projects – Rapport* (1998) et *The International Journal of Children's Rights*, un ouvrage qui se consacre entièrement à ce sujet. Dans l'ensemble de ces documents, le rôle et la place des enfants et des jeunes dans leur société sont discutés et les articles de la Convention examinés.

En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes et les enfants associés à la rue, mentionnons les travaux de Seitles (1997-1998) : *Effect of the Convention on the Rights of the Child upon Street Children in Latin America: a Study of Brazil, Colombia, and Guatemala*. À la fin des années 1990, Ennew (1998) signale les biais, l'incompréhension et les usages médiatiques du thème des enfants de la rue et ramène la Convention à l'ordre du jour : *Working with street children: From conventional responses to responses from the Convention on the rights of the child*. Elle explique dans sa publication qui est parue deux années plus tard : *Why the Convention is not about street children?* D'une part, parce que la Convention concerne tous les êtres humains de moins de 18 ans et non pas des catégories spécifiques comme les jeunes et les enfants qui sont associés à la rue. D'autre part, parce que cette catégorie « enfants des rues » est « [...] indefinable, mythological even to those who work with them » (Ennew, 2000: 182). Enfin, elle allègue que si les droits des enfants qui vivent et travaillent dans la rue sont violés, ils le sont sans doute moins que ce que tente de nous faire croire tous ceux qui tirent profit de cette situation (Ennew, 2000).

Sur le thème de *la rue*, se sont développés de nombreux champs de recherche, lesquels ont été envisagés dans leurs formes paradoxales ou dynamiques, entre la marge et la norme, c'est-à-dire entre un espace légitime ou illégitime de socialisation, autour de la trajectoire de rue – réintégration ou réinsertion? (Molgat, 2004) et en lien avec la sortie de rue – processus ou objectif d'intervention? (Colombo, 2003) La rue et toute la charge réelle et symbolique qu'elle dégage a aussi été utilisée comme moyen pour analyser le phénomène ou pour rejoindre les jeunes. Plusieurs auteurs parmi ceux qui ont déjà été cités précédemment s'y sont penchés. Dans sa revue de la littérature, Invernizzi soulève que « [...] le phénomène semble devoir être abordé en termes de *relation à la rue*, d'activités et

d'identités, davantage qu'en termes d'une prétendue *appartenance à la rue* » (2000:viii – souligné par l'auteure).

Des méthodes d'approche des jeunes et des enfants qui fréquentent le milieu de la rue ont fait l'objet d'investigations scientifiques et d'applications sur le terrain. La revue *Childhood* y a consacré tout un numéro en 1996 (Vol. 3 no. 2). Dans la perspective internationale, Ennew s'est illustrée sur cette question. Elle publie en collaboration avec Milne en 1996 une bibliographie commentée intitulée *Methods of Research with Street Children. An annotated Bibliography, on Research Methods*. Les auteurs ont observé que depuis le début des années 1990 une nouvelle génération de chercheurs questionne les présupposés concernant les méthodes de recherche et que ces chercheurs tendent à adopter des approches participatives. Ennew aborde le même sujet avec d'autres auteurs tels que Connolly (1996) et Boyden (1997) ainsi que dans un ouvrage collectif (Ennew, 2000). Dans l'ensemble, ces auteurs reprochent aux recherches leur faiblesse sur le plan théorique. Celles-ci sont d'ailleurs affectées par la disparité du discours sur les jeunes et les enfants associés à la rue et par les ambiguïtés terminologiques et définitionnelles s'y rattachant, lesquelles en sont à la fois la cause et la conséquence (Invernizzi, 2000). Les méthodes de recueil de l'information se résument essentiellement au questionnaire ou à l'étude de cas (Ennew, 2000). La *Convention pour les droits des enfants* est pourtant en mesure de fournir un cadre de référence en recherche, qui est basé sur des critères étant à la fois scientifiques et éthiques, avance Ennew (2000). En référence aux articles 2, 12 et 13 de la Convention, ces critères seraient de trois ordres : 1) le recours obligatoire au point de vue des enfants au sujet de leur mode de vie; 2) la certitude du consentement (ou du refus) éclairé de l'enfant sur les tenants et aboutissants de la recherche; 3) l'assurance que la recherche n'aura pas d'effet stigmatisant. Ainsi, une évolution au sein des discours est observée en matière de recherche : « [...] elle montre qu'une approche qui cherche à rendre compte de la complexité du phénomène ne s'oppose pas a priori à l'action pour autant qu'elle s'approche des acteurs et permette à la fois de rendre compte des mécanismes macro-sociaux et des spécificités locales » (Invernizzi, 2000:viii).

De la société civile, *in fine*, a surgi une multitude de conférences ou de colloques d'envergure locale et internationale. Par exemple, il y a eu l'*European Conference on Street Children Worldwide* (1996), l'*International Conference on Street Children in East Africa* (2000) et la *Street Children International Conference*, Washington D.C. (2000).

Outre les nombreux organismes à vocation internationale qui œuvrent en tout ou en partie auprès des jeunes et des enfants associés à la rue et que l'on peut joindre par Internet⁶¹, il y a aussi plusieurs réseaux virtuels et pages Web qui leur sont totalement ou partiellement consacrés (REPER⁶², Travail sans frontières⁶³). On trouve par exemple le site web de Joël Mermet dont le thème est « Les droits des enfants » et qui propose une bibliographie sérieuse et relativement exhaustive qui a été mise à jour pour la dernière fois en 2006. Son adresse Internet est souvent proposée dans d'autres sites. La bibliographie rassemble des références d'ouvrages généraux et une documentation répartie géographiquement entre l'Afrique, l'Amérique latine, l'Asie, l'Australie, l'Europe et l'Amérique du Nord⁶⁴. Ces réseaux sont des sources d'informations et de références inestimables.

2.1.3 Des perspectives territoriales

Une partie considérable de la littérature internationale s'appuie sur la territorialisation de l'information. Dans la plupart des cas, elle correspond à la proximité géographique et culturelle de certains pays ainsi qu'à la proximité continentale ou régionale, ou bien au niveau de développement socio-économique des pays – ceux qui sont dits *en développement* ou ceux qui sont dits *développés*, les pays du Sud ou ceux du Nord – mais aussi l'Asie et l'Europe de l'Est, des régions que se sont ajoutées à l'échiquier international du phénomène.

Cette logique de la territorialisation est exploitée lorsque sont abordées l'enfance et la jeunesse de manière générale, parfois en les distinguant⁶⁵. Elle est souvent appliquée en Afrique (d'Almeida-Topor et al., 1992; Dallape, 1996; Mignon, 1984; Sawadogo, 1999; Zoa, 1999), alors que Perez Islas y a recours pour traiter de l'Amérique latine (2006). L'Amérique du Nord et l'Europe, qui ont activement participé à élaborer la distinction sémantique de l'enfance et de la jeunesse, signent un nombre important de publications.

⁶¹ Qu'on pense par exemple à Street Kids International (Canada), au www.streetkids.org/, ou encore à Médecins du monde, au www.medecinsdumonde.ca/montreal_projet.htm.

⁶² Réseau d'Échange de Projets et de Programmes en faveur des Enfants de la Rue (www.street-children.com/pages/fr/index.asp).

⁶³ Il s'agit d'un réseau québécois dont l'un des volets englobe les « jeunes de la rue ». Le directeur est M. Alain Stanké. (www.tsf.qc.ca/)

⁶⁴ www.geocities.com/joelmermet/streetchildren.html.

⁶⁵ Cette différenciation est toutefois peu éloquente dans la perspective internationale. Le cas échéant, l'âge est généralement l'unique critère définitionnel.

L'ouvrage de Gauthier (1999) a cette particularité d'introduire une perspective internationale sur ces étapes de la vie.

En Occident, et plus spécifiquement en lien avec l'enfance et la jeunesse qui vivent des difficultés – marquées également, on l'a vu, par cette idée de territorialisation – on constate un intérêt grandissant pour les communautés autochtones⁶⁶ (Bennett et Blackstock, 2002; Jérôme et Sibomana, 2005; Rivard et Mercier, soumis). En ce qui concerne l'Europe de l'Est, les informations sont rares et les obstacles qui freinent l'accès aux documents s'ajoutent à la nouveauté du phénomène (Invernizzi, 2000; Tomasi, 1999; Zouev, 1999). En Asie, des publications récentes auxquelles on a eu accès révèlent sur cette question une grande hétérogénéité entre les pays, voire les localités, qui se manifeste généralement par des études qui sont centrées sur une ville en particulier (Ali et De Muynck, 2005; Beazley, 2000; 2002; Pagare et al., 2005; Seth et al., 2005; Sherman et al., 2005; ZADEH, 2003), parfois un pays (Baker, 2000; Beazley, 2003a, 2003b; Khair, 2001; Stoecklin, 2000) et qui concernent rarement tout le continent (Manier, 1999). Enfin, on dénombre pour l'Australie plusieurs études qui traitent du phénomène de façon générale. Celles de l'*Australian Institute of Health and Welfare* figurent parmi les plus récentes qu'on a répertoriées (Australian Institute of Health and Welfare, 2003; Malone, 2002).

La perspective territoriale, malgré ses dangers d'homogénéisation des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés, fait émerger une terminologie qui renseigne sur les représentations que l'on se fait d'eux. Dans l'ensemble, cet exercice distingue les catégories *street children*, *child labour* et *prostitution* (Invernizzi, 2000). Ainsi, « [...] un enfant sera plus souvent étudié comme un *enfant de la rue* en Amérique latine, comme *prostitué* dans certains pays d'Asie, vagabond (*vagrancy*) dans divers pays d'Afrique, *homeless* en Europe et en Amérique du Nord et finalement comme *travailleur* (« *child labour* ») en Inde » (Invernizzi, 2000:vii - c'est l'auteure qui souligne). Un survol de la littérature australienne renseigne essentiellement sur une jeunesse qui vit des difficultés (*homeless young people*, *street youth*) (Chamberlain et Mackenzie, 1995; Crane et Brannock, 1996; Prime Ministerial Youth Homeless Taskforce, 1998).

Pour approfondir davantage le sujet sur les continents latino-américain et africain, précisons que les études sur le phénomène des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés ont une

⁶⁶ Les articles 17, 29 et 30 de la *Convention internationale pour les droits de l'enfant* s'y intéressent spécialement.

histoire dans ces deux régions et plusieurs auteurs font autorité sur la question. Pour l'Amérique latine, mentionnons : Connolly, Lucchini, Rizzini, Zamudio (ouvrages généraux); Griesbach Guizar, Taracena (Mexique); Butler, Costa Leite et Rizzini (Brésil). En Afrique, il y a les Aptekar, Kuyu, Marguerat, Swart-Kruger, Invernizzi et Ennew. Ces deux dernières se sont d'ailleurs penchées sur plus d'un continent. Or, depuis la fin des années 1990, plusieurs noms apparaissent pour leur examen de la situation africaine, souvent à partir d'études de cas géographiquement délimitées. Il y a Sawadogo (1999) au Burkina Faso; Phiri (1996) au Zambie; Maphala (1996) au Swaziland; Droz (2006) au Kenya; Anyuru (1996) en Ouganda; Dubé (1997; Dube et al., 1996) au Zimbabwe; Richter et al. (1996) en Afrique du Sud; Edigbo (1996) au Nigéria; Mbaye (1995) au Sénégal et Momar-Coumba (2002) au Ghana et en Côte d'Ivoire. Nombre de ces auteurs soulèvent les phénomènes de déplacements de population et de migrations, qui contribuent à l'augmentation du nombre de jeunes et d'enfants associés à la rue. Ils sont aussi pour la plupart préoccupés par les risques que court cette catégorie de la population d'être contaminée par le virus du VIH.

Ces lectures permettent de comprendre d'une manière approfondie, suivant les pays, les cultures et les croyances religieuses, à quoi s'accrochent les notions d'enfance et de jeunesse, qui diffèrent l'une de l'autre et ne renvoient pas aux mêmes schèmes de représentations. Sur le seul continent africain, par exemple, on parle un grand nombre de langues, on y pratique des religions différentes et on y trouve des cultures distinctes. Il y a des enfances nomades et d'autres urbaines (Ennew et Swart-Kruger, 2003:10). Cette réalité, qui est d'ailleurs représentative de la situation asiatique contemporaine (Invernizzi, 2000), vient en quelque sorte interdire le recours aux approches uniques et généralisées.

2.1.4 Des réponses élaborées autour du phénomène

Les réponses au phénomène des jeunes et des enfants associés à la rue se situent essentiellement dans un registre à la fois politique, législatif et social, à l'échelle internationale comme locale. Elles ont été fortement influencées par l'expérience latino-américaine et le restent encore (Griesbach Guizar, 2000). À ce chapitre, plusieurs auteurs s'entendent sur les liens qui existent entre le regard qui est posé sur les jeunes et les réponses envisagées, ainsi que sur la nécessité de développer une intervention compréhensive, ouverte, globale, (Baker, 2000; Bemak, 1996; Butler et Rizzini, 2003;

Lucchini, 1996c; 1998a; 1999; Parazelli, 1995; 2000b, 2002; Sheriff et Roy, 2000; Taracena, 1997; Tessier, 1994; Van Beers, 1996), systémique (Harmse et al., 2002; Invernizzi, 2000; Lucchini, 1993) et clairement inspirée des droits humains (Ennew, 1995; 1998; 2000; 2002; Forselledo, 2002; Panter-Brick, 2003). Dans une perspective large, Thomas de Benitez (2003) a établi quatre approches principales : 1) les initiatives ciblées par les OI telles que l'UNICEF, l'UNESCO et la BM; 2) l'approche centrée sur les droits humains; 3) l'approche réactive qui met le système de justice juvénile à l'avant-scène pour vider les rues de ces jeunes et punir leurs écarts vis-à-vis de l'ordre public; 4) l'approche protectrice, centrée sur les problèmes, qui vise la réintégration des jeunes dans le système social et éducatif traditionnel.

Il est vrai que les programmes de réduction de la pauvreté – présentée comme l'une des causes fondamentales et structurelles du phénomène – considèrent dans leur planification les jeunes et les enfants qui vivent des difficultés et ceux associés à la rue. Or, ceux-ci restent encore largement exclus des services. « Prevention may be better than cure, but long-term solutions are less efficient than providing social protection, so a children from vulnerable families do not see the street as the only viable environment. » (Ennew et Swart-Kruger, 2003: 11)

Parmi les éléments de solution proposés, Ennew et al. (2003) soulèvent l'incontournable nécessité de déconstruire les représentations négatives qui entourent à la fois les jeunes et les enfants qui vivent des difficultés, ainsi que celles qui se sont développées autour de l'espace-rue, voire de l'utiliser comme une partie de la solution. Ces observations conduisent d'ailleurs les auteures à utiliser le terme *streetism*, plus général, en s'appuyant entre autres sur des exemples africains. Ainsi, des agents de programme à Addis-Abeba tendent à employer ce terme, pour faire référence à un mode de vie qui est associé à la rue, plutôt que d'utiliser la terminologie habituelle « de » et « dans » la rue, qui a peu de sens dans une ville dont la population a doublé en moins de 18 mois. À Kampala, l'expression *urban out-of-school children* est utilisée, même si elle peut laisser supposer que tous les enfants qui ne vont pas à l'école sont dans la rue. À Cape Town, on fait usage de régionalismes, alors qu'à Johannesburg, ce sont les mots des enfants eux-mêmes qui ont servis à créer la terminologie. Ces exemples, issus du contexte africain, sont autant de tentatives pour s'éloigner des expressions classiques qui stigmatisent, lesquelles, tout compte fait, n'ont pas servi les premiers intéressés. Des évolutions similaires ont également

été notées en Amérique latine où, par exemple, un « Modèle pédagogique pour les enfants en situation de rue » a récemment été accepté par le gouvernement du Mexique (Gouvernement du Mexique, 2007). Tous ces mouvements, qui travaillent au nom de l'enfance et de la jeunesse en difficulté, conduisent vers l'approche-milieu *outreach* et les « [...] street educators and street health provision, Street Kids International's street businesses, street theatre, street law and street newspapers » (Ennew et Swart-Kruger, 2003: 11). Des initiatives encourageantes mettent à contribution l'environnement familial et communautaire des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés, ainsi que l'école locale (Volpi, 2003). L'intervention par les pairs est un domaine qui est peu documenté selon la littérature ayant été consultée. Elle représente pourtant une démarche qui fait ses preuves auprès des jeunes associés à la rue et à la marginalité (Bellot et Rivard, 2007; Campbell et MacPhail, 2002; Mercier et al., 2001; Podschun, 1993; Tessier et Rivard, 2005).

Finalement, ces influences qui tendent vers « l'autrement », qui sont dites *alternatives*, se répandent dans l'univers des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés. Elles font la promotion, pour chacune de ces jeunes personnes, de valeurs qui encouragent la reconstitution et l'appropriation de son histoire de vie propre. L'art et les artistes contribuent à ces courants émergents. C'est connu, là où les artistes s'arrêtent, un changement est à prévoir! L'art est visionnaire et toujours précurseur de quelque chose.

2.1.5 Les arts et les jeunes qui vivent des difficultés

L'univers des arts, du jeu et du cirque et celui des enfants et des jeunes en situation précaire ou associés à la rue, rappelons le, ont connu divers rapprochements (Bazin, 1998; Carasso, 1998; Côté, 1988; d'Almeida-Topor et al., 1992; Hébert, 1998; Hotier, 2003a; Mjid, 1998; Rivard, 1999, 2004; Tessier, 1998b; Thomasi et Tessier, 1998; UNESCO, 1999a), dont l'un des traits d'union marquants est cette affinité naturelle qu'ils partagent avec la marginalité (Boudreault, 2004).

Au fil du temps, l'art a toujours représenté un médium d'expression personnel, collectif, introspectif et public. Nombreux sont les projets qui ont été réalisés auprès des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés et dans lesquels l'art a été mis au premier plan, tel que la peinture, les graffitis, le théâtre, les arts martiaux et, de plus en plus, le cirque. « [...] l'art sous toutes ses formes, même celles d'apparence les plus banales, surtout celles les moins académiques, les plus proches de l'expression spontanée, peut représenter cette possibilité

de re-établir un pont entre une société qui évolue solitaire et ses enfants qui ne parlent plus le même langage » (Biache et al., 1995:12).

Tessier (1995) a dirigé un ouvrage qui documente une rencontre à Paris en 1994, *la manifestation des gamins de l'Art-rue*. Cet espace, conçu autour des arts, particulièrement la musique, a réuni de jeunes français et de jeunes brésiliens, mêlés à des adultes, des parents, des artistes et des éducateurs. Cette manifestation cherchait à savoir ce qui suit :

[...] si *l'insertion*, c'est-à-dire la capacité de pouvoir communiquer en société, ne passerait pas d'abord par l'apprentissage de tels moyens de communication par les deux partenaires. Apprentissage à l'expression des enfants et apprentissage à la lecture des adultes déjà insérés. Ce qu'on peut appeler art, sous toutes ses formes, des plus classiques aux plus innovantes, est à la base de tels processus. Toute tentative de (ré) intégration de ces enfants dans une société qui a perdu nombre de ses repères doit passer par l'apprentissage ludique d'un tel nouveau langage (Tessier, 1995: 45 - c'est l'auteur qui souligne).

On constate que dans chaque partie du monde il y a des modèles qui émergent et qui exploitent les arts pour se rapprocher des enfants et des jeunes qui vivent des difficultés, que ce soit à l'échelle mondiale (Tessier, 1998a; UNESCO/BICE, 1995), en Amérique latine (Couture, 2002; Pérez Islas, 2006; Taracena, 1995), en Afrique (Bruyère, 2005; Ennew, 2003; Kuyu, 1998a; Mjid, 1998; Pector, 2007), en Asie (UNESCO, 2007), en Amérique du Nord (Bourdon, 2007; Fontan et Tremblay, 1999; Hébert, 1998; Rousseau, 2002) ou en Europe (Bazin, 1998; Chevrant-Breton, 1998; Tessier, 1995).

En ce qui concerne plus particulièrement les arts du cirque comme outil d'intervention auprès des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés (Hotier, 2001, 2003a) contribue largement à documenter la question en lui accordant une véritable valeur pédagogique. Bolton en a fait son sujet de thèse (Bolton, 2004). Le texte de Bazin (1998) est également éclairant en ce qu'il rappelle la portée symbolique et la fonction sociale de tous les arts, et ce, au moyen de plusieurs expériences (circassiennes ou pas), validées ou non, et qui ont comme caractéristiques communes la proximité avec le milieu ainsi que des formes d'intervention se rapprochant de l'éducation populaire. Une recherche sur Internet ramène par ailleurs fréquemment aux expériences du programme CdM.

2.1.6 En somme...

Selon les ouvrages parcourus, des questions fondamentales se posent sur le rôle et la place qui sont attribués ou consentis, réels ou discursifs, aux enfants et aux jeunes, associés à la rue ou pas, dans les sociétés du monde. Un autre regard sur leur situation prend forme et gagne en ouverture. On considère non seulement leurs conditions d'existence, mais aussi celles de leurs familles, leurs droits et leurs obligations, les raisons pour lesquelles ils travaillent ainsi que leurs conditions d'emploi. Ce nouvel intérêt nous permet de poser un regard qui renvoie nécessairement à ce que nous n'avons pas vu ou, pire encore, à ce que nous refusons toujours de voir. Stoecklin résume bien cette idée : « [...] les enfants des rues nous lancent ainsi le défi de dire qui nous sommes. » (2000: 348)

À l'échelle internationale, alors que des violations des fondements de la Convention commises dans certains pays sont de plus en plus dénoncées, on acquiert une meilleure connaissance des représentations de l'enfance et de la jeunesse, dans des contextes culturels variés. On remarque dans la littérature non seulement d'autres manières de voir cette jeune génération, mais aussi d'en prendre soin, de la guider, voire de l'encadrer. De plus en plus, on fait appel aux arts ou on les utilise comme moyen pour se rapprocher des jeunes et des enfants.

Même si la littérature internationale est optimiste et propose des solutions plus viables et plus humaines pour cette jeunesse qui vit des difficultés, la plupart des auteurs reconnaissent que le fossé est profond entre les bonnes intentions et les obstacles imposés par la réalité, notamment les conflits armés, les enjeux politiques et économiques, les conditions de vie, y compris le chômage, l'analphabétisme et la pauvreté, qui persistent en intensité et dans le temps (Bastien et al., 2007).

2.2 DES CONSIDÉRATIONS PARADIGMATIQUES : TENTATIVE POUR COMPRENDRE LA MOUVANCE

2.2.1 Vers un changement de paradigme

Alors que sur le terrain du monde les difficultés d'harmoniser le discours avec la réalité des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés sont encore soulevées en plusieurs occasions dans la littérature, émerge une pensée nouvelle qui annonce un changement de paradigme étant essentiellement liée d'ailleurs aux jeunes et aux enfants associés à la rue (Ennew et

Swart-Kruger, 2003; Panter-Brick, 2003; Sauvé, 2003; Thomas de Benitez, 2003). Ce changement annoncé qui est à la fois théorique et empirique concerne, il va sans dire, le monde scientifique et la recherche (Bemak, 1996; Ennew et Swart-Kruger, 2003). Ainsi, le « Paradigme de l'absence » (*Paradigm of Absence*) qui désigne un enfant et un jeune sans voix, dont les savoirs expérientiels ne sont pas reconnus, serait remplacé par le « Paradigme de l'enfant comme personne » (*Paradigm of the Child as a Person*) (Sauvé, 2003).

À notre connaissance, Bemak (1996) est le premier à avoir soulevé la question en termes paradigmatiques. Il exprime clairement son idée de *street researchers* dans le cadre d'un nouveau paradigme : *Street Researchers - A New Paradigm Redefining Futur Research with Street Children*. Son paradigme concerne très précisément la position du chercheur et les méthodes à privilégier lorsqu'il s'agit des « enfants des rues » et traite en quelque sorte d'un changement souhaité. Même si le paradigme traditionnel continue de guider un grand nombre de décisions et d'actions à prendre (Sauvé, 2003), l'idée a néanmoins fait son chemin. Or, à notre connaissance, les écrits qui traitent de cette question s'avèrent plus récents que la présente étude qui s'est initiée en 1998. Le titre de l'examen de synthèse de l'année qui a suivi en fait foi : *Analyse critique à partir d'une perspective globale de la santé des principaux paradigmes théoriques sous-jacents à l'action auprès des jeunes en difficulté: des approches classiques aux influences plus alternatives, voire marginales* (Rivard, 1999).

Sur le plan scientifique, Ennew et al. (2003) avancent que ce changement s'est effectué dans le discours sur « les jeunes de la rue », qui s'est transformé en intégrant les notions de temps et d'espace, de même que des théories qui présentent l'individu comme un acteur dynamique, un agent contribuant à la construction de la réalité sociale. Plusieurs dimensions du phénomène des jeunes associés à la rue sont en mouvance et interviennent dans ce changement paradigmatique ou pour le moins dans son mouvement. En premier lieu, la reconnaissance globale du « problème des jeunes de la rue », exprimée pour la première fois dans le modèle latino-américain, qui progressivement s'est étendue. En deuxième lieu, de nouveaux points de vue et de nouvelles informations ont modifié les définitions traditionnelles des jeunes et des enfants associés à la rue, comme par exemple celles de l'UNICEF qui les catégorisait comme étant « de la rue » ou « dans la rue ». Quant à la notion de *risque* qui est mondialement répandue (Panter-Brick, 2004), elle ne doit pas occulter tout ce chemin parcouru : « Risk assessment that assigns street children to a

category at risk should not overshadow helpful analytical approaches focusing on children's resiliency and long-term career life prospects. » (Panter-Brick, 2003: 147 - souligné par l'auteure) En somme, on tend de moins en moins à décrire « l'enfant de la rue typique ». Désormais, il n'est plus possible de faire référence de façon représentative au *street children* nigérian, tout comme au *street children* africain. La situation des jeunes filles associées à la rue est devenue également un sujet de réflexion et d'étude qui prend de l'importance et qui tient compte de leur réalité « cachée ». En troisième lieu, les pratiques sont remises en question par d'autres points de vue et la réalisation d'expériences qui se font ailleurs. Les schèmes explicatifs, plus sophistiqués, cessent de faire le lien exclusivement entre le phénomène associé à la rue et la pauvreté ou l'échec de la famille, des explications qui ont eu pour conséquence de stigmatiser les familles pauvres et de jeter sur eux le blâme d'avoir failli à leur rôle de parents.

Pour certains auteurs, trois niveaux d'analyse causale inspirés de l'OIT à propos des enfants qui travaillent, doivent être dorénavant pris en compte. D'abord, il y a le niveau immédiat, c'est-à-dire la raison pour laquelle le jeune ou l'enfant quitte le foyer familial. Ensuite vient le niveau sous-jacent, comme un appauvrissement chronique ou encore des fondements culturels ou religieux⁶⁷, qui peuvent valoriser le travail de l'enfant dans la rue. Enfin, il y a le niveau structurel qui relève de considérations telles qu'une crise du développement, des inégalités régionales ou bien des facteurs d'exclusion sociale. Ainsi, peu à peu, les approches causales à divers niveaux sont remplacées par une meilleure compréhension de l'enfance en tant que construction sociale, reconnaissant que l'expérience de la rue est différente pour chacun de ces enfants, dont l'âge et les caractéristiques varient. « Thus, paradigms have shifted from considering individual children as the site of problems – either as victims or as delinquents – to the conception of children interacting with a variety of environments, including modern, urban thoroughfares of all kinds. » (Ennew et Swart-Kruger, 2003: 2)

Les auteurs attribuent ces changements à l'apport des géographes qui se sont penchés sur la question des jeunes et des enfants associés à la rue et qui ont introduit les idées de temps et

⁶⁷ Les pratiques religieuses qui prennent en charge les talibés, dans l'Afrique soudano-sahélienne, en sont un exemple. Les talibés sont de jeunes élèves de l'école coranique contemporaine, âgés approximativement entre 5 et 15 ans, lesquels, selon leur maître coranique et dans une visée de socialisation, doivent mendier pour acquérir plus d'humilité dans la vie. Douville soutient que «loin d'être un immédiat reflet de la tradition, la présence de plus en plus massive de ces *talibés* dans les rues est liée à une monétarisation croissante des rapports sociaux» (Douville, 2003-2004: 11).

d'espace dans un univers essentiellement pensé en termes de dysfonction, de pathologie ou de détérioration psychologique. En outre, Riccardo Lucchini, dans le domaine des sciences sociales, a eu une influence significative. C'est lui qui a avancé, pour comprendre le phénomène, la théorie de la structuration, intégrant des dimensions spatio-temporelles jumelées à l'idée wébérienne de la construction sociale du sens. « It is now generally acknowledged that children actively construct their worlds, and that street children's worlds cannot be distinguished by a simple division between home and street, but rather with respect to several [...] domains. » (Ennew et Swart-Kruger, 2003: 2 - souligné par les auteurs) Ces domaines englobent les secteur publics et privés, les institutions judiciaires et le corps policier, les programmes gouvernementaux et ceux de la société civile, les groupes d'adultes, les travailleurs et les éducateurs de rue, les commerçant, ainsi que les espaces plus « intérieurs » tels que les prisons et les orphelinats, les cinémas ou bien les centres commerciaux (Ennew et Swart-Kruger, 2003: 3). Ennew et al. (2003) proposent à cet effet une matrice qui permet de faire le point sur les dimensions essentielles du changement de paradigme dans les champs de la recherche et du travail auprès des « enfants des rues ». Elles mettent également en évidence les liens étroits qui existent entre la perspective et le travail sur le terrain au moyen des notions d'*espace*, de *temps* et de *construction sociale du sens*. Cette matrice est reproduite intégralement ci-dessous.

SHIFTING FROM IDEAS THAT :	THROUGH IDEAS OF :	TO THE FOLLOWING CONSEQUENCES :		
		THEORY	RESEARCH	PRACTICE
Street children are homeless and abandoned victims	Space	Street children create meanings for using street spaces and form supportive networks	A variety of triangulated methods is required to research street children's lives	Use the street as a space for programming; build on existing strengths and networks
Street children's lives are chaotic; they will become delinquents	Time	Street children have changing careers on the street, and their increasing age is an important factor	Longitudinal studies are vital	Age-sensitive, long term programming with follow-up to ensure the development of potential
Adults know best; adult control and supervision is necessary to ensure children's welfare.	Social construct of meaning	Children are active agents in their own lives; they construct meanings and are subjects of rights	Children centered participatory research is not only a necessity, it is also a right for children	Take a rights-based, children-centered approach; children should be involved as partners in all aspects of programming

Figure I- Matrice des éléments clés du changement de paradigme en ce qui concerne la recherche et le travail auprès des « enfants des rues ».

Tiré de Ennew et al. (2003).

Captivée par ce mouvement du paradigme, la démarche de questionnement de la présente recherche s'appuie sur le phénomène des jeunes et des enfants associés à la rue pour appeler à une réflexion honnête et éthique – pour emprunter un terme actuel – sur le rôle et la place que tiennent les jeunes et les enfants dans la société. Cette réflexion s'ouvre plus largement sur l'enfance et la jeunesse qui vivent des difficultés et sur l'action et les réactions des communautés internationales, des États et des sociétés civiles et aussi des familles à l'égard de leur progéniture. Il s'agit d'une réflexion universelle, qui se veut plurielle et à la fois proche « du singulier », peut-être dans le mouvement de la mondialisation.

Puisque le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés a été circonscrit dans une perspective d'internationalité et qu'un nouveau paradigme a été annoncé, la prochaine étape vise donc à comprendre davantage cette notion de paradigme. Le point qui suit s'y attarde

et décrit la manière privilégiée pour son appréhension dans le cadre de cette étude. La question de recherche, les objectifs et les propositions hypothétiques viennent conclure ce deuxième chapitre.

2.2.2 La notion de paradigme

Talk of paradigms is a way to increase the power of human understanding by getting under the surface of human life to consider the inherited and taken-for-granted sources of thought and action which underlie any given human culture or sub-culture.

Ruben Nelson (1993:1).

C'est à l'historien des sciences Thomas S. Kuhn que la communauté scientifique attribue le concept de *paradigme* qui a été développé dans sa thèse de doctorat désormais reconnue, *The Structure of Scientific Revolutions*, publiée en 1962. Kuhn désigne le *paradigme* comme suit : « [...] les découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes types et des solutions [...] » (Kuhn, 1972:10). Ces découvertes ont en commun deux caractéristiques essentielles : elles sont 1) « [...] suffisamment remarquables pour soustraire un groupe cohérent d'adeptes à d'autres formes d'activité scientifique concurrentes [...] »; 2) « [...] suffisamment vastes pour fournir à ce nouveau groupe de chercheurs toutes sortes de problèmes à résoudre [...] » (Kuhn, 1972:25).

En proposant le terme *paradigme*, Kuhn suggère que des liens étroits existent entre celui-ci et ce qu'il appelle la *science normale*, c'est-à-dire que « [...] certains exemples reconnus de travail scientifique réel, exemples qui englobent une loi, une théorie, une application et un dispositif expérimental – fournissent des modèles qui donnent naissance à des traditions particulières et cohérentes de recherche scientifique [...] » (Kuhn, 1972:26). En somme, « [...] en apprenant un paradigme, l'homme de science acquiert à la fois une théorie, des méthodes et des critères de jugement, généralement en un mélange inextricable [...] » (Kuhn, 1972: 134).

Bien que le paradigme soit le cœur de ses travaux, Kuhn n'en fournit pas de définition précise. Cette ambiguïté définitionnelle a semé la confusion dans la communauté scientifique (Graham et Dayton, 2002:1482). En 1970, dans le cadre du *Criticism and The Growth of Knowledge* symposium, Margaret Masterman relevait chez Kuhn plus de 20 sens

différents de la notion de *paradigme* (dans Nelson, 1993; Tsang, 2005), qu'elle a regroupés en trois catégories : le paradigme métaphysique, le paradigme sociologique et le paradigme « construit » (Lecomte, 1982; Tsang, 2005). Cette critique, jointe à plusieurs autres autour du même sujet, a amené Kuhn⁶⁸ à distinguer une acception restreinte du terme *paradigme*, désignée par la notion d'*exemple*, d'un sens sociologique qui représente « [...] tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné [...] » (Kuhn, 1972:207), qu'il a nommé *matrice disciplinaire*. En d'autres termes, le paradigme comporte, pour Kuhn, deux sens, l'un strict et l'autre large.

D'autres penseurs se sont penchés sur le terme *paradigme* : Popper a avancé le concept de *framework*, ainsi que Feyerabend celui de *guidance* (dans Tsang, 2005:10). Plus récemment, Guba a proposé *a basic set of beliefs that guides action* (1990a:17), alors que Gauthier suggère « [...] un ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche scientifique, pour un certain temps, en fournissant, à partir de connaissances universellement reconnues, des façons de poser les problèmes, d'effectuer les recherches et de trouver des solutions. » (Gauthier, 1995:568) En définitive, les paradigmes sont des constructions qui correspondent aux visions dominantes du monde et qui évoluent en parallèle à leurs changements (Berger et Luckmann, 1986; Gauthier, 1995; Guba, 1990b; Hoyningen-Huene, 1993; Payne, 1997; Schutz, 1962). Ils sont les produits et dans un même temps des producteurs d'idées, de croyances et de valeurs, qui sont exploités par les scientifiques en tant que cadres théoriques et idéologiques, d'ailleurs fréquemment institutionnalisés (Berger et Luckmann, 1986; Schutz, 1962). L'un des apports importants de Kuhn est d'avoir fait la démonstration que le processus de développement des connaissances scientifiques est fortement influencé par le système de croyances des chercheurs (Le Bossé et Dufort, 2001).

2.2.3 Des dimensions du paradigme

Dans le cadre de ses travaux, Kuhn présente quatre éléments constitutifs importants mais non exhaustifs du paradigme « [...] qui forment un tout et fonctionnent ensemble [...] » (Kuhn, 1972: 216): 1) les généralisations symboliques, c'est-à-dire, les éléments formels du paradigme; 2) les valeurs; 3) la partie métaphysique des paradigmes, celle qui rassemble un

⁶⁸ Dans la postface de la réédition de sa thèse publiée en 1970 (1972 pour la version en français).

groupe autour d'une pensée commune; 4) les solutions aux problèmes. L'exercice d'opérationnalisation de la notion de *paradigme* s'en inspire. Conjugué à la recension des écrits qui précède, il débouche sur trois *aspects* ou *dimensions* du paradigme qui seront approfondis et qui traversent l'ensemble de la présente étude. Il s'agit : 1) des représentations relatives aux jeunes et aux enfants qui vivent des difficultés; 2) des fondements théoriques et idéologiques qui précèdent à l'action; 3) de l'agir, c'est-à-dire, la part la plus empirique de ces trois dimensions. Globalement, ces aspects peuvent être définis comme différents angles permettant d'envisager le paradigme. Ils sont présentés ici dans un tableau, selon les prémisses kuhnien.

Éléments constitutifs du paradigme (Kuhn)	Aspects du paradigme (aux fins de la présente étude)
1) Les généralisations symboliques : éléments formels ou facilement formalisables qui ressemblent à des lois de la nature. 2) Les valeurs.	1) Les représentations dans l'idéologie collective concernant les enfants et les jeunes qui vivent des difficultés.
3) La partie métaphysique des paradigmes : le fait d'adhérer collectivement à certaines croyances ou à certains modèles.	2) Les fondements théoriques et idéologiques qui soutiennent les discours et les approches.
4) Les solutions concrètes et techniques des problèmes.	3) L'agir : les approches privilégiées, les moyens (de tous ordres) d'intervenir sur le phénomène.

Figure II - Identification des aspects du paradigme inspirés des enseignements de Kuhn.

Ces aspects constitutifs du paradigme sont en mouvement constant et évoluent jusqu'à ce que l'ensemble du paradigme en soit influencé. Chacun de ces aspects sera donc examiné sous un angle paradigmatique, c'est-à-dire dans son illustration la plus générale possible.

2.2.3.1 Les représentations

La notion de *représentation sociale* est tirée des travaux de Moscovici (1961) qui les a davantage étudiées dans leur dynamique, leur élaboration et leur évolution que dans leur contenu. Pour l'auteur, la représentation sociale renvoie à l'idée d'une interaction entre les individus et les groupes. Elle intègre donc à la fois des aspects collectifs et individuels.

Jodelet est connue pour s'être aussi beaucoup intéressée à la notion de *représentation sociale* : « [...] une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une

visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.» (Jodelet, 1989b: 36) Ces représentations sociales, ajoute-t-elle, «[...] sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité.» (Jodelet, 1989b: 37)

Clenet (dans Aimon, 1998) considère que les représentations se construisent à partir du rapport avec les autres, par le contact avec la réalité et dans l'action. « Les représentations sociales seraient à la fois produits et processus interindividuels, intergroupes et idéologiques, qui entrent en résonance les uns avec les autres pour former des dynamiques propres à une institution [...] et ces dynamiques ne sont pas indifférentes quant à la construction des représentations individuelles. » (rapporté dans Aimon, 1998: 7) C'est ainsi que des représentations construites autour des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés – répressives ou compréhensives – seront localisées, par exemple, régionalisées ou bien universalisées. Les représentations sociales reposent donc sur des connaissances socialement élaborées et partagées, en même temps qu'elles les alimentent.

2.2.3.2 Les fondements théoriques et idéologiques

Qu'ils soient théoriques, idéologiques ou symboliques, des fondements sont sous-jacents à toute action, avance Sévigny (1977). Étroitement liés aux représentations (Jodelet, 1989a; Moscovici, 1986), ces ancrages fondamentaux sont engendrés – en même temps qu'ils les inspirent – par les regards et les savoirs, savants et expérientiels, des personnes, elles-mêmes enracinées dans un environnement immédiat et plus large et dans leur historicité. Dans certains cas, ils donnent naissance à des « théories de l'action » qui s'efforcent à faire le lien entre les représentations et le geste. Des liens, évoqués au chapitre précédent, qui invitent à protéger les enfants et les jeunes associés à la rue parce qu'ils sont perçus comme étant vulnérables.

Ces fondements, présentés symboliquement le plus souvent comme un socle ou une toile de fond à l'agir, constituent, à l'exemple des représentations, une dimension du paradigme qui est également construite socialement.

2.2.3.3 L'agir

À ces deux aspects paradigmatiques vient se joindre l'agir, pour former une sorte de triptyque dont chacune des dimensions, rappelons-le, est indissociable des autres. L'agir est aussi le fruit d'une construction sociale. C'est la dimension du « triptyque paradigmatique » la plus concrète, celle qui s'offre directement à l'observation. Elle s'inspire des représentations et des fondements théoriques et idéologiques, en même temps qu'elle a des influences sur eux.

Comme le souligne Leclercq, l'agir : « [...] c'est s'orienter dans l'existant en situation d'incertitude, c'est effectuer des choix qui restreignent, enrichissent ou renouvellent la panoplie des possibles. » (2000:244) L'agir n'est pas seulement le fait de mettre des moyens en œuvre, mais c'est aussi la production de finalités, qui donne une portée politique plutôt que technique, et qui dans tous les cas, tend à transcender le simple geste (Rivard et al., soumis). Dans cette perspective, poursuit Leclercq (2000), le *faire* devient un moment de l'agir.

La philosophe Hannah Arendt⁶⁹ rappelle que c'est depuis Platon que se trouve consacrée la séparation entre celui qui gouverne (*archein*) et le praticien (*prattein*) : « [...] ceux qui savent sans agir et ceux qui agissent sans savoir » (Arendt, 1983: 286). Un fossé a été creusé entre les deux modes d'action *archein* et *prattein*, c'est-à-dire entre *commencer* et *achever* (Arendt, 1983). Coupé de l'*archein*, ajoute-t-elle, « [...] le *prattein* de la pratique reste aliéné et mortifère » (rapporté dans Martinez, 2005: 587). Dans ce cas, l'action comme telle « [...] est entièrement éliminée, il ne reste plus que *l'exécution des ordres* » (Arendt, 1983: 286 – souligné par l'auteure ?).

Étymologiquement, l'agir (du latin *agere* – *archein* en grec), renvoie à l'initiative, à la mise en mouvement initiale : « [...] c'est être capable de se dégager des conditionnements et d'initier dans la pratique un vrai début », soutient à sa suite Martinez (2005 :19). L'agir, prétend Arendt, est traditionnellement dans la pensée grecque à la fois *archein* et *prattein* (commencer et achever). C'est innover, entreprendre et accomplir ensemble (Arendt, 1983). C'est « [...] la possibilité d'insuffler des initiatives nouvelles, une dynamique de

⁶⁹ C'est en tout cas l'avis de Paul Ricoeur. Voir à cet effet la préface de *Condition de l'homme moderne* d'Hannah Arendt (1983).

nouveauté, de nativité à nos actions, la capacité d'aller de l'avant avec les autres. » (Arendt, rapporté dans Martinez, 2005 :19).

Selon cette acception et s'appuyant sur les deux autres aspects du paradigme, l'agir, tel que perçu dans le cadre de cette recherche, est révélateur de deux éléments importants. D'abord, il constitue ce que l'on pourrait nommer *l'esprit du geste*, lui-même porteur de ses propres représentations et fondements théoriques et idéologiques. Le développement et l'application de modèles de pratiques ne sont donc pas des processus exempts de tout jugement. La manière d'intervenir auprès des jeunes qui vivent des difficultés est tributaire des conceptions que l'on se fait d'eux, en même temps qu'elle est aussi étroitement liée aux courants de pensée – paradigmes et théories – ainsi qu'aux variations socioculturelles, politiques, économiques, voire environnementales, présentes à un moment donné (Rivard, 2004). Ensuite, traditionnellement, l'agir exhorte à des actions fondées, par l'entremise desquelles *archein* et *prattein* sont réunis. Innover, entreprendre ensemble et achever constituent des moments fondamentaux de l'agir qui incitent à dépasser l'existant.

Chacun de ces aspects du paradigme, abordé dans une perspective internationale, renseigne d'une part sur les intentions qui servent de fondements aux projets et qui sont simultanément véhiculées par eux et d'autre part, sur les personnes qui portent ces intentions et qui les transportent avec elles. C'est justement par l'entremise de certaines de ces personnes que cette étude va mener au programme CdM.

Pour clore ce point, un tableau est présenté, qui a été mis au point par Michel Parazelli et qui montre les principaux types de représentations sociales ainsi que les interventions qu'elles génèrent auprès des jeunes de la rue. Ce tableau illustre les liens ténus qui existent entre les représentations et l'agir. Il a d'ailleurs été repris par Invernizzi (2000) dans sa bibliographie commentée. Il est ici tiré intégralement de son livre *La rue attractive* (Parazelli, 2002: 15).

Tableau II - Principaux types de représentations sociales de l'intervention auprès des jeunes de la rue

Types de représentations sociales	Familialiste	Thérapeutique	Doctrinale	Religieuse	Commerciale	Répressive	Émancipatoire
Modes de relation symbolique au jeune	L'enfant	Le bénéficiaire	L'adhérent	Le croyant	Le client	Le délinquant	L'acteur
Perception générale du problème	Vulnérabilité sociale	Pathologie sociale	Absence de rapport de force	Absence de modèle	Insatisfaction de besoins	Nuisances publiques	Aliénation sociale
Modes d'intervention	Protéger	Guérir	Guider	Donner l'exemple	Distribuer un service	Arrêter, disperser et/ou évacuer	Accompagner

Tableau tiré de Parazelli, Michel (2002: 15). *La rue attractive – parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Coll. Problèmes sociaux et interventions sociales

2.2.4 Paradigme et changement : révolution ou mouvement?

Pour soutenir théoriquement l'idée de mouvance dans le paradigme et rejoindre ainsi la conception de « mouvement paradigmatique », cette recherche s'appuie sur une approche post-kuhnienne, inspirée de divers auteurs, dont Graham et son équipe (2002) et Guba (1990a). Cette trajectoire théorique mène ultimement aux travaux de Basarab Nicolescu et à l'approche transdisciplinaire (Nicolescu, 1985, 1996, 2002, 2006).

Graham et al., dans leurs travaux sur l'écologie, suggèrent de réconcilier les deux sens du paradigme proposés par Kuhn – le sens large (*la matrice disciplinaire*) et le sens strict (*l'exemple*) – en s'appuyant sur une conception qui exprime plus de continuité, soutenant que les paradigmes sont simplement des représentations de l'état actuel de compréhension scientifique. Dans cette perspective, l'idée d'un *Alternative Paradigm Dialog*, pour paraphraser le méthodologiste Guba, prend tout son sens. Ce paradigme « [...] will not be a closer approximation to truth; it will simply be more informed and sophisticated than those we are now entertaining. » (1990a: 27)

2.2.4.1 Le changement paradigmatique

La conception du changement de paradigme chez Kuhn ramène à l'idée de crise et de révolution scientifique :

Le passage d'un paradigme en état de crise à un nouveau paradigme d'où puisse naître une nouvelle tradition de science normale est loin d'être un processus cumulatif, réalisable à partir de variantes ou d'extensions de l'ancien paradigme. C'est plutôt une reconstruction de tout un nouveau secteur sur de nouveaux fondements, reconstruction qui change certaines des généralisations théoriques les plus élémentaires de ce secteur et aussi nombre des méthodes et applications du paradigme (Kuhn, 1972:107).

On saisit bien chez Kuhn qu'un changement de paradigme correspond effectivement à regarder les choses autrement et que cela ne se fait pas sans heurts. La crise est incontournable et conduit à la « révolution ».

Cette idée du changement chez Kuhn, ou le changement « en train de se faire », pour emprunter l'expression de Michel (1993), représente une manière parmi d'autres de l'envisager. Boudon (1991) propose, par exemple, quatre types de théories du changement. Elles sont présentées ci-dessous et accompagnées du nom des auteurs qui les ont fait connaître. Le premier type de théories du changement est la recherche de tendances (*trends*), illustrée par Parsons, Comte et Rostow. Le deuxième type correspond aux lois conditionnelles (Parsons et Dahrendorf) et aux lois structurelles (Nurkse et Bhaduri). Le troisième type, et le plus intéressant dans le cas présent, traite des *formes du changement*, sur lesquelles Hegel et sa triade hégélienne ainsi que Kuhn et sa notion de révolution scientifique se sont penchés. Enfin, le quatrième type étudie les causes du changement, qui ont été abordées par Weber et McClelland (Boudon, 1991: 31).

Ce sont particulièrement *les formes du changement* qui suscitent ici la curiosité même si, comme le souligne Boudon, ces quatre théories correspondent à quatre types de projets qui « [...] doivent être conçus comme interdépendants. » (Boudon, 1991: 30)

Tout comme Kuhn, Hegel s'est intéressé aux formes du changement, qu'il a expliquées grâce à sa célèbre *triade hégélienne* : thèse, antithèse et synthèse. Dans cette formule dialectique, on reconnaît des forces qui s'affrontent, se désagrègent, le développement de théories, « [...] la formation de systèmes nouveaux et leur propre mouvement, en d'autres termes, la destruction continuelle de l'équilibre, son rétablissement sur une autre base, rétablissement suivi d'une nouvelle destruction, et ainsi de suite. » (Boukharine, 1921)

Les thèses de ces deux auteurs démontrent l'intérêt, si l'on traite du paradigme – en considérant le paradigme classique autant qu'un courant alternatif en émergence – d'en examiner aussi le changement. Elles renseignent en quelque sorte sur cette mouvance

qu'abrite le changement. Nicolescu approuve cette idée et la traverse (Nicolescu, 1985, 1996, 2002, 2006). Inspiré de l'univers quantique, il consent sciemment à la continuité et au mouvement en tant que propriétés du changement, constitutifs de sa vision transdisciplinaire.

2.2.4.2 Changement et transdisciplinarité

Il y a certainement une cohérence entre les différents niveaux de Réalité, tout du moins dans le monde naturel. En fait, une vaste autoconsistance semble régir l'évolution de l'univers, de l'infiniment petit à l'infiniment grand, de l'infiniment bref à l'infiniment long.
Basarab Nicolescu (1996: 74).

L'idée d'une vision transdisciplinaire pourrait en soi faire l'objet d'une thèse, et il est difficile de freiner cet élan d'intérêt et de curiosité qu'elle engendre. On se contentera de donner ici les éléments qui rendent le concept suffisamment clair pour bien exposer le point de vue qui a inspiré l'ensemble de cette étude.

C'est à Jean Piaget que l'on attribue la toute première formulation de cette notion de *transdisciplinarité* (Fondation Jean Piaget, 2007). La transdisciplinarité considère les trois termes de la triade hégélienne – thèse, antithèse, synthèse – comme coexistant à un même moment, contrairement à Hegel qui les présente comme se succédant dans le temps. C'est ce que Basarab Nicolescu a nommé la *triade du tiers inclus*. « Toute la différence entre une triade de tiers inclus et une triade hégélienne s'éclaire par la considération du rôle du temps. [...] C'est pourquoi la triade hégélienne est incapable de réaliser la conciliation des opposés, tandis que la triade de tiers inclus est capable de la faire. » (Nicolescu, 2006:3)

Cette notion du temps, avance Nicolescu, est vivante. Le temps « [...] contient en lui-même et le passé et l'avenir, tout en n'étant ni passé ni avenir. La pensée est impuissante à appréhender toute la richesse du temps présent. » Aucun philosophe, ajoute-t-il, n'a réussi à ce jour à définir formellement le temps présent (Nicolescu, 1996:39).

Vers le milieu du 20^e siècle, « [...] le besoin indispensable de liens entre les différentes disciplines s'est traduit par l'émergence [...], de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité. » (Nicolescu, 1996:64) Environ une décennie plus tard et presque simultanément, des chercheurs d'horizons divers tels que Jean Piaget (épistémologie et psychologie), Edgar Morin (sociologie et philosophie), Eric Jantsch (astrophysique) ont construit le concept de transdisciplinarité « [...] pour traduire le besoin d'une transgression

jubilatoire des frontières entre les disciplines, surtout dans le domaine de l'enseignement, d'un dépassement de la pluri et de l'interdisciplinarité. » (Nicolescu, 1996:7)⁷⁰

D'abord, comme le préfixe « trans » l'indique, la transdisciplinarité concerne « [...] ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance. » (Nicolescu, 1996:66 - c'est l'auteur qui souligne) Cette finalité la distingue de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité, « [...] puisqu'il est impossible d'inscrire la compréhension du monde présent dans la recherche disciplinaire. » (Nicolescu, 1996:70) Pour la pensée classique, précise Nicolescu, la transdisciplinarité représente un non-sens parce qu'elle n'a pas d'objet. En revanche « [...] pour la transdisciplinarité, la pensée classique n'est pas absurde mais son champ d'application est reconnu comme étant restreint. » (Nicolescu, 1996:67) « La transdisciplinarité s'intéresse à la dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de Réalité à la fois. La découverte de cette dynamique passe nécessairement par la connaissance disciplinaire. » (Nicolescu, 1996:67) Les recherches effectuées sur l'une ou l'autre de ces approches ne sont pas antagonistes mais complémentaires (Nicolescu, 1996).

La perspective transdisciplinaire⁷¹ s'appuie sur trois piliers : les niveaux de Réalité, la logique du tiers inclus et la complexité.

Primo, la transdisciplinarité propose « [...] de considérer une Réalité multidimensionnelle, structurée à de multiples niveaux, qui remplace la Réalité unidimensionnelle, à son seul niveau, de la pensée classique. » (Nicolescu, 1996:72)

Secundo, la logique du tiers inclus invite à dépasser les dualités qui fondent la pensée classique.

Les mots *trois* et *trans* ont la même racine étymologique : le *trois* signifie la *transgression du deux, ce qui va au-delà du deux*. La transdisciplinarité est la transgression de la dualité opposant les couples binaires : sujet-objet, subjectivité-objectivité, matière-conscience, nature-divin, simplicité-complexité, réductionnisme-holisme, diversité-unité. Cette dualité

⁷⁰ Mentionnons que les principes de la transdisciplinarité tendent à se disséminer à l'échelle internationale, ici, par l'entremise des établissements universitaires. Le CIRET (Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires, présidé par Basarab Nicolescu) a codirigé avec l'UNESCO à la fin des années 1990, un projet qui se donnait pour but de faire pénétrer la pensée complexe et transdisciplinaire dans les structures, les programmes et le rayonnement de l'Université de demain (CIRET).

⁷¹ Les termes *transdisciplinarité*, *approche transdisciplinaire* et *perspective transdisciplinaire* désignent ici la même chose.

est transgressée par l'unité ouverte englobant et l'univers et l'être humain (Nicolescu, 2006:7 - c'est l'auteur qui souligne).

À la logique d'exclusion – le bien *ou* le mal; la marge *ou* la norme; le local *ou* le global, le particulier *ou* l'universel, etc. – la transdisciplinarité suggère la logique de l'inclusion.

Tertio, la complexité, qui caractérise nos sociétés civilisées, s'est installée, prétend l'auteur, « [...] au cœur même de la forteresse de la simplicité : la physique fondamentale. » (Nicolescu, 1996:53) Nicolescu démontre, en se basant sur la physique et la cosmologie quantiques, que la complexité de l'Univers a un ordre : « Une cohérence ahurissante règne dans la relation entre l'infiniment petit et l'infiniment grand. » (Nicolescu, 1996:59) Entre simplicité et complexité il faut inclure le tiers, soit le sujet lui-même, *le tiers inclus*.

La logique du tiers inclus est une logique de la complexité, « [...] dans la mesure où elle permet de traverser, d'une manière cohérente, les différents domaines de connaissance. » (Nicolescu, 1996:48) Elle ne rejette pas la logique du tiers exclu, mais elle en restreint le domaine de validité. Pour illustrer son propos, Nicolescu propose l'image du « bâton qui a toujours deux bouts ». Imaginons qu'une personne veut séparer à tout prix les deux bouts d'un bâton : « Il va couper son bâton et s'apercevoir qu'il a maintenant non pas deux bouts mais deux bâtons. Il va continuer de couper de plus en plus nerveusement son bâton mais tandis que les bâtons se multiplient sans cesse, impossible de séparer les deux bouts! » (Nicolescu, 1996:49)

Ainsi, l'approche transdisciplinaire permet de réconcilier les opposés et propose l'idée d'un monde en mouvement qui s'appuie sur cet univers que Nicolescu a étudié attentivement. « Devant un monde social en fragmentation accélérée, l'univers quantique nous offre l'image d'un monde en mouvement, de la relation, de l'interaction, de l'interconnexion. Devant un monde social fondé sur le conflit entre les contraires, l'univers quantique nous montre le rôle constructif des contradictoires [...]. S'il y a une base biologique de la fragmentation, il y a aussi une base biologique de l'unité. » (Nicolescu, 1985:152)

Pour transgresser la dualité, la transdisciplinarité déborde l'idée d'*intégration* des notions de temps et d'histoire et propose un monde en mouvement qui *s'en nourrit*. Ainsi, le particulier et l'universel, le singulier et le pluriel, le local et le global deviennent deux éléments d'un seul monde multidimensionnel et multiréférentiel : « L'approche transdisciplinaire n'oppose pas holisme et réductionnisme, mais les considère comme deux aspects d'une seule et même connaissance de la Réalité. » (Nicolescu, 1996: 175) De par sa

nature, la transdisciplinarité a un caractère planétaire. « Elle intègre le local dans le global et le global dans le local. En agissant sur le local, on modifie le global et en agissant sur le global, on modifie le local. » (Nicolescu, 1996:175)

2.3 LA QUESTION DE RECHERCHE, LES OBJECTIFS ET LES PROPOSITIONS HYPOTHÉTIQUES

Un si bref survol de ces auteurs qui traitent du paradigme suffit pourtant à rendre incontournable l'examen de son changement et notamment, en ce qui a trait au rôle que joue et à la place que prend le programme CdM en ce sens. On sent bien ici l'importance que le temps et l'histoire prendront dans la réponse à cette interrogation.

On sait déjà que les concepteurs du programme CdM étaient porteurs d'idéologies inspirées de divers courants de pensée provenant du Nord aussi bien que du Sud et, naturellement, de l'instrument d'intervention mis de l'avant, soit le cirque. Ces idéologies rappellent d'une part les grands mouvements d'engagement social du 20^{ème} siècle qui ont traversé toute l'Amérique, y compris l'Amérique latine. Des influences qui sont proches des valeurs symboliques, depuis toujours rattachées aux *arts du cirque*, dans l'imaginaire collectif : des valeurs liées aux arts de la rue, à l'itinérance, à la vie en commun, au partenariat (Laporte, 1997), à l'engagement et à l'action sociale (Dagenais et al., 1999); des images qui réfèrent à la passion, à l'intensité, à la magie du spectacle, au mystère et aux risques et périls qui sont associés à cet univers. Enfin, le cirque renvoie nécessairement aux théories du corps, par l'exigence physique que requièrent ses arts. Chacune de ces influences sera considérée afin de mieux comprendre le programme CdM et le mouvement paradigmatique à la fois, et ce, en rapport avec le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

L'émergence d'un programme comme le CdM et sa dissémination à l'échelle internationale suscitent à la fois curiosité et scepticisme tout en soulevant de nouvelles interrogations. On peut se demander, par exemple, de quelle manière ce programme s'inscrit-il dans une démarche d'action sociale? Ou encore, comment intègre-t-il universalités et variabilités contextuelles? Sa présence dans le monde de l'intervention qui a été développée autour des jeunes qui vivent des difficultés contribue à construire un univers de réalités symboliques pour lesquelles il faut trouver les manifestations concrètes sur le terrain : la pédagogie alternative; le partenariat; l'appropriation; le risque et le cercle, sont autant de composantes mises de l'avant par le programme. Ces *idées fortes* poussent à la découverte du

programme CdM en partant de son centre, c'est-à-dire de son orientation philosophique, dans une perspective temporelle, spatiale et historique, ainsi que les manifestations empiriques qui sont influencées par cette orientation. Pour emprunter à nouveau la vision arendtienne, il s'agit d'examiner l'*archein* et le *prattein* comme un tout cohérent.

C'est inspirée de ces repères, que la question de recherche a été formulée :

En quoi l'approche du programme d'action sociale Cirque du Monde, appliquée dans des contextes culturels variés, peut-elle venir éclairer le mouvement paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés?

Cette question, grâce à l'examen attentif du CdM, devrait permettre de dégager une sorte de profil fondamental, c'est-à-dire un aperçu de l'approche multidimensionnelle du programme, et ce, en se fondant sur ses applications dans deux cultures. Cette démarche vise à mettre le CdM en relation avec la finalité de la recherche, soit le mouvement paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Les objectifs de l'étude sont au nombre de trois et s'appuient sur la question de recherche qui précède. Les voici.

1. Explorer les aspects du paradigme qui sous-tendent le programme d'action sociale CdM et le sens qu'ils revêtent tant sur les plans individuel et social que local et international.
2. Situer le courant alternatif en émergence (en prenant en exemple le programme CdM) dans l'univers plus vaste du mouvement paradigmatique autour des jeunes qui vivent des difficultés.
3. Analyser les éléments de réflexion globale que le programme CdM propose en ce qui a trait d'une part au mouvement paradigmatique et d'autre part aux approches d'intervention à privilégier pour les jeunes qui vivent des difficultés.

Ainsi, le programme CdM, retenu pour son exemplarité à illustrer le courant de pensée alternatif qui évolue autour des jeunes qui vivent des difficultés, est pressenti comme étant simultanément partie et produit du paradigme traditionnel qui évolue autour de ces jeunes. Dans un tel cadre de recherche, l'expression *propositions hypothétiques* (d'Ambroise, 1996) respecte la perspective transdisciplinaire conférée à l'étude et illustre bien le caractère intuitif qui les traverse. Ces propositions hypothétiques font référence au programme CdM et au paradigme, et s'appuient en outre sur les trois aspects qui sont mis à contribution pour

opérationnaliser le paradigme. Dès lors, au chapitre des représentations, le programme CdM est susceptible *de véhiculer des représentations du jeune et de l'enfant qui vivent des difficultés qui se distinguent des perspectives classiques*. En regard aux fondements théoriques et idéologiques, CdM est considéré comme *s'inspirant de principes et de valeurs qui transcendent les barrières culturelles et disciplinaires*. Puis, relativement à l'agir, l'approche d'action sociale et la pédagogie circassienne sont perçues comme *étant plutôt holistes que « morcelantes »*. Si ces propositions s'avéraient justes, elles viendraient confirmer la posture alternative du programme CdM d'une part et permettre de fonder empiriquement une connaissance qui se dirige vers le niveau théorique d'autre part.

2.4 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Considérant les prémisses avancées plus tôt, notamment la part significative que revêtent les trois aspects du paradigme dans l'ensemble de la démarche, on peut schématiquement se représenter le paradigme classique contemporain qui entoure le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés comme étant en mouvement constant et le programme CdM, comme s'insérant directement dans cet univers paradigmatique. En effet, des liens sont pressentis entre le CdM et le triptyque paradigmatique - et donc logiquement avec le paradigme classique - agissant sur lui et par ricochet, influencé par lui. Simultanément, en tant que figure de cas de « l'alternatif », le programme circassien est anticipé comme pouvant éclairer autant l'univers empirique qui concerne le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés que l'univers paradigmatique, et fournir éventuellement des dimensions qui appartiennent à ce qu'il serait convenu d'appeler un *nouveau paradigme*. La figure qui suit illustre les principales dimensions qui viennent d'être évoquées pour comprendre à la fois le programme CdM et le paradigme concernant ces jeunes, dans toute leur mouvance, de même que les liens hypothétiques qui s'établissent entre ces dimensions. Il schématise en quelque sorte le cadre conceptuel qui vise à appréhender le programme CdM dans une perspective aux dimensions multiples, inspirée de la démarche transdisciplinaire.

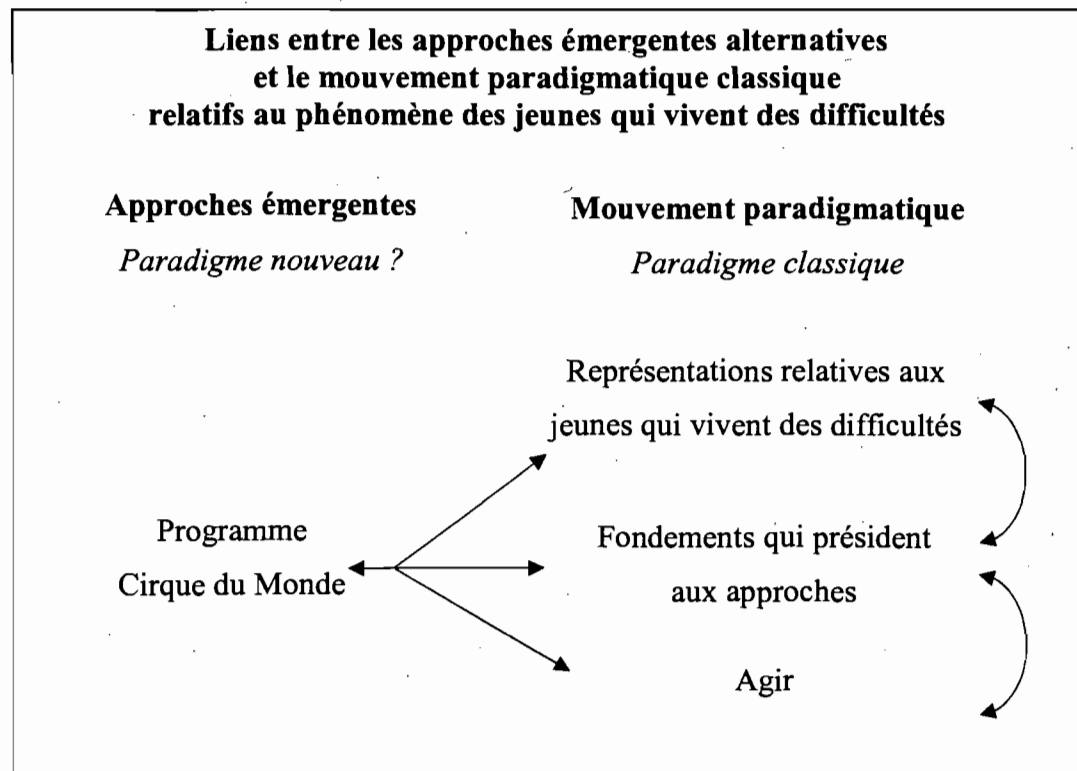


Figure III - Schématisation du cadre conceptuel

Le postulat des liens qui ont été établis entre les modèles émergents, illustré ici par le programme CdM, et les aspects du paradigme classique, ouvre la voie à une perspective qui permet de repenser le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés dans un cadre non traditionnel. Cette perspective suppose une définition de l'agir qui va au-delà des activités concrètes observables et qui reconnaît que les actions mettent « [...] en œuvre les principes d'un art ou d'une science, d'une doctrine ou d'un corps d'obligation. » (Ferréol et al., 1995: 201) Les pratiques et les courants de pensée dans lesquels ces actions s'inscrivent, sont perçus ici comme des constructions sociales, qui véhiculent des représentations chargées d'intentions, d'idéaux et de présupposés, auxquels cette étude accèdera par l'entremise des acteurs liés au programme CdM.

CHAPITRE 3 - L'ENQUÊTE TERRAIN : DES CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

*Seulement sont lointaines les choses que nous ne
savons pas aimer...*
Ricardo Zuniga (2002:5)

3.1 LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le prolongement d'une problématique qui veut rendre compte « du global », il s'agit d'ores et déjà de visiter « le local », soit le plus petit dénominateur du programme CdM : sa rencontre avec les jeunes dans le cadre des ateliers de cirque. L'approche méthodologique permet de vitaliser non seulement la démarche du programme à vocation mondiale, mais aussi le mouvement paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. Cette approche a été privilégiée afin de dévoiler, depuis le terrain, des éléments qui favorisent ce passage du local au global, ou encore du particulier à l'universel (Dufour et al., 1991; Hamel, 1989; Miles et Huberman, 2003; Nicolescu, 1996; Yin, 2003).

3.1.1 L'approche qualitative ou la position épistémologique

L'approche qualitative n'est pas simplement un choix méthodologique, c'est avant tout un état d'esprit, une ouverture vers... une propension à... L'approche s'établit en considérant d'abord ce à quoi « adhère le chercheur, c'est-à-dire sa démarche intellectuelle, son état d'esprit, son *arrière-fond philosophique* » (Aktouf, 1987 cité dans Gagnon, 2005:13 - souligné par l'auteur). À l'instar de Pires, la notion de méthodologie ici « désigne une réflexion *trans-théorique* et *trans-disciplinaire* de la pratique de recherche » (Pires, 1997b:49 - c'est l'auteur qui souligne).

Ainsi, la problématique présentée plus tôt et le cadre méthodologique dont il est question dans ce chapitre invitent à une conception pluraliste de la connaissance (Gohier, 2004), souscrivant à une posture épistémologique qualitative, située en paradigme interprétatif et compréhensif (Lessard-Hébert et al., 1995). Une démarche à la recherche de l'essentiel, définie par Gauthier comme « [...] une volonté de saisir ce qui est fondamental dans une action sociale et ne varie pas malgré des manifestations diverses ou changeantes » (1995:41).

Dans cette perspective, pour comprendre le CdM, le situer relativement au paradigme destiné aux jeunes qui vivent des difficultés et évaluer l'influence qu'il pourrait avoir éventuellement sur celui-ci, pour appréhender son approche et saisir le sens que lui donnent ses acteurs, il faut pouvoir l'observer et l'analyser « comme un tout, intact et intégré » (Bullock 1986 cité dans Gagnon, 2005:2). Les méthodes qualitatives de recherche « sont seules à rendre accessible une telle vision holistique » (Gagnon, 2005:1). La qualité, affirme d'ailleurs Zuniga « [...] est une réalité première » (2002:2) et dans une certaine mesure avance Berg, toutes les données sont qualitatives (dans Miles et Huberman, 2003). Cette réalité qualitative est finement décrite par Zuniga :

[...] une vitalité, un dynamisme qui s'échappe de l'ordre et de sa description et que la recherche qualitative essaie de sauvegarder. Les mots décollent de la dénotation, de la confiance d'un rapport direct, incontestée entre les réalités et les mots qui les expriment. Si la recherche en général peut produire un discours explicite qui se veut objectivement fondé, la recherche qualitative souligne la vitalité et le dynamisme d'un rapport à un monde matériel ou intersubjectif, et se contente d'un discours illustratif, évocateur, qui incorpore un langage d'expérience vécue sans se donner le droit de le remplacer totalement par un discours savant alternatif. Une moyenne statistique est une démonstration de confiance épistémologique dans la fiabilité et la validité des mots et de la possibilité conséquente de les traiter en objets matériels. Un récit de vie se veut un reflet de réalité, qui ne dévoile qu'en les évoquant les essences qu'il veut transmettre (2002:2).

Les entretiens et les observations deviennent alors des outils fabuleux pour accéder à l'univers de sens des diverses situations artistiques-pédagogiques-ludiques du programme CdM, dans des contextes tout aussi divers. Autrement dit, « comme le souligne Guba et Lincoln (1989), la recherche interprétative (qu'ils qualifient de constructiviste) appelle fondamentalement des outils qualitatifs » (Gohier, 2004:6).

Miles et Huberman pour leur part, mettent de l'avant l'aspect naturel des contextes et des événements qui se prêtent aux approches qualitatives (Miles et Huberman, 2003). Ainsi, un ancrage de proximité, les influences de la situation locale et la richesse de l'explication qu'elles engendrent, le caractère englobant des données, leur grande flexibilité et leur fort potentiel de décryptage de la complexité, ajoutés à une grande puissance explicative des processus, sont autant de manières toutes naturelles de saisir ce qui se passe réellement au quotidien (Miles et Huberman, 2003).

La proximité, recherchée dans cette étude, est habituellement vécue par les chercheurs sur le terrain ou décrite dans la littérature de deux manières : soit comme une tension entre

distance et proximité (Martineau, 2003), soit comme une disposition vers un « [...] rôle constructif des *contradictaires* » proposée par le transdisciplinaire Nicolescu (1985:153 - c'est l'auteur qui souligne). L'auteur, physicien, est spécialisé dans la théorie des particules élémentaires. Il avance que l'univers quantique offre « l'image d'un monde en mouvement, de la relation, de l'interaction, de l'interconnexion » (Nicolescu, 1985:152). Si à la fragmentation on a découvert une base biologique, précise-t-il, « il y a aussi une base biologique de l'unité » (Nicolescu, 1985:153).

Imprégnée de cette perspective et puisant entre autres au fondement d'honnêteté intellectuelle, c'est-à-dire à la recherche d'une science objectivée qui tend vers une éthique de l'implication (Zuniga, 2002:4), cette étude a fait le choix de méthodes participatives, sensibles aux événements et aux points de vue des différents acteurs. Parce que la recherche qualitative « a toujours contenu un germe d'action transformatrice » (Zuniga, 2002:5), tout en se distinguant de la recherche-action, l'étude est devenue un motif pour créer des espaces de réciprocités et favoriser autant que possible, un travail de co-construction de l'explication.

Enfin, l'ensemble de la démarche est de nature holistico-inductive dans la conception d'Ambroise : « Le terme *holistico* fait allusion au fait que le chercheur porte son attention sur l'ensemble du phénomène d'intérêt, c'est-à-dire qu'il cherche à comprendre ou à décrire en profondeur le phénomène dans son contexte et son environnement général... » (d'Ambroise, 1996:76 - c'est l'auteur qui souligne). La notion inductive elle, « réfère à un raisonnement qui va du particulier au général, plus précisément qui débute par l'observation de phénomènes particuliers pour ensuite essayer de dégager une théorie plus générale de ces observations » (d'Ambroise, 1996:76).

3.1.2 L'étude de cas ou la stratégie de recherche

Le mouvement paradigmatique contemporain qui entoure le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et certains de ses aspects auxquels la recherche accorde une attention particulière, ne peuvent être étudiés dans leur totalité, en bloc. Il convient donc de concentrer l'étude sur un « élément clé, un observatoire de premier choix » (Hamel, 1997:16), un cas qui représente alors une unité fondamentale de ce mouvement paradigmatique et permet « d'en révéler les traits singuliers, ou de préférence, l'état social » (Hamel, 1997:16). Le programme CdM est présenté ici comme un prototype, *une unité*

sociale (Hamel, 1997:26), *unité d'analyse* (Miles et Huberman, 2003:55) ou encore *échantillon de milieu* dira Pires (Pires, 1997a:136), « l'observatoire par l'intermédiaire duquel [l'] objet d'étude peut être ciblé » (Hamel, 2000: 8). Le cas se trouve au cœur même de la problématique, laquelle met en lien rappelons-le, le mouvement paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés – par le biais de trois de ses dimensions – avec des modèles émergents, fondés sur un courant de pensée alternatif, dont le CdM est un exemple.

Prenant appui sur la recherche de Dagenais et al. (1999) qui présente chaque site du programme CdM comme une actualisation particulière du modèle général, il est considéré ici que chacun des lieux où intervient CdM recèle sa part d'informations susceptible de raffiner la compréhension du programme. L'étude de cas s'avère donc une stratégie de recherche intéressante pour appréhender CdM dans toute sa globalité, en intégrant les singularités qui le composent et qui en font éventuellement la richesse.

L'étude de cas a fait l'objet de nombreuses controverses. Diverses écoles de pensée s'y sont intéressées et aujourd'hui encore, la littérature scientifique fait état d'une polysémie de définitions et de critiques, tant aux plans des contenus, du sens, que des finalités (Dorvil et Mayer, 2001; Gagnon, 2005; Hamel, 1997; Poupart et al., 1997). Sans reprendre ici le débat, fondamentalement disciplinaire, bien qu'il soit intéressant, autour notamment des distinctions – des liens précise Hamel – entre la monographie et l'étude de cas, ou bien sur le statut scientifique que l'on accorde à l'exploration et à la description (Hamel, 1997), le propos qui suit se concentre davantage à contextualiser, pour mieux circonscrire ensuite, les raisons qui ont arrêtés nos choix sur cette stratégie de recherche et sur un type précis d'étude de cas.

Les études de cas ont véritablement pris leur essor dans la sociologie américaine avec l'École de Chicago. Elles « s'inspirent sur un plan méthodologique des écrits de George H. Mead – eux-mêmes influencés par la philosophie pragmatique de Dewey – suivant lesquels la vie sociale, définie comme un processus ou un mouvement, ne peut être saisie qu'à condition de s'y insérer et de comprendre les significations qui lui sont attribuées par ses propres acteurs » (Hamel, 1997:34). Du point de vue anthropologique, social et psychologique, c'est sensiblement autour de cet axe que plusieurs scientifiques définissent l'étude de cas, même si, individuellement, chacun d'eux y apporte un éclairage personnel.

Ainsi, Mucchielli en parle comme d'une « technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques » (1996:77). Yin et Stake, spécialistes de la question, sans être en contradiction, accordent à l'étude de cas des dimensions différentes. Si, pour le premier, il s'agit de « an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident » (Yin, 2003:13), le second apporte des éléments de précision. En effet, selon Stake, « le cas doit être traité comme un système intégré; les composantes n'ont pas à bien fonctionner et on peut y trouver des éléments qui paraissent irrationnels; l'important est qu'il permet une meilleure compréhension de l'objet d'étude. Souvent [...] le cas est d'un intérêt secondaire; il joue un rôle de support, facilitant notre compréhension de quelque chose d'autre » (cité dans Dorvil, 2001:22). Pour les deux auteurs toutefois, la multiplication des angles de prise de vue (triangulation) est souhaitable, afin de saisir le plus exhaustivement possible les facteurs qui interagissent.

Ces informations permettent de saisir davantage le rôle principal, pressenti dès le départ, du programme CdM, soit celui d'incarner un mouvement perceptible au sein du paradigme contemporain qui entoure le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. Par ailleurs, on reconnaît assez unanimement que l'étude de cas unique permet une analyse en profondeur, alors que l'étude de cas multiples correspond à une structure comparative (Gauthier, 1998; Mucchielli, 1996; Stake, 2006; Yin, 2003).

À notre connaissance, il n'y a pas d'étude portant sur le programme CdM *per se*, ni de cas comparable rencontré dans la littérature consultée. La stratégie de recherche privilégiée s'inspire tour à tour des apports de Yin et de Pires. Le « Embedded Single-Case Design » de Yin représente de loin, le schéma qui correspond le mieux à ce qui a déjà été décrit au sujet du CdM : « Within the single case may still be incorporates subunits of analysis, so that a more complex – or embedded – design is developed. The subunits can often add significant opportunities for extensive analysis, enhancing the insights into the single case » (Yin, 2003:46). Un hôpital et ses nombreux services cliniques, un programme public et les projets qu'il inclut, sont des exemples de cas unique avec des « unités imbriquées » (*embedded units*), fournis par l'auteur (Yin, 2003:42). Peu importe la manière dont les unités sont sélectionnées, le modèle qui en résulte est le *Embedded Single-Case Design*.

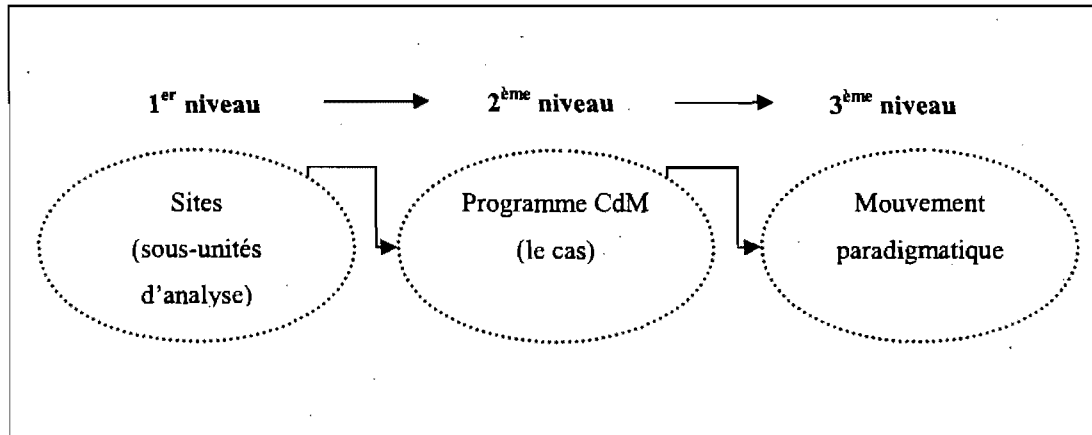
Cette variante du cas unique permet de traiter les deux sites – qui ont été sélectionnés pour cette étude – comme des « sous-unités imbriquées » (traduction libre)⁷², préservant ainsi le lien de celles-ci avec le programme général CdM. Pires apporte des exemples inspirants alors qu'il traite de l'échantillon de milieu qui « n'exige pas nécessairement que *toutes* les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient *traitées* comme se rapportant globalement à un même milieu » (1997a:136 - c'est l'auteur qui souligne). L'étude de Goffman (1961) rappelle-t-il, qui portait sur l'hôpital St.Elisabeth à Washington, contenait aussi des observations dans d'autres hôpitaux, non pas pour les distinguer les uns des autres mais pour fournir un portrait global et approfondi « d'un même type d'institution *totale* » (Pires, 1997a:136 - c'est l'auteur qui souligne). En d'autres termes, la stratégie globale de l'enquête terrain consiste ici à mettre au jour les caractéristiques du programme CdM qui le fondent, à partir de phénomènes observés qui s'imposent ou qui sont récurrents dans les deux sites en question.

L'étude s'inscrit donc dans une démarche de type « cas unique », pour appréhender le programme CdM dans sa globalité, essentiellement à partir de ses sous-unités. Celles-ci constituent par ailleurs, depuis les ateliers de cirque avec les jeunes qu'elles abritent, le point de départ du « passage du local au global ». En effet, ces sous-unités sont exploitées dans le souci de préserver une vision globale même au contact de leur hétérogénéité, dans des contextes variés. À ces sous unités d'analyse sont conférées les mêmes potentialités à mieux faire saisir l'essentiel du programme CdM, que ce dernier à éclairer le paradigme entourant le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Dans une recherche à structure plutôt ouverte comme celle-ci, l'objectif final, signale Pires, (1997a), ne commande pas « de faire une généralisation empirique à partir de son matériel au reste de son univers de travail non observé avant de passer au plan théorique. [Il vise] à fonder empiriquement une connaissance qui se dirige directement vers le niveau théorique » (Pires, 1997a:133). Ainsi, les deux sites sélectionnés éclairent en partie l'univers général de travail (CdM). Celui-ci, connu davantage, éclaire à son tour le niveau théorique (le mouvement paradigmatique). Le tableau suivant schématise les trois niveaux qui feront l'objet d'un examen approfondi dans le cadre de la présente étude.

⁷² La version originale des termes et des citations traduits librement peut être consultée à l'annexe (M).

Tableau III - Axe des niveaux théorico-méthodologiques de l'étude



Somme toute, le programme CdM évoque un « point d'observation idéal » (Hamel, 1997:96), à partir duquel un regard vertical sera jeté sur l'approche circassienne dans divers lieux d'actualisation du programme, puis un regard transversal qui conduira vers l'examen du paradigme et de son mouvement. Le premier niveau relève des manifestations concrètes de l'univers symbolique du programme circassien. Les sites sont les lieux d'actualisation des ateliers de cirque. Ils réfèrent aux jeunes et à leur milieu (groupe d'appartenance, famille, quartier, etc.), dans divers milieux culturel et sociopolitique, à travers le monde. Les deux autres niveaux renvoient au cadre théorique énoncé plus haut. Le second rappelle les propriétés conférées au programme CdM, propres à révéler deux états paradigmatiques en ce qui a trait au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés : celui lié au paradigme qui domine actuellement et simultanément, celui du courant de pensée alternatif dans lequel il s'inscrirait.

La compatibilité des caractéristiques de la problématique de recherche avec celles de la méthode de l'étude de cas est raffermissée en répondant par l'affirmative aux quatre questions soulevées par Benbasat et al. (dans Gagnon, 2005:16), adaptées au présent contexte : 1) la place et le rôle du programme CdM, tant auprès des jeunes qui vivent des difficultés qu'au sein de l'univers, plus large, du paradigme, doivent nécessairement être étudiés dans leur contexte naturel pour être vraiment compris; 2) l'étude de cette problématique exige de mettre l'accent sur les événements contemporains; 3) la connaissance de la finalité de la recherche a tout avantage à s'acquérir sans avoir à contrôler ou à manipuler les sujets et les événements en cause; 4) la base théorique existante autour de cette finalité comporte des éléments non expliqués, particulièrement en regard de l'articulation de certaines

dimensions théoriques privilégiées, comme par exemple l'appréhension du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés dans une perspective internationale; l'agir vu sous cet angle et l'émergence d'un courant alternatif qui s'inscrit et se distingue à la fois du paradigme classique qui entoure le phénomène.

Contrairement à plusieurs études de cas, le CdM s'est imposé avant la construction théorique. Comme il est signalé dans l'avant-propos, c'est la présence du CdM qui a fait émerger propositions hypothétiques et question de recherche. Quoi qu'il en soit, à la lumière de ce qui précède et de ce qui va suivre, les critères de sélection suggérés par Pires (1997a: 142), viennent en quelque sorte confirmer la pertinence de traiter le programme CdM comme un cas :

- sa pertinence théorique, par rapport aux objectifs de départ de la recherche;
- ses caractéristiques et sa qualité intrinsèque;
- sa typicité et son exemplarité;
- la possibilité d'apprendre avec ce cas;
- son intérêt social;
- son accessibilité à l'enquête.

3.1.2.1 Les unités d'analyse

Deux sites ont donc fait l'objet d'une enquête soutenue. Ils renvoient à deux secteurs géographiques d'Amérique: la Nation Atikamekw⁷³ et Mexico. L'objectif visait à choisir deux cas qui offrent une variété suffisante de situations et dont la typicité et la potentialité empiriques favorisent l'apparition d'éléments de compréhension et de découverte. Ils ont été sélectionnés sur la base de quatre critères, en accord avec les décideurs du programme CdM: l'exemplarité, la diversité des cultures, le processus distinct d'implantation et la faisabilité d'y réaliser une étude terrain.

L'exemplarité des sites, telle que définie par Pires, relève de leur « typicité » (1997a:142), c'est-à-dire le potentiel empirique à faire saisir ou à révéler le programme CdM dans son essence et dans son inscription à son environnement grâce, précisément, à leur identité forte

⁷³ L'Institut linguistique Atikamekw-Wasihakan du Conseil de la nation Atikamekw a rejeté au début des années 1970 le nom de peuple français *Tête-de-boule* (du nom d'un poisson, cyprinidé: Pimephales promelas) pour adopter l'équivalent endogène de ce nom, celui d'Atikamekw (poisson blanc) ainsi orthographié. Cette forme est le plus souvent utilisée dans les textes administratifs en français et en anglais et invariable. De son côté, «conformément au principe de l'intégration phonétique, graphique et grammaticale des formes étrangères empruntées au français, l'Office québécois de la langue française privilégie la forme francisée Atikamekw en évitant la finale kw, inusitée en français» (Grand dictionnaire terminologique, 2005). La première forme a été retenue pour cette étude, dans le souci de respecter la graphie autochtone.

et à leurs caractéristiques propres. Stake soutient que le potentiel d'apprentissage est un critère différent de la représentativité et parfois supérieur (dans Mucchielli, 1996:77).

La diversité des cultures est presque tangible tant les deux sites sont contrastés au plan culturel et environnemental : une nation autochtone du Québec au cœur de la forêt boréale, isolée du reste du monde d'un côté et de l'autre, une mégalopole d'Amérique centrale. Bien entendu, on verra plus loin que cette diversité s'observe aussi dans les caractéristiques de la jeunesse et plus spécifiquement des jeunes qui vivent des difficultés. Le critère de diversité s'exprime aussi dans le type d'alliance partenariale. Dans ce cas, il tient davantage du «critère de diversification» dans les termes de Pires (1997a). Effectivement, la Nation Atikamekw constitue par rapport à l'ensemble des sites du CdM, le lieu d'un partenariat singulier. Celui-ci a donc été choisi également pour ses propriétés distinctes, visant à fournir une vision d'ensemble qui tienne compte des exceptions et donc, conforme à la réalité du CdM. Sans prétendre à l'exhaustivité, utopique ici, il s'agit pour le moins de « souligner la nécessité de faire le tour de cet univers de travail » que constitue le CdM (Pires, 1997a:155). Mexico illustre de son côté un type d'alliance partenariale plus courant pour le programme circassien.

Le processus d'implantation du CdM au sein des deux sites, décrit plus loin, est également distinct, ne serait-ce que dans la généalogie de leur inscription respective en tant que partenaire et en outre, dans le type et les formes de partenariat mis à contribution. Les activités de cirque y ont toutefois débuté la même année, soit en 1999.

Enfin, la faisabilité réfère aux potentialités théoriques à cerner un portrait global du site dans un temps limité. Pour ce faire, l'accord et l'appui des décideurs du programme CdM devenaient des conditions *sine qua non*. Pour faciliter l'intégration aux sites, il a été convenu que je me joindrais à l'instructeur senior envoyé par le CdM pour animer des ateliers de formation des arts circassiens. Cette décision s'inscrit en outre dans une rencontre, en 1999, des principaux acteurs terrain du programme circassien à Mexico, lesquels soulignaient l'importance des visites de l'instructeur dans l'histoire des sites.

Autant que possible, la politique du CdM est d'assurer une continuité instructeur/site. C'est ainsi que l'instructeur sénior auquel j'allais me joindre, en était à sa deuxième visite en terre Atikamekw, comme en terre mexicaine. C'est donc cette même personne qui allait assurer les ateliers de formation circassienne à Mexico, la destination suivante, qui

correspondait également pour moi, au second site d'investigation prévu à la présente recherche. Mes relations avec l'instructeur – personne-clé dans le déroulement des activités sur le terrain – avaient déjà une histoire de collaboration, marquée par certains heurts, au moment où, pour une période déterminée, j'avais joint l'équipe de recherche rattachée au CdM. L'instructeur a présenté des réserves fortes à ma présence, plus précisément à la présence d'une chercheuse dans son univers de travail. Personnellement supportée par les décideurs du CdM, la recherche a suivi son cours et ce fait a été encaissé par le spécialiste du cirque, comme une «imposition venue d'en haut», créant un climat de départ très incertain et un contexte de travail initial pour le moins frigorifique. Compte tenu de la proximité envisagée dans ce premier contexte Atikamekw, il a été convenu que je ne partage pas le logement réservé pour les instructeurs. L'un des premiers défis de cette expérience terrain fut donc l'appriovoisement mutuel entre la chercheuse et l'artiste-pédagogue.

Accompagner l'instructeur assurait donc à la démarche l'appréhension d'un temps culminant dans la dynamique des ateliers de cirque. L'enquête terrain est venue confirmer la pertinence de ce choix. Ultimement, d'autres indicateurs de faisabilité ont également été considérés : l'accessibilité des sites en regard de la distance et des coûts inhérents à un séjour de moyen terme; les barrières linguistiques⁷⁴ et plus spécifiquement la réalité personnelle d'une grossesse à ses débuts, qui venait nécessairement influencer sur les choix à faire.

3.2 PROCÉDURE ET DÉROULEMENT : GÉNÉRALITÉS

Une intégration aux lieux physiques et à l'univers conceptuel à la fois du cirque et du programme CdM, s'est effectuée dès 1998, impliquée alors, comme professionnelle de recherche au sein d'une équipe de recherche mandatée par le programme CdM. Les travaux visaient à élaborer un premier document regroupant les savoirs inhérents à l'expérience du programme circassien et par conséquent à en faciliter la transmission (Dagenais et al., 1999). Cette conjoncture s'est avérée favorable à l'accès progressif à l'environnement du CdM, à l'identification de quelques personnes clés, à la rencontre de certains décideurs, à la connaissance des sites de Montréal et à la participation à des activités du programme.

⁷⁴ Ma maîtrise de l'espagnol courant n'excluait pas les milieux hispanophones.

L'arrivée sur le terrain était marquée au début d'une période d'immersion, sans prise de notes, dont la durée a varié selon le temps imparti dans chacun des sites. Pour la Nation Atikamekw par exemple, la première journée dans chacune des communautés a suffi pour «prendre le pouls» et préparer les acteurs à me voir occasionnellement munie d'une feuille et d'un crayon, dès le lendemain. À Mexico cette période d'immersion s'est avérée plus compliquée, compte tenu principalement des difficultés liées aux conditions et au temps de transport au quotidien. Ces périodes exploratoires, essentielles, visaient principalement à s'imprégner du milieu qui abrite les ateliers de cirque, à l'affût de tout ce qu'il a à m'apprendre, espérant, bien entendu, LA découverte!

La démarche de cueillette de l'information s'inspire des préceptes de Granger (dans Dufour et al., 1991) et fait de nouveau appel aux trois aspects du paradigme. Gilles-Gaston Granger avance que le rapport du local au global « caractérise la singularité comme *concentration* du global dans le local » (dans Dufour et al., 1991:68 - c'est l'auteur qui souligne), qu'il résume en trois mots : décrire, comprendre et expliquer : « Pour bien décrire, il faut comprendre [...] Mieux encore, [...], une telle description vise à expliquer » (Ibid. p. 68). *La description*, avance-t-il « doit être comprise comme la mise en évidence d'un tout et son découpage en parties » (Ibid. p. 69). L'instrument évoqué pour ce faire est un *canevas* ou *réseau abstrait* qui permet la mise en place des pièces du puzzle et « la reconstitution du tout au moyen de ses parties » (Ibid. p. 69). Autrement dit, cet exercice de reconstitution vise à tracer un portrait collé à la réalité du programme CdM et de ses sites, et véhiculé par eux. Essentiellement, il mettra en relief : 1) les représentations des jeunes qu'il met de l'avant; 2) les fondements théoriques, idéologiques voire métaphoriques sur lesquels s'appuie son approche; 3) l'agir qu'il dissémine sur toute la planète.

Comprendre réfère à l'établissement de relations entre divers éléments qui relèvent de la description : « un découpage compréhensif exige que des relations apparaissent entre les morceaux » (Ibid. :69). Pour cette recherche, il s'agira de saisir les liens qui émergent ou qui s'imposent de ces trois aspects du paradigme.

Enfin, *l'explication* consiste, selon Granger, à « insérer ce système dans un système plus vaste dont dépendent éventuellement sa genèse, sa stabilité et son déclin » (Ibid. :69). C'est-à-dire, d'une part les sites qui permettent d'expliquer le CdM et d'autre part, ce même programme qui se fait explicatif des univers plus vastes que sont le courant alternatif en émergence ainsi que le paradigme classique. Trois temps donc qui cherchent à mettre en

évidence, à expliquer et à comprendre les différentes dimensions qui sont au cœur de l'approche d'action sociale du programme CdM, leur articulation les unes aux autres et enfin, leur contexte d'émergence dans le système plus vaste du paradigme qui évolue autour du phénomène des jeunes en situation de marginalité dans le monde.

3.3 LES INSTRUMENTS DE SAISIE DES DONNÉES

Entérinant le propos de Gohier, « les instruments de saisie de données peuvent être utilisés de façon complémentaire par l'une ou l'autre approche à condition que cette utilisation soit assujettie aux visées fondamentales de la recherche, c'est-à-dire à la position épistémologique du chercheur » (2004:5). Les choix inhérents à la manière de recueillir les informations sont dictés par le désir d'en savoir le plus possible sur l'actualisation du programme CdM dans les deux sites. L'investigation s'appuie initialement sur les idées fortes avancées depuis toujours par le programme, dont il a été question au chapitre précédent, en cherchant sur le terrain leurs manifestations. Rappelons-les : la pédagogie alternative; le partenariat; l'appropriation; le risque et le cercle, sont autant de composantes mises de l'avant par le programme.

De telles prémisses méthodologiques mènent tout naturellement à l'observation participante, à l'observation directe ou participative (Gagnon, 2005) et aux entrevues, reconnues pour favoriser des espaces de découverte. À ces outils de cueillette s'ajoutent des notes d'observation personnelle, l'examen de documents de diverses sources et enfin un fond documentaire dans lequel l'étude a puisé régulièrement.

Le corpus est ainsi constitué d'informations de provenances multiples, suggérées d'une part par la méthode d'étude de cas et générées d'autre part, par le cas lui-même et ses sous-unités d'analyse, chacune ouvrant en quelque sorte sur une richesse de données de différents ordres (Stake dans Dorvil, 2001; Gagnon, 2005; Hamel, 1997; Yin, 2003). Ces diverses sources permettent de saisir le programme CdM par le biais de différents points de vue et participent à l'exercice de triangulation.

3.3.1 L'observation participante

Dans le sillon Malinowskien (Malinowski, 1989), l'observation participante plonge dans l'univers des ateliers de cirque et cherche à « décrire le réel, le quotidien, les institutions, les comportements sociaux, à partir d'une relation humaine » (Mucchielli, 1996:147).

au cas », en s'inscrivant temporairement dans cette réalité. Celle-ci est construite à partir d'activités ludiques, de surcroît circassiennes, à visée pédagogique et présente des caractéristiques socio-culturelles distinctes. L'approche emprunte au *modèle de l'imprégnation* décrit par Jaccoud et al. : « l'observation se caractérise par l'insertion de l'observateur dans le groupe étudié selon une démarche de compréhension du réel (tradition du *verstehen* et de l'interactionnisme symbolique), et c'est la participation ou l'engagement du chercheur qui permet de parvenir à la compréhension de la réalité étudiée » (1997: 219). Or, elle s'en distingue en ce sens que ce n'est pas la « dépersonnalisation » de la chercheuse qui permet ici d'accéder au point de vue des acteurs, mais plutôt l'authenticité et la transparence de la démarche dans ce que Zuniga (2002) a nommé, une « éthique de l'implication ». Ainsi chacun connaît la pièce dans laquelle il s'est inscrit, le rôle qu'il doit y jouer et celui des autres aussi.

Quant aux types d'informations recherchées, ils renvoient à nouveau aux manifestations concrètes des idées fortes du programme. Ces deux aspects du réel à étudier – l'univers circassien et les idées fortes avancées par le CdM – ont eu avantage à être appréhendés depuis la perspective des acteurs, tout en expérimentant, au même titre qu'eux, ateliers de cirque ou réunions. En plus de nourrir et de colorer la recherche par des données collées à l'action, l'observation participante a fourni d'excellentes occasions de créer des liens avec les actants, favorisant les échanges conviviaux, qui allaient d'autant plus faciliter la procédure liée aux entrevues. Les observations, précise Pires (1997a), ne visent pas à connaître ce qui n'a pas été vu dans les sites mais à parler de ce qui a été observé et qui est virtuellement en cours dans les autres sites ou dans ce qu'on pourrait nommer « l'univers général ».

Une immersion plus ou moins prolongée dans le milieu immédiat a permis donc d'accéder à l'esprit qui émane de la vie autour des activités circassiennes et directement lié à celles-ci. Progressivement les observations, contextualisées et habillées de sens, ont appelé au raffinement des paramètres des outils de collecte et dans certains cas, à l'introduction de nouveaux. C'est ainsi que le canevas d'observation, par exemple, s'est enrichi grâce au passage en terre Atikamekw.

Durant le séjour sur le terrain, toutes les rencontres formelles, les réunions et les ateliers de cirque avec les jeunes et les autres acteurs, ont fait l'objet d'observations participantes, sauf en quelques rares occasions, par exemple lorsque deux activités se tenaient au même

moment en des endroits différents ou encore lorsque ma présence n'était pas indiquée (ce fut le cas lors d'une sortie des animateurs avec l'instructeur et dans une autre circonstance, lors d'un souper entre décideurs). Ces observations sont venues à la rescousse des autres sources d'informations, en illustrant empiriquement l'engouement manifeste des jeunes, Atikamekw ou mexicains, durable ou non, vis-à-vis des activités de cirque. Elles confirmaient ainsi que les mots ne sont pas toujours indispensables. Le canevas d'observation est présenté en annexe (C) dans sa version francophone et espagnole. Pour la version espagnole, on trouve un document supplémentaire plus synthétique, élaboré pour alléger le travail de mémorisation et d'écriture au moment des observations participantes (C.1 – Ficha de observaciones). Ce canevas s'inspire d'une grille de données primaires développée par l'équipe de recherche, dont il a été question plus tôt, et adaptée aux besoins de la présente étude.

Enfin, l'observation directe ou participative a également été mise à contribution lors de toute activité émanant de la périphérie du cadre formel de collecte de données (Gagnon, 2005). Ces activités relevaient de divers niveaux : un petit déjeuner partagé avec un acteur de l'organisme partenaire; un repas pris avec une photographe engagée par le CdM et de passage sur le terrain, un événement organisé par le programme CdM, etc. Ces occasions ont été perçues comme des prétextes à une collecte spontanée de données. Certaines observations se sont retrouvées brutes dans le cahier de bord, d'autres sont venues éclairer la compréhension d'un élément ou d'une situation particulière.

3.3.2 Les entrevues

L'apport de l'entrevue est essentiel lorsqu'il s'agit d'appréhender et de rendre compte « des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, des symboles propres à une culture ou à une sous-culture » (Daunais, 1995: 290). Favoriser le médium de la relation interpersonnelle s'inscrit naturellement dans le cadre méthodologique exposé ici. Ainsi donc, des entrevues individuelles semi-directives et enregistrées ont été réalisées. L'entretien semi-directif correspond ici, pour reprendre les termes de Daunais (1995), à une forme mitigée de non-directivité, par le rôle de guide que prend la chercheuse. D'une part, ce choix est posé en fonction de la nature des données, du type de personnes à rencontrer et du niveau d'interaction qu'il était souhaitable d'engager avec celles-ci. D'autre part, il boude les appellations d'entrevue « semi-structurée » ou « semi-dirigée », qui pourraient

laisser croire à une entrevue à moitié structurée ou mal dirigée. Or, Daunais (1995) précise justement que l'usage nuancé de la non-directivité dans l'entretien, peut donner lieu à des temps hautement structurés et d'autres totalement non directifs.

3.3.2.1 Déroulement des entretiens

Des questions ouvertes ont été posées et l'entretien était épisodiquement structuré par les idées fortes, tirées du cadre théorique. L'attitude méthodologique offrait un rôle actif à la personne rencontrée et prévoyait pour la chercheuse « un rôle de déclencheur des communications, de facilitateur et de soutien de l'expression » (Daunais, 1995: 277), en maintenant un niveau élevé d'intérêt et de motivation chez le sujet. L'élément clé sans doute est que je ne savais aucunement ce que mes interlocuteurs allaient dire au sujet de ces idées fortes, même si dans le cadre des ateliers, les gestes avaient déjà parlé. L'écoute était fondée sur une intention de partage : un sujet qui partage ses savoirs et une intervieweuse qui partage en retour sa perception de ce qui vient de lui être dit (Daunais, 1995). Le tout guidé par un support thématique, dit schéma d'entrevue, ajusté en fonction des différentes personnes rencontrées, présenté en français à l'annexe (D).

Daunais souligne que « la non-directivité est plus qu'une simple technique : avant tout, elle est une attitude générale » (Daunais, 1995: 276). À ce même titre, la semi-directivité correspond également à une attitude générale vis-à-vis du sujet abordé, en même temps que face à l'interlocuteur et à son milieu. La technique d'entrevue semi-directive permet, de plus, la gestion des écarts conversationnels et de s'assurer que tous les thèmes préalablement identifiés, dans la mesure du possible, soient abordés. En effet, des difficultés inhérentes à ce mode de collecte de l'information sont fréquemment relevées : interférence des facteurs émotionnels, dérive des objectifs précis de la recherche, matériaux abondants, etc. (Daunais, 1995; Poupart, 1997) Toutefois, la grande flexibilité de l'entrevue semi-directive, la place à la spontanéité du sujet et la richesse du contact direct qu'elle procure, s'avèrent dans le contexte présent, des arguments séduisants qui viennent en minimiser les limites. Fréquemment les informateurs ont démontré du plaisir à s'exprimer sur les thèmes proposés et leur attitude corporelle a témoigné, en plusieurs occasions, de leur disponibilité à réfléchir sérieusement à la question qui leur était soumise. D'ailleurs, souligne Daunais, « les auteurs sont unanimes à admettre qu'en matière d'entrevue les attitudes et la relation expliquent mieux les résultats que la connaissance et les techniques »

(1995: 273). Dans le même ordre d'idée, chacun des entretiens a engendré la conviction profonde que la personne devant moi était sincère. C'est de cette manière que 16 entrevues ont été réalisées, d'une durée moyenne de 90 minutes, huit en français et huit en espagnol⁷⁵. Elles visaient, rappelons-le, à identifier des fils conducteurs, à faire émerger le « sens que donnent les acteurs à leurs actions » (Poupart, 1997: 175). En d'autres termes, à accéder à l'univers des représentations des acteurs et à leurs référents idéologiques.

Dans le contexte empirique de la présente étude, le nombre d'entrevues et le type de personnes à rencontrer ne pouvaient être déterminés à l'avance. Ces paramètres se sont inscrits dans le déroulement de l'enquête terrain : « ...tout dépend de l'évolution de la recherche et des informations nécessaires; il s'ensuit que l'échantillon relève des besoins de la recherche, du jugement du chercheur, et de la saturation des catégories » (Deslauriers, 1991: 58). C'est donc progressivement, en parallèle à l'immersion aux activités courantes du programme CdM et par le biais de l'observation participante, que l'identification des personnes clés aux fins d'entrevues s'est opérée, tant au sein de la Nation Atikamekw, qu'à Mexico. C'est ce que Glaser et Strauss (1967) ont qualifié de technique *d'échantillonnage théorique* (dans d'Ambroise, 1996). Ce terme a été remplacé plus tard par les notions *d'échantillonnage réfléchi* (purposeful sampling) (Patton, 1990) et *d'échantillonnage intentionnel* (Deslauriers, 1991). Miles et Huberman parlent pour leur part *d'échantillonnage séquentiel* (Miles et Huberman, 2003).

Trois catégories de personnes ont été approchées en vue des entretiens : les instructeurs de cirque; les formateurs – c'est-à-dire, les personnes locales qui sont responsables de la réalisation des ateliers de cirque auprès des jeunes – et les acteurs directs, qui se trouvaient parfois être des décideurs. Pour chacune des catégories, toutes les personnes en poste ont été rencontrées.

Les acteurs liés directement au programme CdM ont été priorisés dans les deux cas. Ce mode de sélection s'est imposé d'abord chez les Atikamekw, compte tenu de la durée limitée du séjour dans chaque village ainsi que de la fréquence et de l'intensité des activités liées au cirque, qui réduisaient la possibilité de développer des contacts avec des personnes hors de l'environnement immédiat. Par ailleurs, dès les premières séances d'observation participante, l'éventualité, déjà fort peu probable, de réaliser des entretiens avec des jeunes

⁷⁵ Voir les sections 3.4.4 et 3.5.4 pour la répartition de ces entrevues et les caractéristiques des personnes rencontrées.

participants, a été tout à fait abandonnée. Il suffit d'évoquer la prise de rendez-vous avec l'un de ceux-ci pour entrevoir la difficulté de l'entreprise : barrières culturelles (timidité des jeunes) et linguistique; confidentialité et anonymat complexes à assurer, rendant la démarche éthique pour le moins délicate. Une seule personne d'origine Atikamekw, ayant atteint la majorité, a été interviewée pour son rapport au cirque comme participante d'abord, puis pour son implication en tant qu'assistante, la plaçant dans une position intermédiaire, entre les jeunes et les formateurs.

Un premier contact interpersonnel a toujours été préalable à chacune des entrevues. L'endroit de la rencontre était au choix de l'interlocuteur. Les étapes préalables, formelles ou non, visaient à ce que ce moment soit agréable, par exemple lors de l'installation du matériel d'enregistrement ou pendant la lecture du document « Renseignements aux participants » et du « Formulaire de consentement » à signer. Compte tenu de la part théorique considérable portée par la recherche, une seconde version simplifiée de ce document qui présente la recherche a été élaborée au moment du terrain Atikamekw, alors que dans le cas mexicain, on a fait usage d'une seule version du document. À cette version mexicaine toutefois – et à la requête de l'un des derniers informants à avoir été rencontré en terre Atikamekw – s'est ajouté un addenda, permettant aux interlocuteurs de cocher pour faire la demande des articles qui seront intégrés à la thèse. Le document a donc été bonifié d'une section supplémentaire pour répondre à cette requête. On trouvera à l'annexe (E) la version française et espagnole du document avec leur addenda. Un espace-temps était alloué pour tout besoin de clarification soulevé par la lecture de ces documents, par ma présence sur le terrain ou bien par la recherche elle-même.

La question de départ se voulait souple et générale, tout en mettant rapidement l'informant dans le feu de l'action : Quelles sont tes fonctions officielles et les tâches que tu accomplis dans le cadre du programme CdM ? La question suivante donnait le ton à l'entrevue en tant que telle : Raconte-moi un peu comment s'est passée ta rencontre avec le CdM ? Dans certains cas, il n'a pas été nécessaire de poser la deuxième question. Généreusement, l'interlocuteur poursuivait, à partir de la première question, sur sa rencontre avec le CdM.

Généralement, les informations ont convergé vers l'une des grandes forces du programme CdM – son très grand pouvoir séducteur – tiré du tout aussi grand potentiel attractif du cirque, des forces qui laissent habituellement derrière elles, animation, rêve, excitation et passion. Bien entendu, on y reviendra. C'est ainsi que s'est fixée peu à peu cette deuxième

question, confortée par le constat qu'elle référait dans la plupart des cas à un épisode plaisant, qui avait vraisemblablement un effet favorable sur la suite de l'entretien.

3.3.3 Les notes d'observations personnelles

Des intuitions, déductions, références, mémos, annotations au vol (Miles et Huberman, 2003) ont été colligées dans un cahier de bord. À visées descriptives, analytiques ou réflexives, ces notes ont été rassemblées dans un premier temps dans le but de pluraliser les sources d'informations et d'accroître ainsi la richesse de l'entendement de l'univers circassien. Elles sont devenues en cours d'étude, un support pour raffiner la lecture des données, ainsi que dans certains cas, un premier degré d'analyse.

3.3.4 La documentation et les artefacts physiques

Des documents de divers ordres ont également été consultés. Ils sont rattachés dans l'ensemble à une meilleure connaissance, soit du programme CdM, soit de l'organisme partenaire ou bien au fonctionnement des ateliers. Ils sont issus essentiellement des sites Web, de documents officiels et médiatisés et de rapports d'activités.

Finalement, des artefacts physiques (Gagnon, 2005), constitués essentiellement de photos prises sur le terrain lors des activités d'observation participante ou directe, sont également intégrés au corpus.

Le tableau IV fait état des sources d'informations principales mises à contribution dans cette recherche, pour chacun des sites et pour le CdM, et formant le corpus empirique.

Tableau IV - Tableau des sources formant le corpus

Sources / Sites	Nation Atikamekw	Mexico	CdM
Observations participantes	<ul style="list-style-type: none"> Ateliers de cirque et autres activités connexes 	<ul style="list-style-type: none"> Ateliers de cirque et autres activités connexes 	S/O
Entrevues semi-directives	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrées, en tête-à-tête avec le locuteur (8) 	<ul style="list-style-type: none"> Enregistrées, en présence d'une assistante de recherche (8) 	S/O
Observations directes ou participatives (exemples principaux)	<ul style="list-style-type: none"> Visite à deux familles Visites à des artistes locaux (peintres, artisans) Déjeuner avec le responsable régional au CNA 	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres autour de la réfection du matériel Nombreux repas pris ensemble ou avec quelques-uns des acteurs directs. Soirée travail de rue avec des intervenants d'un ONG 	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres régionales annuelles de cirque Exposition de photos Rencontre régionale de formation circassienne Première du film «Un cirque pour la vie»
Documentation	<ul style="list-style-type: none"> Site Web du partenaire Communiqués Rapports d'activités Affiches 	<ul style="list-style-type: none"> Site Web du partenaire Rapports d'activités Publications officielles Documents informatifs (CEJUV et Machincuepa) Articles de journaux Documents informatifs sur d'autres organismes Ouvrages scientifiques locaux Correspondances 	<ul style="list-style-type: none"> Site Web du Cirque du Soleil Rapports et documents de recherche Rapports d'activités des instructeurs Publications officielles Correspondances Articles de journaux Fiches des partenaires Dossiers sur les sites
Journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> Notes personnelles, toutes sources confondues Notes de l'assistante de recherche 		
Artéfacts physiques	<ul style="list-style-type: none"> Photos T-Shirt Posters 	<ul style="list-style-type: none"> Photos 	<ul style="list-style-type: none"> Fascicule, pamphlets, dépliants, lettres d'invitation, etc.

3.3.5 Le fond documentaire

D'autres sources diverses et nombreuses ont également été rassemblées et scrutées. Bien qu'elles ne soient pas citées dans le texte, elles concourent, elles aussi, à cerner davantage le cas et se rapprocher de la finalité. Parmi celles-ci, certains documents issus de la banque de données élaborée par l'équipe de chercheurs qui s'est jointe au programme CdM de

1998 à 2001. L'équipe avait initié un travail de documentation de l'expérience du programme. Ces informations ont gracieusement été mises à ma disposition par les décideurs du programme CdM.

Ma participation au sein de cette même équipe de recherche m'a initié aux affaires du cirque en général, à celles du CdM en particulier et a donné lieu à plusieurs rencontres, formelles ou non, avec des acteurs centraux du CdM. Cette expérience a aussi été l'occasion de réaliser une entrevue semi-directive et enregistrée avec celui qui fut le premier instructeur de cirque du programme : M. Paul Vachon. C'est ainsi que j'ai pu assister également à quelques événements organisés par le CdM : visite à Montréal des intervenants du site mexicain; exposition de photos, grand rassemblement régional annuel, première du film « Un cirque pour la vie », etc.

Ultimement, d'autres sources telles que des manuscrits, des journaux, des télédiffusions, radiodiffusions, etc. ont été consultées au fil des années. Toutes ces informations sont autant d'accès pluriels à l'élaboration d'un « portrait » du programme CdM, limité il va s'en dire, mais relativement illustratif de ce qui, essentiellement, s'en dégage. En dernière analyse, on retient ici à quel point chacun des choix méthodologiques relève de la posture épistémologique de la chercheure et non essentiellement du sujet et du contexte à l'étude.

Le tableau (V) donne un aperçu de la diversité des sources considérées dans le cadre de cette thèse et constituant le fond documentaire. Ces sources sont classées par types et des exemples de documents pour chacun sont fournis.

Tableau V - Tableau de classification et exemples de documents appartenant au fond documentaire

Types de documents	EXEMPLES
Ouvrages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arts du cirque : histoire, vertus pédagogiques (Hotier, 1981; Jacob, 1992, 1996, 2002; Petit, 1991; Renevey, 1977; Thétard, 1947) et autres. ▪ Ouvrages bibliographiques (CODESRIA, 2006). ▪ Documents sur la théorie des réseaux fournie par le CEJUV. ▪ Littérature diverse relative aux thèmes suivants : enfance, jeunesse et organisations qui s'y intéressent; paradigmes; transdisciplinarité; la posture du chercheur; poésies sur l'enfant, le jeu, le cirque; théories ludiques; perspective écologique, pédagogies actualisante, coopérative, différenciée, etc.
Entrevues	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transcriptions d'entrevues réalisées par l'équipe de recherche CdM (1998-2001). ▪ Compte-rendus de rencontres avec les promoteurs, réalisées par l'équipe de recherche CdM (1998-2001). ▪ Entrevue avec le premier instructeur de cirque du CdM.
Notes personnelles - activités et événements spéciaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visite du Théâtre de l'Aubergine (Québec) ▪ Recherches documentaires au centre de documentation du Cirque du Soleil et de l'École nationale de cirque de Montréal ▪ Périodes d'observation (3) du site du programme CdM de Montréal centre-ville ▪ Colloques : ACFAS; CÉRIUM; AGEESHA; Séminaire sur l'humanitaire (Québec); Corporation Parapluie (Trois-Rivières); Colloque Hommage à M. Robert Sévigny (Montréal). ▪ Rencontre du coordonnateur de Machincuepa à Montréal. ▪ Spectacle Kooza du Cirque du Soleil.
Journaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divers numéros du journal interne du CEJUV (CEDOJUV). ▪ Divers articles relatifs au Cirque du Soleil.
Rapports	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rapports d'activités d'un instructeur sénior : Afrique et Mongolie. ▪ Rapport d'un décideur du CEJUV suite à sa présence lors de la Rencontre latino-américaine de cirque social au Chili(1998).
Correspondance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divers courriels échangés avec des acteurs du CdM, des acteurs d'organismes partenaires, ma directrice de thèse, etc.

3.4 L'ENQUÊTE TERRAIN CHEZ LES ATIKAMEKW

3.4.1 Les conditions générales

La Nation Atikamekw représentait la première prise de contact intensive et les premières expériences de familiarisation avec l'univers circassien du programme CdM. C'est ici que

ce sont initiées les périodes d'observation participante, les entrevues liminaires et que les instruments de cueillette de données ont davantage été développés ou ajustés.

Le partenaire unique de l'actualisation du programme CdM en terre Atikamekw est le Conseil de la Nation Atikamekw (CNA), qui chapeaute trois communautés (ou réserves). Le rôle du CNA est de faire la promotion sociale, économique et culturelle des Atikamekw. Il vise aussi à défendre et promouvoir leurs intérêts, à mettre en place et à organiser les programmes de santé, de services sociaux, d'éducation, de développement économique, d'emploi, d'aménagement forestier et d'aménagement communautaire (CNA, 2007). L'accès aux jeunes est rendu possible par le biais des services sociaux Atikamekw. Le CNA, de même que chacune des trois communautés, disposent d'un logo qui lui est propre. Ils peuvent être visualisés sur le site du CNA (<http://www.atikamekwsipi.com/>).

Au sein de chaque communauté, on trouve un autre dispositif – le Conseil de bande – qui représente l'organisation politique et administrative « locale ». Il se compose d'un chef et d'une dizaine de conseillers, élus selon la coutume locale (<http://ainc-inac.gc.ca/>). Le Conseil de bande est « l'intermédiaire obligé de toute initiative en matière sociale et économique » (Conseil des Atikamekw de Manawan, 2007).

La singularité du site tient à sa culture et à son isolement géographique, tant entre les trois réserves, qu'avec le reste du monde. À ceci s'ajoute le fait que cette nation n'est pas urbaine et que le CNA est un partenaire plus proche du « type gouvernemental » que du « type ONG », comme on en trouve dans la plupart des autres sites du CdM.

Les ateliers de cirque sont dispensés dans les trois communautés qui forment la Nation : Manawan; Wemotaci; Opitciwan⁷⁶. Les jeunes qui participent aux ateliers ont approximativement entre 10 et 17 ans mais des plus jeunes encore ont manifesté de l'intérêt pour l'activité. Le matériel de cirque est gardé dans un espace sécuritaire adossé au gymnase et lorsque cela n'est pas possible, au lieu d'habitation de l'intervenant local qui anime les ateliers et que l'on nomme « aidant ». La démarche terrain s'est initiée le 20 août pour se terminer le 9 septembre, pour une durée totale de 21 jours. L'instructeur sénior, son collègue et moi-même avons fait un séjour moyen de quatre à cinq jours dans chacune des

⁷⁶ Il y a une quatrième réserve nommée Coucoucache, dont on parle peu. Elle est située à environ 48 km. au nord-ouest de La Tuque, sur la rive nord de la Rivière Saint-Maurice et du réservoir du Rapide Blanc. Cette réserve ne fait que 4, 80 hectares de superficie et serait habitée par des gens de Wemotaci. Il s'agirait selon nos sources de l'ancien site de Wemotaci, créé en 1851, qui ne se serait installé sur le site actuel qu'en 1972 (ONF, 2007).

réserves. Sa position géographique isolée de même que ses particularités culturelles singulières et fortes, ont tôt fait de la communauté Atikamekw un lieu privilégié pour s'initier à l'univers du CdM.

C'est à la ville de La Tuque que je rejoignais l'instructeur et son assistant à leur sortie de l'autobus, où venais à notre rencontre également une chargée de projet du CNA. Le temps de faire quelques provisions et nous repartions pour Wémotaci. Le CNA assumait le transport – dont j'ai gracieusement bénéficié – et le logement des instructeurs. Le CdM se chargeait des coûts liés aux vivres. J'ai défrayé, en ce qui me concerne, les frais de nourriture et de logement. Les conditions d'habitation décrites plus loin ont d'ailleurs été fort variées. Un calendrier détaillé des activités de recherche réalisées lors du séjour au sein de la Nation Atikamekw est présenté à l'annexe (F).

3.4.2 Présentation des trois communautés⁷⁷

*Les Atikamekw sont des Amérindiens de l'intérieur
[...]. Ce sont des gens de grands lacs et de longues
rivières
(Gouvernement du Canada, 2007)*

La Nation Atikamekw, c'est l'histoire d'environ 250 personnes se déplaçant sur un territoire de 31,500 kilomètres carrés. De ce noyau sont nés approximativement 5000 Atikamekw⁷⁸. Ils sont répartis dans les trois réserves de la Nation qui elles, totalisent 49,8 kilomètres carrés (Gélinas, 2000). Situées dans les régions de la Mauricie-Bois-Francs et de Lanaudière, les trois réserves sont établies entre le réservoir Gouin au nord – à quelques 140 kilomètres au sud de Chibougamau – et le lac Métabeskéga au Sud – à 120 kilomètres à l'ouest de la Tuque et 72 kilomètres au nord de Saint-Michel-des-Saints. Elles sont éloignées les unes des autres par une à quatre heures de route forestière. Toutefois, le passage obligé par La Tuque pour le ravitaillement en nourriture, a occasionné des voyages dont la durée a varié considérablement. La Figure IV illustre la position géographique des trois réserves de la Nation Atikamekw par rapport aux centres urbains les plus proches et les plans d'eau principaux.

⁷⁷ L'orthographe des noms des trois réserves Atikamekw s'inspire du site officiel du Conseil de la Nation Atikamekw (<http://www.atikamekwsipi.com/>). Selon les documents, on trouvera toutefois d'autres graphies.

⁷⁸ Les données populationnelles varient selon les sources. Elles vont de 4,000 à 5,400.

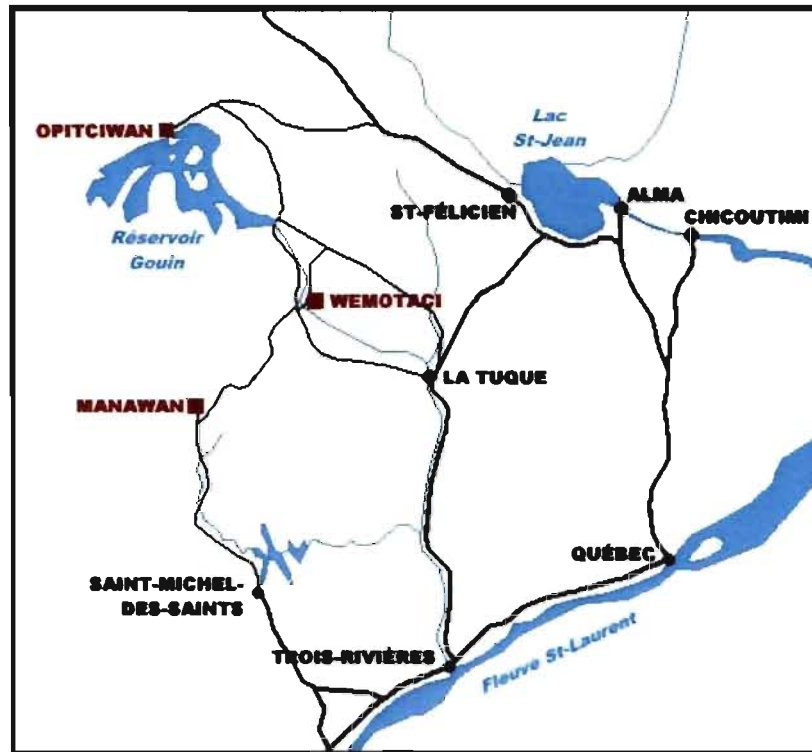


Figure IV- Situation géographique des trois réserves de la Nation Atikamekw
Tirée du site du CNA (<http://www.atikamekwsipi.com>)

Wemotaci (Weymontachie) (la montagne d'où l'on observe)

« Wémon » – dans le langage usuel – est jeune d'une trentaine d'années. La communauté se situe au bord de la rivière Saint-Maurice, à 115 kilomètres au nord-ouest du secteur de La Tuque, juste en face d'un petit village nommé Sanmaur. Les deux sont reliés par un pont récemment construit qui enjambe la grande rivière. On évalue à 2,978 hectares la superficie de la réserve et à 900 le nombre d'habitants⁷⁹. Ceci en fait la plus grande réserve en termes de superficie quoi que paradoxalement, elle présente le plus petit nombre d'habitants. Ils se partagent 190 logements, représentant une moyenne de 4,7 personnes par unité (CNA 2007). L'école indienne de Wemotaci offre les niveaux d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire I à V à une population étudiante estimée à 507 enfants, sur une population potentielle de 644 élèves. C'est là que s'est déroulée la majeure partie des ateliers. La Figure V permet de visualiser le secteur de la réserve Wemotaci

⁷⁹ La plupart des données populationnelles, gouvernementales ou fournies par le CNA, présentent deux catégories : la population sur le territoire et celle hors du territoire. Selon nos sources, à cette dernière catégorie correspondent les personnes qui travaillent ou étudient à l'extérieur et qui conservent un lien étroit avec leur communauté, par exemple en la visitant régulièrement ou bien en conservant leur adresse.

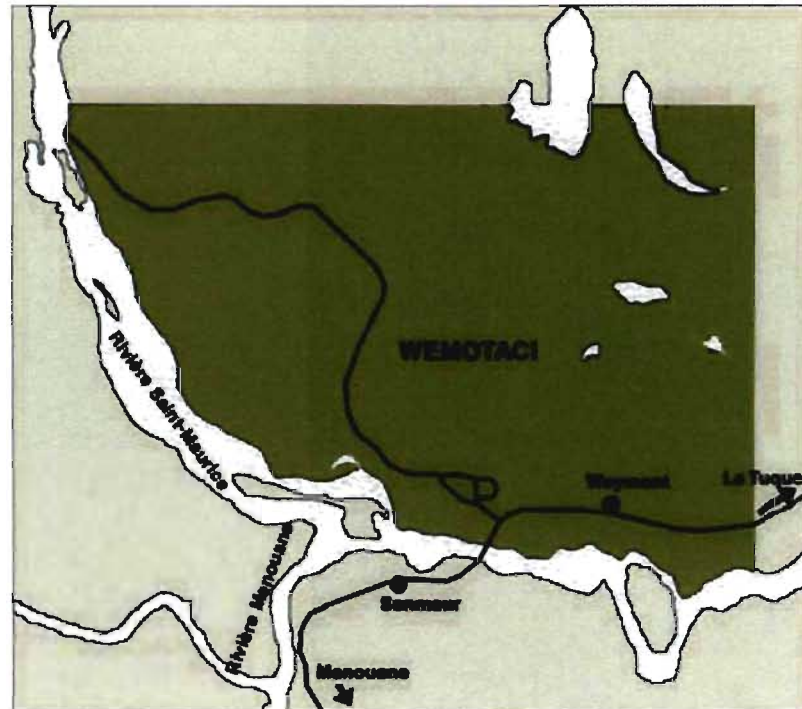


Figure V - Carte géographique de la réserve Wemotaci – Nation Atikamekw
Tirée du site du CNA (<http://www.atikamekwsipi.com>)

Logée à l'auberge Shanook de Sanmaur, c'est le propriétaire qui préparait les repas⁸⁰. Le village de Sandmaur n'est pas pourvu en électricité. L'habitation dispose d'une génératrice, habituellement en fonction quelques heures le soir. Le village de Wemotaci, où se tiennent, en matinée et en après-midi, les activités habituelles du programme CdM, se trouve à environ 2 kilomètres du lieu d'hébergement. Un minimum de huit kilomètres de marche était donc requis quotidiennement en guise de mise en forme pour la recherche ou de réchauffement pour les ateliers de cirque.

Opitciwan (Obedjiwan) (Le courant du détroit)

Située à environ 320 kilomètres au nord-ouest de La Tuque, la réserve d'Obedjiwan (fréquemment appelée Opit), est bordée par la rive nord du réservoir Gouin. Avec ses 926,76 hectares et une population évaluée à 1562 personnes, la réserve dispose approximativement de 300 unités de logements, signifiant qu'à peu près 5,21 personnes vivent sous le même toit (CNA, 2007). La communauté dispose d'une école primaire et d'une école secondaire. Le nombre d'élèves qui les fréquentent sont de 896 sur une

⁸⁰ Non autochtone, marié à une Atikamekw, il vit en terre autochtone depuis plus de 4 années.

population étudiante potentielle de 990. La Figure VI situe géographiquement la communauté d'Obedjiwan.

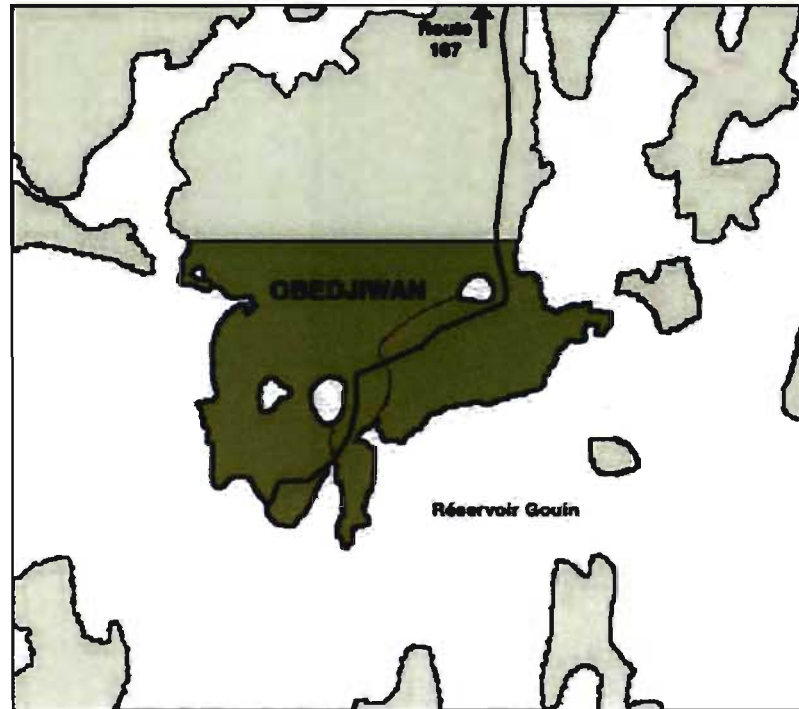


Figure VI - Carte géographique de la réserve Obedjiwan– Nation Atikamekw
Tirée du site du CNA (<http://www.atikamekwsipi.com>)

Nous avons été logés sur le site traditionnel, à quelques pas du bord de l'eau et je disposais de ma propre tente. Le site est alimenté en électricité par une génératrice, en fonction quelques heures par jour, qui ne rejoignait pas, bien évidemment, les tentes traditionnelles. Un poêle à bois se trouve dans chaque tente, presque indispensable pour les nuits à cette période de l'année. Une autre tente, très vaste, est prévue pour les repas. Enfin, la salle commune des douches pour les dames, à l'orée du site, a été transformée à l'occasion, en bureau de fortune, compte tenu de ses fenêtres donnant accès à la lumière du jour, de la température ambiante plus confortable et des prises de courant qui s'y trouvaient pour régénérer les portables.

Les conditions de vie dans ce lieu d'habitation étaient de loin celles qui plongeaient le plus dans l'univers culturel Atikamekw, d'autant plus qu'il était tenu par un groupe de femmes autochtones qui préparaient et prenaient également leur repas dans la tente cuisine, parfois avec d'autres membres de leur famille. Certains moments alloués à la préparation des repas

ont pris, par la force des choses, une tournure communautaire⁸¹. Les occasions d'échanger sur divers sujets ont été fréquentes et autant appréciées des instructeurs que de moi-même.

Les activités de cirque se sont tenues tour à tour à l'école primaire et à l'école secondaire, toutes deux à quelques minutes de marche du site traditionnel.

Manawan (Manouane) (*Là où se trouvent des œufs*)

Avec sa superficie de 797, 26 hectares, Manawan se trouve être la plus petite communauté des trois et pourtant l'une des plus peuplées avec ses 1508 habitants. Environ 255 logements y sont recensés. Deux écoles offrent le préscolaire et le primaire puis les niveaux I à V du secondaire. 798 élèves y sont inscrits sur une population étudiante potentielle de 922. La figure VII situe Manawan et ses environs.

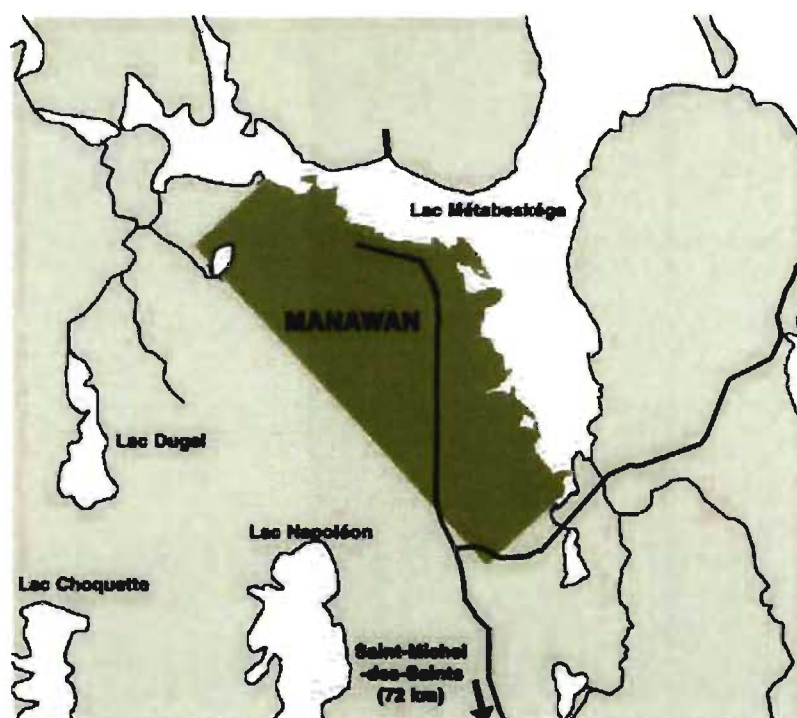


Figure VII - Carte géographique de la réserve Manawan – Nation Atikamekw
Tirée du site du CNA (<http://www.atikamekwsipi.com>)

À Manawan, j'ai partagé avec les instructeurs un chalet de bois rond pour un week-end. Le chalet disposait de toutes les commodités et se trouvait à l'orée du village, à environ 15 minutes de marche. Puis j'ai occupé jusqu'à la fin du séjour, soit le vendredi 8 septembre, un appartement fourni par le CNA et situé au cœur de la communauté, où la responsable du

⁸¹ C'est lors d'un de ces moments - qui ont d'ailleurs contribué à l'affermissement des liens avec les instructeurs - qu'on nous a offert de goûter à la banik, le pain traditionnel.

projet CdM au CNA, a aussi dormi pour une nuit. Ici, les distances à parcourir pour couvrir l'ensemble des activités étaient nettement plus aisées. La plupart des ateliers de cirque se sont tenus dans le gymnase de l'école primaire. Celui-ci parmi les mieux équipés, rendait disponible espaliers, cordes et tapis d'exercices. Deux ateliers de formation des aidants ont eu lieu dans l'appartement co-partagé par les instructeurs, compte tenu de la non-disponibilité du gymnase à ce moment.

3.4.3 Les conditions de l'observation participante.

Dans le milieu Atikamekw, comme dans le milieu mexicain d'ailleurs, une fois les acteurs principaux rencontrés à la suite d'une démarche personnelle, une certaine routine s'est installée dès ma première apparition aux ateliers de cirque. Ainsi, l'instructeur, ou la personne responsable du groupe me présentait puis je poursuivais sur quelques informations simples sur, le but de la recherche, la description du volet participatif de la démarche – soit faire et apprendre avec eux la plupart des exercices, dans la mesure où ma condition physique me le permettait⁸². Lors de ces périodes d'exercices trop exigeants⁸³, je me retirais dans un coin à proximité du groupe et en profitais pour prendre quelques notes en lien avec le canevas d'observation. En tout temps, je veillais à assurer une présence de corps et d'esprit et non seulement maintenir mon inclusion constante au groupe, mais témoigner ainsi de mon intérêt accru pour ce qui se déroulait sous mes yeux. Ma présence avec eux, ou le groupe un peu en retrait, n'a manifestement suscité aucune perturbation chez les participants. En outre, mes aptitudes circassiennes, sans pour autant ralentir le groupe, n'avaient rien de remarquable. Je devenais sans doute une participante réellement en apprentissage, au même titre que les autres. Rapidement d'ailleurs, j'ai eu le sentiment de faire partie du groupe.

Les activités du programme CdM étaient réparties sur toute la journée, incluant certains soirs. Pour les trois communautés, les activités qui ont fait l'objet d'observations participantes sont les ateliers de cirque auprès des jeunes; les ateliers de formation des aidants ; les rencontres et réunions formelles et informelles autour des activités cirque. Exceptionnellement, un atelier de formation a été offert à quelques éducateurs du Centre

⁸² En ce qui concerne ma grossesse, si elle a limité parfois ma participation physique à certaines activités, elle a heureusement favorisé l'établissement de liens intéressants, entre autres avec quelques jeunes, particulièrement des filles.

⁸³ C'était même parfois l'instructeur qui me faisait la suggestion de m'abstenir!

jeunesse de La Tuque ainsi qu'un atelier de cirque à des enfants à Manawan. Le tableau VI présente les activités, brièvement décrites, qui ont fait l'objet d'observation participante dans le contexte Atikamekw général.

Tableau VI - Types d'activités et nombre de périodes qui ont fait l'objet d'observation participante - Nation Atikamekw

Types d'activités observées	Nombre de périodes d'observation *	Description des activités observées
Ateliers de formation des aidants	11	<ul style="list-style-type: none"> Animés par les deux instructeurs. Intègrent aux plans pratique, technique et pédagogique : réchauffement, activités circassiennes multiples, sécurité, construction et réfection du matériel. S'adresse aux aidants et à toutes personnes intéressées à s'impliquer dans l'activité.
Ateliers des jeunes	9	<ul style="list-style-type: none"> Activités habituellement dirigées par l'instructeur, appuyé des aidants. Intègrent : réchauffement, activités circassiennes diverses, éléments de sécurité. Commencent et se terminent par le cercle.
Ateliers des plus petits Manawan	1	<ul style="list-style-type: none"> Enfants de moins de 12 ans. Première expérimentation. Déroulement similaire à ci-dessus.
Rencontres/réunions	12	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres «mise au point» Rencontres avec professeurs de l'école primaire (aidants) Rencontres-bilan des aidants Rencontres instructeurs/aidants Discussions informelles avec le responsable régional au CNA Retours sur l'atelier précédent instructeurs/aidants.
Rencontres formelles avec acteurs du projet	5	<ul style="list-style-type: none"> Rencontres de la personne contact sur le site Atikamekw pour le CdM Dîner avec responsable régionale au CNA Rencontre-bilan à Manawan Souper bilan (général).
Nombre total de périodes d'observations	38	

* Chaque période d'observation peut varier entre une et trois heures.

Le canevas préliminaire d'observation s'est affiné sur place, en fonction de certains éléments qui se sont imposés d'eux-mêmes : par exemple des données de type subjectif telles que l'ambiance au sein du groupe; les divers moyens d'approche pédagogique utilisés par l'instructeur pour transmettre ses enseignements; les bons et les mauvais coups; ou encore, l'attitude des jeunes face aux activités du cirque.

Le matériel de base était transporté dans un sac à dos : appareil photo; cahier de bord; canevas d'observation et collation. La tenue vestimentaire se voulait simple, confortable (vêtements amples) et peu voyante. Ultimement, les observations sont venues en quelque sorte confirmer la réputation des Atikamekw qui les avait précédés. Globalement, ils sont d'un naturel plutôt réservé, peu bavard, observateur et intuitif.

3.4.4 Les conditions des entretiens

Huit entrevues ont été réalisées, entièrement en français, compte tenu que toutes les personnes rencontrées maîtrisaient très bien dans cette langue. Le nombre d'entretiens a émergé du contexte, à partir des critères de saturation et de faisabilité. Dans le milieu Atikamekw, la saturation s'est manifestée de deux manières : 1) la rencontre de toutes les personnes liées directement aux activités de cirque; 2) la convergence des propos. En ce qui concerne la faisabilité, le temps imparti dans chacune des réserves permettait à peine de rencontrer tous les acteurs anticipés.

Le lieu de rencontre a été en tous temps au choix de l'interviewé. Cinq entrevues ont été réalisées sur le lieu de travail. Une entrevue s'est tenue dans mon lieu d'hébergement, une autre dans le gymnase de l'école primaire avant un atelier de cirque et enfin, une dernière rencontre à eu lieu à Drummondville à la fin du séjour. Le type de personnes interviewées va de l'animateur local de cirque auprès des jeunes (aidant), au personnel cadre de l'organisme partenaire (CNA). Le tableau VII, présente un aperçu du profil des informants pour la Nation Atikamekw.

Tableau VII - Profil des informants - Nation Atikamekw

# d'entrevue date	Genre	Tranche d'âge ⁸⁴	Fonction/Affiliation
Entrevue #1 25 août 2000	F	20-25	Intervenante/organisme partenaire
Entrevue #2 13 septembre 2000	F	30-35	Responsable/organisme partenaire
Entrevue #3 31 août 2000	F	25-30	Responsable/organisme partenaire
Entrevue #4 23 août 2000	M	25-30	Intervenant/organisme partenaire
Entrevue #5 29 et 30 août 2000	F	20-25	Intervenante/autre organisme
Entrevue #6 6 septembre 2000	F	20-25	Intervenante/organisme partenaire
Entrevue #7 5 septembre 2000	M	20-25	Instructeur junior/CdM
Entrevue #8 23 août 2000	M	20-25	Assistant-aidant / s/o

Enfin, lors des deux terrains, la visite de la chargée de projet du programme CdM (Amérique), a contribué à préserver une atmosphère de sérénité relative en réitérant l'appui et le support des décideurs du CdM, tant à l'évolution du projet circassien qu'à ma démarche de recherche. Cette visite ne constituait pas un événement isolé. Il s'agissait là d'une pratique courante pour assurer le suivi des activités sur le terrain, offrir des occasions de verbaliser sur les difficultés rencontrées (individuelles ou en groupe), apporter des réponses à certaines questions et fournir des éléments de solution.

3.5 L'ENQUÊTE TERRAIN À MEXICO

3.5.1 Les conditions générales

Avec ses 20 millions d'âmes, Mexico la mégapole, capitale du Mexique, abrite aussi, à plus de 2000 mètres d'altitude, les ateliers de cirque du programme CdM. Mexico a

⁸⁴ Les âges sont parfois approximatifs, cette donnée n'a pas été systématiquement demandée lors de l'entretien.

constitué la seconde et dernière phase d'expérimentation des outils de cueillette des données. Ce nouveau contexte à l'étude étant fort différent du précédent, le réajustement des instruments et bien entendu leur traduction, se sont avérés inéluctables.

Quoiqu'un réseau diversifié de collaborateurs se soit constitué autour du programme CdM, le CEJUV (Centro Juvenil de Promoción Integral) est l'unique partenaire local officiel. Le CEJUV est une association civile à but non lucratif (OBNL) reconnue de Mexico, qui a à son actif près de 30 années d'expertise en matière de promotion juvénile. Situé dans un quartier cosu de Mexico, l'organisme a pignon sur rue dans une maison à étages où sont répartis des bureaux, des salles de réunion, un centre de documentation, des locaux d'activité, autour d'une cour intérieure où se tiennent la majorité des ateliers de cirque destinés aux formateurs.

En plus de s'adresser aux jeunes et aux enfants des *barrios* ou quartiers qui vivent de manière accrue et quotidienne diverses difficultés, le CEJUV joue un rôle de formation et de réflexion pour ses intervenants aussi bien que pour d'autres acteurs œuvrant au sein de différents organismes.

L'articulation du projet circassien au CEJUV a donné naissance à *Machincuepa – Circo Social*. Tiré de la langue nahuatl, Machincuepa signifie *la mano da vuelta*, littéralement, « la main se retourne », cherchant à illustrer symboliquement la transformation et le mouvement en même temps que la contribution corporelle à l'activité de cirque. Machincuepa vise à intégrer la pédagogie du cirque social aux stratégies de promotion, de prévention et de réduction des préjudices, qu'ils appliquent déjà auprès des adolescents et des jeunes en situation de risque des communautés urbaines populaires (CEJUV, 2004).

Les ateliers de cirque y sont offerts dans trois *barrios* différents nommés communément : Ciudad Lago; Tlanetziye et Las Aguilas. L'implantation est rendue possible par un travail de réseautage avec les *Centros Juveniles de Barrios (CJB)* – Centres Juvéniles de Quartiers – sortes d'unités locales ou « maisons de jeunes », mises sur pied par le CEJUV lui-même dès 1982. L'âge des jeunes qui participent aux ateliers varie en moyenne entre 10 et 20 ans. Ici, le matériel de cirque est transporté depuis le CEJUV puis rapporté après l'activité. Représentant une charge assez imposante en poids et en volume, ce matériel nécessite l'usage d'un véhicule pour se rendre sur les lieux des ateliers. Avec la camionnette, il faut en moyenne de 30 minutes à 1 heure 30 minutes pour accéder à l'un ou

l'autre de ces *barrios*, selon les embouteillages et la route empruntée. Le taxi vient à la rescousse lorsque le véhicule fait faux bond.

Lors de notre séjour, en plus des ateliers réalisés auprès des moniteurs⁸⁵, deux ateliers de formation circassienne ont également été offerts par l'instructeur, à des « éducateurs de rue ». Étudiants de l'*Instituto Salesiano de Estudios Superiores* (Institut Salésien d'Études Supérieures) ces éducateurs offrent volontairement leurs samedis à un organisme qui œuvre auprès des jeunes associés à la rue, en les rejoignant là où ils sont, c'est-à-dire, dans la rue. Ces ateliers se sont terminés par une sortie « des élèves et du maître » dans les rues de Mexico, pour tenter d'entrer en contact avec les jeunes, grâce à leur nouvel instrument circassien⁸⁶.

Ici, la question de l'accessibilité des lieux aux fins des activités de recherche, s'est imposée à sa manière. Même si la distance n'est pas toujours en cause, c'est le temps imparti pour la parcourir quotidiennement qui a pris des dimensions importantes. Tout le premier mois, logée chez une amie, je quittais très tôt le matin, pour ne revenir que tard en soirée. Dès le deuxième mois toutefois, ces conditions se sont améliorées considérablement. D'abord par l'intégration d'une assistante de recherche à l'exercice terrain, puis par la location d'une chambre au sein de sa famille, ce qui réduisait le temps de transport quotidien – de plus de cinq heures à approximativement deux heures – du lieu d'habitation jusqu'au CEJUV.

C'est au CEJUV donc que se tiennent une part importante des activités de cirque, principalement les activités de formation des moniteurs, les réunions et les activités reliées à la confection/réfection du matériel de cirque. C'est là aussi que l'on se retrouvait pour se diriger ensuite vers les *barrios*. La Figure suivante présente une carte de la ville de Mexico, répartie selon des aires géographiques dites *delegaciones*. Elle donne un aperçu de la position géographique des lieux principaux fréquentés dans le cadre de la recherche : le CEJUV (1), les trois *barrios* (2, 3, 4) et le lieu où je logeais (5).

⁸⁵ C'est l'appellation habituelle que se donnent les intervenants du CEJUV qui animent les ateliers de cirque auprès des jeunes dans le cadre de Machincuepa.

⁸⁶ Je n'étais pas présente à cette activité. J'ai plutôt participé à une autre sortie de rue avec les mêmes éducateurs, mais sans l'instructeur, pour éviter d'effaroucher les jeunes avec quelque chose qui aurait pu s'apparenter à une «délégation de touristes».

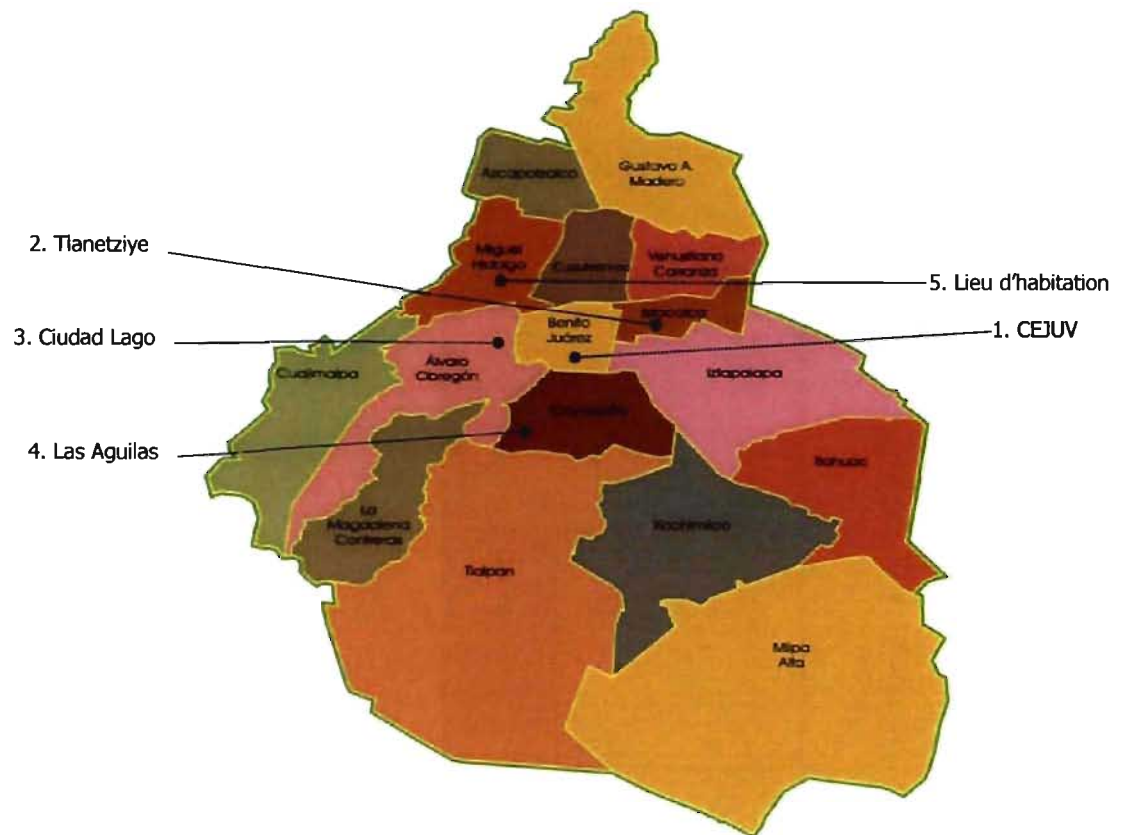


Figure VIII - Carte de la ville de Mexico : position géographique des lieux principaux de la recherche.

Source : http://www.df.gob.mx/ciudad/media/mapas_df/mapa_df_color.jpg

L'immersion à la culture Mexicaine⁸⁷ s'est faite grâce aux échanges continus avec les amis et la « famille adoptive ». Quant à l'intégration à l'équipe de l'organisme partenaire, elle s'est opérée progressivement mais assez rapidement, puisque que j'y passais le plus clair de mon temps. Un calendrier détaillé des activités de recherche réalisées lors du séjour à Mexico est présenté à l'annexe (G).

3.5.2 Présentation des trois quartiers

Chaque *barrio* présente des caractéristiques qui lui sont singulières et ses enfants, des difficultés importantes. Ce sont des quartiers défavorisés qui ne figurent cependant pas parmi les plus pauvres de Mexico. La plupart des enfants qui participent aux ateliers vont à l'école et vivent au sein de leur famille. Ces trois quartiers se trouvent en des directions

⁸⁷ J'avais déjà voyagé au Mexique.

différentes de la grande ville de Mexico et par rapport au CEJUV. Parmi eux, un seul présente des lieux adéquats pour la tenue des ateliers de cirque. Il n'est pas rare que la place soit vide à notre arrivée. Les enfants arrivent les uns après les autres, par petits groupes aussi, pendant que nous préparons le matériel.

Ciudad Lago

Ciudad Lago est située dans la *délégacion* de Netzahualcóyotl. Le *barrio* est un voisin immédiat de l'aéroport international Benito Juarez et celui qui se trouve le plus éloigné du CEJUV. Il faut compter approximativement une heure 30 minutes pour y accéder avec la camionnette. Le quartier se trouve sous un couloir aérien, fréquemment survolé par des avions à basse altitude, qui rendent alors tout échange verbal impossible et les conditions générales de l'activité circassienne, parfois pénibles. Les ateliers y sont dispensés à tous vents, dans un grand espace qui abrite quelques balançoires où les plus jeunes se rassemblent pour regarder les pirouettes de leur grand frère ou grande sœur. Lors de notre passage, en outre, des travaux de construction et les conditions du terrain après la pluie, ont nécessité à trois reprises un changement de lieu pour les ateliers. Chacun d'eux présentait plus ou moins le même niveau d'inadéquation. Les ateliers y sont offerts deux fois par semaine.

Tlanetziye

Le quartier de Tlanetziye est situé à l'ouest de la *délégacion* Alvaro Obregón. Pour y arriver, il faut prévoir environ 35 minutes en voiture. Sa réputation est associée aux bandes criminelles, à la violence et aux drogues. Les ateliers s'y tiennent une fois la semaine, dans un petit local de quelques mètres carrés, à l'intérieur de ce qui s'apparente à un centre communautaire chrétien et occasionnellement dans l'arène adjacente, lorsqu'elle est disponible.

Las Aguilas

Le *barrio* de las Aguilas (*comunidad Ampliación Aguilas Tarango*) est situé également dans la *délégacion* Alvaro Obregón, à l'ouest de la ville de Mexico. Trente-cinq minutes de voiture suffisent habituellement pour s'y rendre. Une partie importante des familles du quartier habite de petites maisons construites aux flancs mêmes d'une colline de roc, perpétuellement menacée par les éboulements. C'est là que sont réunies les conditions les plus favorables aux ateliers circassiens qui se tiennent à l'intérieur du Centre social Aguilas

Tarango, dans une grande salle, très haute, ressemblant à un gymnase, deux fois par semaine.

3.5.3 Les conditions de l'observation participante

Les activités s'échelonnaient sur toute la journée et débordaient aussi dans la soirée, prolongées particulièrement par les distances et des conditions lourdes, parfois périlleuses, du transport public. Comme on l'a évoqué plus tôt, les groupes à recevoir des ateliers de cirque se diversifient. On parle des jeunes bien entendu, des moniteurs (animateurs locaux d'ateliers de cirque auprès des jeunes, qui correspondent aux aidants Atikamekw), auxquels s'ajoutent occasionnellement d'autres animateurs potentiels et enfin des éducateurs de rue volontaires. En outre, sur deux mois de présence, d'autres événements se sont tenus qui ont également fait l'objet d'observation participante. Le tableau VIII présente l'ensemble des activités qui ont fait l'objet d'observation participante à Mexico, ainsi qu'une courte description.

Tableau VIII - Types d'activités et nombre de périodes et qui ont fait l'objet d'observation participante – Mexico

Types d'activités observées	Nombre de périodes d'observation *	Description des activités observées
Rencontres officielles des acteurs du projet	6	<ul style="list-style-type: none"> • Réunissant, outre les acteurs directs du projet, des décideurs du CEJUV et/ou du CdM
Ateliers de formation pratique des moniteurs	5	<ul style="list-style-type: none"> • Animés principalement par l'instructeur, supporté par les moniteurs. Intègrent aux plans pratique, technique et pédagogique : réchauffement; activités circassiennes multiples; sécurité. S'adresse aussi à toute personne intéressée à s'impliquer dans cette activité. Généralement, commencent et se terminent par le cercle.
Ateliers avec les jeunes	15	<ul style="list-style-type: none"> • Activités circassiennes offertes aux jeunes, dans chacun des 3 <i>barrios</i>. Habituellement dirigées par l'instructeur, appuyé par le moniteur responsable du groupe. Intègrent : réchauffement; activités circassiennes diverses; éléments de sécurité. Commencent et se terminent par le cercle.
Ateliers avec des éducateurs volontaires de rue.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Formation théorique, pédagogique et technique des arts du cirque, en lien avec le travail de rue. Offerts par l'instructeur, accompagné des formateurs.
Réunions instructeur / moniteurs	12	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges autour des thèmes suivants : formation théorique; suivi des ateliers de cirque dans les <i>barrios</i>; planification générale; méthode dans les <i>barrios</i>; organisation de l'<i>Encuentro</i> ** et retour sur celui-ci.
Visites	3	<ul style="list-style-type: none"> • Ambassade du Canada • Organisme non partenaire œuvrant auprès des enfants qui vivent des difficultés • <i>Centro Juvenil de barrio (CJB)</i> où se donnent des ateliers de cirque <p>Ces visites visent à faire la promotion du projet et à développer le réseautage. La recherche d'un appui financier pour le projet Machincuepa s'ajoute pour la démarche à l'Ambassade.</p>

Événements spéciaux	5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Encuentro de circo social</i> (3) *** Événement réparti sur 3 journées complètes. La plupart des activités effectuées au cours des deux derniers mois ont été peaufinées dans un espace intensif de rencontre réunissant la plupart des acteurs du programme circassien : des jeunes aux représentants d'organismes subventionnaires (à titre d'invités). Ont eu lieu : des ateliers de formation des moniteurs et d'autres intervenants; des ateliers pour les jeunes; une prestation et des échanges avec des spécialistes du cirque; la présentation de spectacles par les jeunes au grand public; des activités promotionnelles et autres. • Rencontre avec les acteurs du CEJUV pour valider les informations recueillies dans le cadre de la recherche (1). • Soirée « travail de rue » (1) : toute une soirée à parcourir les rues de Mexico avec des intervenants d'un organisme non-partenaire, à la rencontre des enfants en difficulté.
Réfection du matériel de cirque	2	<ul style="list-style-type: none"> • Informations théoriques et pratiques transmises par l'instructeur concernant la réfection du matériel de cirque, la construction d'articles neufs et l'ajustement de certains autres, par exemple les échasses, à la mesure des jeunes utilisateurs assidus. Cette activité s'effectue fréquemment de manière informelle avant, par exemple, une réunion. Elle a nécessité plusieurs sorties à la recherche d'un outil ou d'une pièce spécifiques.
Nombre total de périodes d'observations	50	

*Chaque période d'observation peut varier entre 1 heure et toute une journée.

** Voir description dans la colonne « Événements spéciaux » de ce tableau.

***Chacune des trois journées de l'*Encuentro* est comptabilisée comme une période d'observation.

Le recours à une étudiante en sciences humaines, issue du milieu mexicain⁸⁸, à titre d'assistante de recherche, visait à accéder à un point de vue supplémentaire sur l'ensemble des données et renforcer ainsi la fiabilité et la validité des informations. L'assistante de recherche a assuré seule une présence et une participation à 5 ateliers de cirque en tout, destinés aux éducateurs de rue (1), aux formateurs (2), ainsi qu'aux jeunes (2). Elle a également participé avec moi aux trois jours de l'*Encuentro*. Intégrée ainsi à l'ensemble de la recherche, la démarche partagée ouvrait sur une réflexion commune à tous les niveaux, menant à l'exercice de transfert préliminaire des connaissances (voir le point 3.7 à ce sujet). Comme au terrain précédent, le matériel de base, composé sensiblement des mêmes items, était transporté dans un sac à dos. Le moment du retour à la maison, compte tenu de la

⁸⁸ Référée par une amie, professeure à l'UNAM, *Universidad Nacional Autónoma de México*.

durée considérable du trajet, constituait un temps privilégié pour échanger avec ma collaboratrice mexicaine sur ce à quoi nous venions d'assister, observations ou entrevues. Enfin, le canevas des observations présenté plus tôt (annexe C) a été réajusté au contexte mexicain et traduit en espagnol avec le concours de l'assistante, pour sa propre utilisation.

3.5.4 Les conditions des entretiens

À Mexico, le séjour plus prolongé et les nombreuses activités d'observation ont fourni des occasions de rencontres avec des acteurs plus ou moins directs au programme CdM, dont l'implication était occasionnelle ou relevait du passé. Ils ont tous été abordés sans intermédiaire et ont accepté sans difficulté. Ils représentent les divers niveaux possibles d'allégeance au programme circassien et offrent, du même coup, un tableau assez vaste de sources et de points de vue. Une seule de ces personnes a été suggérée par l'instructeur de cirque. Si, dans le contexte mexicain, la possibilité de rencontrer les enfants pouvait culturellement présenter moins d'obstacles, les démarches relatives à la signature du formulaire de consentement par les parents, compliquées par la distance qui séparait les *barrios* les uns des autres, ont tôt fait de me conforter dans la décision prise lors du séjour chez les Atikamekw.

Huit entrevues ont été réalisées sur le terrain mexicain. Ce nombre, influencé par l'expérience Atikamekw précédente, répondait également aux exigences de saturation et de faisabilité du site mexicain. Ici, le type de personnes rencontrées est plus diversifié. Tous les acteurs directs – acteurs-clés de premier niveau – de l'expérience circassienne, ont été rencontrés. À ceux-ci se sont ajoutés des acteurs indirects – acteurs-clés de deuxième niveau – qui participent occasionnellement aux activités du CdM, ou bien qui n'y participent plus. Ensemble, ils offraient une diversité des points de vue. La saturation des données s'est illustrée de la même manière qu'au site autochtone, c'est-à-dire en rencontrant tous les acteurs directs d'une part, puis en constatant la convergence des propos des informants, d'autre part.

À l'exception d'un seul cas, tous les entretiens se sont déroulés en espagnol. Ils ont tous eu lieu en présence de l'assistante de recherche, sauf pour la seule entrevue exécutée en français. Nous avons développé avec ma co-équipière une procédure qui voulait que celle-ci installe le matériel d'enregistrement pendant que je détendais l'atmosphère, tout en proposant la lecture du document « Renseignements aux participants », suivi du

« Formulaire de consentement » à signer. En cours d'entrevue, l'assistante de recherche prenait des notes, s'assurait du bon fonctionnement du matériel et un espace lui était chaque fois réservé pour ses questions, en fin d'entrevue. Le tableau IX présente une esquisse du profil des personnes interviewées dans le contexte mexicain.

Tableau IX - Profil des informants – Mexico

# d'entrevue date	Genre	Tranche d'âge ⁸⁹	Fonction/Affiliation
<i>Entrevista #1</i> 14 octobre 2000	M	35-39	Spécialiste du cirque/ Travail autonome
<i>Entrevista #2</i> 13 novembre 2000	F	25-29	Intervenante/organisme partenaire
<i>Entrevista #3</i> 27 octobre 2000	F	40-44	Instructeur senior/CdM
<i>Entrevista #4</i> 7 novembre 2000	M	30-34	Intervenant/organisme non partenaire œuvrant auprès des jeunes associés à la rue
<i>Entrevista #5</i> 8 novembre 2000	M	30-34	Intervenant/organisme partenaire
<i>Entrevista #6</i> 7 novembre 2000	F	20-24	Intervenante/organisme non partenaire œuvrant auprès des jeunes associés à la rue
<i>Entrevista #7</i> 13 novembre	M	40-44	Chargé de projet/organisme partenaire
<i>Entrevista #8</i> 15 novembre	M	25-29	Intervenant/organisme partenaire

À leur demande, la plupart des entretiens ont eu lieu également sur les lieux de travail des locuteurs, sauf dans une circonstance où nous avons été invitées dans la demeure de l'interviewé.

⁸⁹ Les âges sont parfois approximatifs, cette donnée n'a pas été systématiquement demandée lors de l'entretien.

3.6 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Toutes les données d'observation ont été inscrites sur support informatique. Les entrevues ont fait l'objet d'une transcription verbatim dans leur langue d'origine. Celles réalisées chez les Atikamekw, par une transcripteur professionnelle et celles réalisées à Mexico, par l'assistante de recherche. J'ai moi-même transcrit l'entrevue de l'instructeur sénior, d'abord par intérêt, ensuite compte tenu des conditions d'enregistrement difficiles (nous étions alors sous un couloir aérien et le passage fréquent d'avions rendait les propos parfois inaudibles), de la richesse et plus particulièrement de la densité de son contenu. En outre, comme l'analyse s'intéresse aussi au contenu latent des données, des notes, commentaires et perceptions émergeant de la lecture des entretiens comme des observations, ont été systématiquement annotés dans la marge et pour la plupart informatisés.

Enfin, une fiche d'entrevue rendait compte du numéro de l'entrevue, de la date de sa réalisation, du nom de la personne interviewée, de son organisme d'appartenance, ses fonctions et de commentaires personnels liés aux conditions et à l'esprit général de l'entretien.

3.6.1 L'analyse des données

Même si la recherche s'appuie depuis le départ sur un certain nombre de questions et sur des propositions hypothétiques, l'analyse a voulu procéder de manière inductive et vérifier si les données en viennent à rencontrer ou non ces « prédictions », davantage que par une logique de « pattern-matching », c'est-à-dire, par la comparaison des dimensions empiriques avec les dimensions prédites (Mucchielli, 1996).

Le matériel rassemblé pour l'analyse est constitué de données hétéroclites, provenant de sources diverses et présentant des niveaux contrastés. Un traitement préparatoire des données en vue de leur analyse a consisté en l'énumération exhaustive des sujets abordés, accompagnée d'une brève description de leur contenu, incluant les citations les plus pertinentes. Le tout traduit dans des tableaux, élaborés pour chacune des entrevues, pour chaque activité ayant fait l'objet d'observation et pour les autres notes. Cette étape visait essentiellement l'organisation et l'appropriation de l'ensemble de l'information.

À ce chapitre de l'analyse des données, la démarche prétend mettre en relief l'essentiel des observations et des propos des acteurs, en lien avec les objectifs de recherche. Cette étape

s'est initiée sur l'écriture, honnête, de toutes les hypothèses et préjugés que la recherche avait, jusque là, fait émerger. Cette démarche s'est réalisée dans une sorte de mouvement en spirale, dans un esprit itératif et essentiellement inductif. Ce mouvement peut être résumé en quatre temps principaux.

Le premier temps correspond à la réduction du matériel informatif qui consiste *primo* en l'identification des « thèmes d'importance », soit parce qu'ils sont liés aux idées fortes avancées par le programme CdM, soit parce qu'ils sont récurrents et qu'ils prennent une place notable dans l'ensemble du corpus ou encore qu'une valeur significative leur est attribuée par les acteurs. Cette étape est traduite, *secundo*, dans une série de matrices thématiques (Miles et Huberman, 2003), dont le contenu est réparti par site (Nation Atikamekw, Mexico); par type de données (observations, entrevues); par lieu (3 communautés atikamekw et 3 communautés mexicaines) et par type de participants (jeunes, moniteurs/aidants, éducateurs de rue). Ces matrices intègrent aussi d'autres thèmes, apparemment anodins mais dont la récurrence pouvait éventuellement devenir significative. Ce temps d'analyse, exécuté en deux étapes, reste encore très proche du particulier, c'est-à-dire que chaque entrevue et chacune des grandes familles d'activités d'observation continuent d'être identifiées. Enfin, divers mécanismes développés au cours de l'exercice de réduction du matériel se sont révélés fort utiles pour ne pas enfermer les données dans des cadres hermétiques. Ainsi, ce sont des mots, des phrases ou des passages tirés directement des notes et des transcriptions, que l'on trouve dans ces matrices thématiques. Ils visent *in fine* à protéger le caractère irrémédiablement personnel autant que global, de l'information.

Le second temps pose un regard rétrospectif sur les objectifs et les propositions hypothétiques de la recherche. Ce moment devenait crucial, en ce sens que ces déterminants de l'étude, élaborés avant la démarche empirique, allaient devenir des guides pour extraire, à partir du matériel d'ores et déjà organisé, les catégories conceptuelles susceptibles de leur donner vie, de les éclairer et de les définir. À ces déterminants sont joints les « thèmes d'importance » évoqués plus haut. On trouve donc à ce point, la totalité des données terrain rassemblées autour des objectifs et des propositions hypothétiques de l'étude, ainsi que des concepts avancés par le programme CdM. Le tableau à l'annexe (H) les présente dans deux versions qui protègent la confidentialité. Ces tableaux conservent *in extremis* un lien avec le particulier, grâce à une série de stratégies permettant de retrouver

rapidement la source de l'information (# d'entrevue/type d'observation/site/activité/page) et de faire suivre aussi la banque de thèmes récurrents.

C'est dans le troisième temps que la vérification des thèmes des entrevues par une autre personne est devenue souhaitable, afin de conforter la justesse des associations d'idées, dès les premières étapes de l'analyse. Cet exercice et les considérations qui s'y rattachent sont décrits plus loin.

Cette étape a ensuite mené au quatrième temps, illustré par les matrices-résultats proprement dites, distinguant pour chacun des terrains (Atikamekw/Mexico) ce qui en émerge, en ce qui a trait aux thèmes qui retiennent l'attention dans cette étude. En tout, 11 matrices, correspondant aux thèmes d'importances et aux idées fortes du programme CdM ainsi qu'aux objectifs et aux propositions hypothétiques de la recherche, ont été élaborées et devenaient le matériel principal propre à révéler les résultats. Ultimement, ce temps quatre a décollé du particulier pour rejoindre les thèmes centraux qui constituent en somme, la raison d'être de la recherche.

L'analyse itérative, ou en spirale pour imager cette idée, se définit pour chacun de ces temps, dans un retour fréquent à l'étape précédente, parfois directement à la source, par exemple à la transcription de l'entrevue, afin de valider les propos de l'interlocuteur. Ainsi, le temps deux s'inspire du temps un, le temps trois, du temps deux et ainsi de suite (Miles et Huberman, 2003).

3.6.2 Les résultats

Les résultats sont l'aboutissement d'une démarche analytique effectuée continûment, dès les premiers contacts avec le programme CdM. Ils sont globalement de trois ordres. Le premier est davantage descriptif et les résultats tentent de traduire le plus fidèlement possible, les données brutes. Le second ordre se veut analytique et cherche à faire des liens entre ces données empiriques, les aspects du paradigme et les idées fortes avancées par le programme CdM. Ce niveau d'analyse a inspiré le second article qui aborde la grande question du mouvement paradigmatique à partir de l'expérience Atikamekw. Enfin, le dernier ordre de résultats tente de transcender ces points de vue. Il a donné lieu au troisième et dernier article de la thèse qui exploite le regard arendtien sur les résultats mexicains.

3.7 LES CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

La justification première d'une initiative de recherche est que nous avons le temps et les compétences pour développer des approximations de la vérité qui offrent une garantie supérieure à celle du bon sens

Firestone, W.A., 1990 – cité dans Miles & Huberman, 2003 : 501

La multiplicité des critères de validité des méthodes qualitatives (Mucchielli, 1996) et celle liée aux études de cas (Gagnon, 2005), a motivé le recours à un certain nombre de stratégies très tôt dans l'élaboration de la démarche empirique, pour en assurer toute la rigueur possible. Certaines ont déjà été indirectement évoquées.

Le principe de rigueur (*trustworthiness*) en recherche interprétative⁹⁰, est celui qui témoigne de la qualité et de l'authenticité de la démarche scientifique (Gohier, 2004; Guba et Lincoln, 1989; Lahaie, 2003): « Les critères de scientificité qui cautionnent la valeur d'une démarche scientifique diffèrent selon la conception de la science qui les sous-tendent » (Gohier, 2004: 3).

Dans le paradigme constructiviste, la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité sont mis de l'avant et fondés sur un questionnement ontologique et épistémologique qui leur sont propres. Tenant compte des variations suivant les auteurs, Gohier (2004) et Lahaie (2003) suggèrent pour ces paramètres des éléments de définition sur lesquels s'appuie l'exposé de la rigueur scientifique de la présente recherche.

La *crédibilité* (qui correspond à la validité interne), exprime un souci de transparence et de cohérence en ce qui a trait à la saisie des données, par l'utilisation de la technique de triangulation des sources et des méthodes. Elle concerne aussi une vigilance à établir la confiance en la signification de l'observation, c'est-à-dire un accord du langage et des valeurs entre la chercheuse et l'acteur, de même que la confiance au sens des interprétations ou la corroboration de l'interprétation de la chercheuse avec d'autres personnes, voire avec l'acteur lui-même. En somme, le critère de crédibilité soulève la question toute simple et si joliment exprimée par ma collègue Nicole Lahaie, à savoir si la chercheuse a bien « observé ce qu'elle pensait observer » (Lahaie, 2003: 43).

La *transférabilité* (qui correspond à la validité externe ou généralisation), réfère à l'application des résultats, même limitée, à d'autres contextes. Elle repose, entre autres,

⁹⁰ Constructiviste diront Guba et Lincoln (1989).

« sur l'échantillonnage théorique qui suppose la saturation théorique (le fait qu'aucune donnée nouvelle ne ressorte du matériel-entretiens ou observations) et une riche description du contexte et des sujets de la recherche » (Gohier, 2004: 7).

La constance interne (qui correspond à la fidélité) traite de « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques » (Gohier, 2004: 7), liées par exemple, au temps ou la personnalité de la chercheure. Ce critère assure en outre la génération des mêmes résultats dans le cas où la recherche serait reproduite. Ici, la triangulation des observateurs permet de se rapprocher de cette constance.

Finalement, *la fiabilité* est définie par « l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur » (Gohier, 2004: 7). Elle peut être renforcée par la transparence dans la description de la démarche de recherche, par l'énonciation des présupposés et des orientations épistémologiques de la chercheure, par un temps prolongé d'investigation sur le terrain, la triangulation des données et enfin, par la cohérence entre les questions de recherche et les résultats produits.

En ce qui concerne l'étude de cas, Mucchielli (1996) identifie trois règles déterminantes de rigueur qui permettent de rendre explicite ce que les acteurs ont vécu, à partir de leur système de pertinence. Ces règles sont par ailleurs parties prenantes des critères évoqués plus haut. Il s'agit de la triangulation; d'une banque d'informations primaires à laquelle quiconque peut accéder au besoin et enfin; de la soumission du texte aux acteurs « afin d'y corriger les erreurs, les biais et d'enrichir des aspects qui seraient négligés » (Mucchielli, 1996: 79).

Pour assurer à la recherche un caractère transdisciplinaire et proche de l'action, créer des occasions d'échanger sur l'ensemble des informations recueillies aux différentes étapes de la recherche et assurer un sentiment de confiance vis-à-vis de l'information, un exercice de transfert préliminaire des connaissances été réalisé à Mexico. Cet exercice a nécessité une synthèse préalable des données recueillies et des explications s'y rattachant, pour ouvrir à un autre niveau d'interprétation. Il a été réalisé par un travail de co-construction avec l'assistante de recherche qui a donné lieu à une présentation orale, partagée également. Les trois moniteurs, de même que deux membres du personnel-cadre rattaché à l'organisme partenaire, étaient présents. Ils ont démontré un intérêt manifeste à la présentation, même si

les réactions ont été peu nombreuses et principalement de nature descriptive, en complément à ce qui avait déjà été avancé. De cette expérience a été retenue la perception que tous avaient pris connaissance du matériel recueilli, qu'ils comprenaient que c'est avec ce matériel que la thèse allait prendre forme et qu'ils me donnaient leur assentiment. Cette perception a été confirmée par l'assistante de recherche. L'exercice représente la soumission de l'information aux acteurs. Il contribue à la crédibilité et à la constance interne de la recherche.

Du côté Atikamekw, eu égard au temps imparti dans chacune des réserves, au peu de recul par rapport aux données recueillies, à la fréquence et à l'intensité des activités liées au cirque, ce type de rencontre n'a pas été possible. On a alors procédé à l'envoi au CNA de l'article second de la thèse, avant même sa soumission : *Le cirque et la Nation Atikamekw : une expression du mouvement paradigmatique autour des jeunes qui vivent des difficultés* (Rivard et Mercier, soumis). Cette démarche participe à la crédibilité de la recherche.

Quatre autres stratégies ont contribué à soutenir la qualité et l'authenticité de cette étude. La première concerne un travail d'écriture autour des propositions hypothétiques et des préjugés qui sont liés à celles-ci, de même qu'à l'ensemble du sujet à l'étude. Organisé par thèmes et rédigé avant d'initier la période d'analyse des données proprement dite, l'exercice visait à identifier les attentes, les *a priori*, les idéations susceptibles d'influer sur l'analyse des données, davantage pour en prendre conscience que pour les inhiber, et assurer ainsi une transparence du processus (Byrne, 2001). L'exercice et son contenu ont été discutés avec la directrice de thèse et ont fait l'objet d'une relecture ponctuelle.

La seconde stratégie réfère à une autre forme de triangulation, un exercice de vérification des thèmes des entrevues (Miles et Huberman, 2003). Il a été réalisé par une étudiante au doctorat, elle-même sélectionnée à partir de trois critères : sa maîtrise du français et de l'espagnol; l'ignorance la plus totale du sujet de recherche à l'étude et sa formation multidisciplinaire (travail social, sciences politiques et économie). Deux entrevues, l'une Atikamekw et l'autre mexicaine, ont été choisies au hasard⁹¹. Elles se sont avérées être parmi les plus riches de toutes. Dans l'ensemble, on a noté une correspondance dans la distribution des thèmes. Il n'a suffi que de quelques explications pour rencontrer un accord, dans les rares cas de dissemblances. Cet exercice a généré une sorte d'assurance

⁹¹ Il était prévu de soumettre d'autres entrevues à cette personne, dans le cas où des problèmes d'adéquation auraient surgis à l'issue de cette première étape.

d'une thématisation intègre. Selon ma collègue, le contenu de l'entretien affichait dès le début, beaucoup de transparence.

Le recours à une assistante de recherche pour la démarche terrain à Mexico, constitue la troisième stratégie, de triangulation également, assurant plus de véracité et de confiance à la fois au processus de cueillette de données – l'attitude lors des observations participantes, par exemple – et aux exercices d'analyse préliminaires – comme les nombreuses discussions de compréhension que nous avons eues.

Finalement, en quatrième lieu, les diverses manières de générer les matrices, au moment de l'exercice de réduction du matériel, exposées plus tôt en quatre temps, ont permis de ne pas enfermer les données dans des cadres hermétiques. C'est-à-dire qu'un même bout de texte pouvait se trouver accompagné parfois des propos qui le précédait, d'autres fois, des mots ou des phrases qui suivaient. Cette stratégie se révèle également fort utile pour renforcer à la fois la crédibilité, la constance interne et la fiabilité.

En ce qui concerne le CdM, afin de protéger la nature des liens déjà établis avec des acteurs centraux du programme, je leur ai fait parvenir certains de mes textes leur permettant ainsi de prendre connaissance de la réflexion dans laquelle j'étais plongée. Parmi ces textes, on trouve deux travaux effectués dans le cadre du séminaire de thèse : 1) esquisse du projet de thèse; 2) réflexion sur le « penser autrement » et le rôle que pourrait y jouer le regard artistique dans un contexte scientifique et interdisciplinaire. Plus tard, ils ont pu consulter la version finale du premier article avant sa publication, qui offrait un aperçu de la manière dont j'allais problématiser le sujet à l'étude. Autour de celui-ci une rencontre a d'ailleurs eu lieu avec celle qui à l'époque était chargée des relations avec la communauté au Cirque du Soleil. Le document Power Point d'une présentation dans le cadre d'un séminaire autour de l'humanitaire a également été transmis au coordonnateur de programme du cirque social au Cirque du Soleil (Rivard, 2006). De plus, quelques rencontres formelles avec les décideurs du programme ont permis d'assurer une forme de suivi mutuel. Ces démarches permettent ici de rencontrer les paramètres de crédibilité et de fiabilité.

Ultimement, la recherche visait à renforcer le critère de justesse, de pertinence et de constance pour les observations et les analyses, mais aussi pour l'ensemble du sujet à l'étude qui va des ateliers de cirque dans le cadre du programme CdM, jusqu'au mouvement paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des

difficultés. Bref, pour témoigner de la fiabilité de la recherche, un comité aviseur a été constitué autour du sujet de thèse. Il était composé de la directrice et du co-directeur de la thèse, ainsi que de deux professeures⁹², ces dernières ayant manifesté un intérêt pour le sujet au moment de la soutenance du projet de thèse. Deux rencontres se sont tenues. La première en mai 2002 et la seconde, plus proche du dépôt de la thèse, en avril 2006.

À ces rencontres s'ajoutent des événements scientifiques où des parties de la démarche ont été décortiquées, ou encore des volets de la thèse revisités. Ils sont énumérés ici et les résumés respectifs peuvent être consultés à l'annexe (I).

- Séminaire CÉLAT (2006) - L'humanitaire, ses formes et ses enjeux : état de la recherche québécoise, sous la direction de Francine Saillant et de Béatrice Eysermann. Titre de la présentation : Rivard, J., Mercier, C., *Appréhender le phénomène des jeunes/enfants associés à la rue dans une perspective internationale: l'exemple du programme Cirque du Monde*, Université Laval, Québec, février;
- ACFAS (2006). Titre de la présentation : Rivard, J., Mercier, C., *Les défis de l'intervention liée au phénomène des jeunes/enfants associés à la rue : une perspective internationale*, Université McGill, Montréal, mai;
- Colloque de l'AGEESHA (2007). Enjeux interdisciplinaires en sciences humaines appliquées. Organisé par le Programme de doctorat en sciences humaines appliquées, Faculté des études supérieures. Titre de la présentation: *La posture de la chercheure qualitative: réflexion transdisciplinaire*, Université de Montréal, juin.
- Colloque/séminaire organisé par l'Université de Montréal, CSSS-CAU et TELUQ (2007). La relation individu-société : aspects cliniques, sociopolitiques et transculturels. Sous la présidence d'honneur de M. Robert Sévigny, professeur émérite (Université de Montréal) Titre de la présentation : *La quête d'un passage du local au global : récit d'une trajectoire doctorale à partir de l'expérience du programme CdM*, Université de Montréal/TELUQ, novembre.

Ces présentations exigent toujours une réflexion préalable, souvent intense. Elles offrent en échange un recul momentané sur le sujet, parfois l'emprunt temporaire d'une ou de plusieurs autres postures et en prime, des commentaires de personnes tout à fait détachées du sujet, qui sont venus chaque fois enrichir ma réflexion.

3.8 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Au même titre que l'approche qualitative, l'éthique de la recherche, n'est pas un simple choix lié à l'enquête terrain, mais davantage un état d'esprit. Il s'agit dans ce cas aussi,

⁹² Il s'agit de Mme Deana White de l'Université de Montréal et de Mme Claire Chamberland, rattachée à L'Université du Québec à Montréal.

d'une posture, d'une position à l'égard de cette dimension qui « cherche à garantir à tout le monde droits et bien-être » (Crête, 1995: 245).

Ici, toutes les procédures relatives à la recherche, de la première rencontre avec les décideurs du CdM en 1998, aux derniers contacts téléphoniques avec la responsable du projet CdM au CNA, se sont voulues empreintes d'un esprit éthique. Chacun de ces moments a été scrupuleusement adapté aux règles en cours dans les milieux visités, dans le respect des personnes, des entités et des environnements. Toutes les règles d'éthique en vertu de la « Politique relative à l'utilisation des êtres humains en recherche » de l'Université de Montréal ont été respectées. Un certificat d'éthique a été obtenu de cette même université (annexe J). Convaincue que la chercheuse est une sorte de pont entre des univers distincts, cette recherche est une invitation à se retrouver dans des espaces de réciprocités qui veulent favoriser une réflexion plurielle, un travail de co-construction de l'explication et des réponses qui vont au-delà de la recherche elle-même. La création d'un comité aviseur, l'implication d'une assistante de recherche à Mexico, le choix de faire des entrevues et de l'observation participante, la soumission des articles traitant des résultats à des revues internationales, l'option de présenter un compte-rendu préliminaire des données rassemblées aux acteurs de l'organisme partenaire de Mexico et la transparence au sujet de l'avancement des travaux aux décideurs du programme CdM, les présentations du sujet revisité lors d'événements publics, sont autant de moyens privilégiés pour justement stimuler de tels échanges. C'est dans cet esprit, éthique de mon point de vue, que la recherche initie consciemment des espaces de réciprocités propices à une réflexion plurielle, nécessaires à toutes problématiques en sciences humaines et sociales.

Quant aux critères relationnels, présentés par certains auteurs comme faisant partie intégrante des critères de rigueur méthodologique, ils sont traités dans cette section, à l'instar des propos de Gohier :

Une recherche interprétative fondée sur une épistémologie constructiviste qui prône la prise en compte du sujet/acteur de la recherche qui ne ferait pas montre de préoccupations éthiques dans le rapport à l'autre serait en contradiction avec cette posture épistémologique et en porte-à-faux avec ses propres fondements. En ce sens, on peut affirmer que les critères d'ordre éthique font partie intégrante et nécessaire de la démarche de recherche, sans qu'ils fassent pour autant partie des critères méthodologico-scientifiques en tant que tel. (Gohier, 2004: 13)

Ces critères ont déjà été abordés précédemment. Ils sont détaillés plus amplement ici.

De façon générale, les activités liées au terrain ont eu lieu grâce au lien de confiance déjà développé avec certains acteurs du CdM et son équipe de recherche d'une part et celui établi entre le CdM et ses partenaires sur les différents sites d'autre part. L'autorisation d'accompagner l'instructeur de cirque pour mes activités de recherche au sein de la Nation Atikamekw, comme à Mexico, a été obtenue par le CdM qui en a fait la demande préalable à ses partenaires. Ces avantages ont été reconnus, respectés et exploités avec réserve.

Des expériences personnelles antérieures de coopération internationale ont dicté au sein des sites, une attitude générale de « visiteure », amicale et polie. Le seul fait d'accompagner l'instructeur de cirque « contre son gré », alors qu'il allait faire son travail et possiblement revenir sur ce même terrain, imposait au quotidien une saine discrétion dans le comportement, dans l'unique dessein de ne pas créer de situation de tension ou de conflit.

La présentation formelle de la recherche s'est effectuée en adéquation avec les milieux et leurs besoins de clarification, tant auprès des décideurs, qu'auprès des acteurs directs des ateliers de cirque dans les réserves ou bien les *barrios*. Elle a eu lieu parfois de manière individuelle, d'autres fois à l'occasion d'une réunion en présence du ou des instructeurs de cirque. Des informations verbales sur les objectifs de la recherche, l'observation participante et les entrevues ont été amenées dans un langage adapté. Ces mêmes informations ont été dirigées vers les jeunes participants, au moment de ma première présence à leur atelier de cirque. De plus, toutes les questions qui surgissent toujours dans un contexte plus informel ont également trouvé des réponses simples, aussi claires que possible, et honnêtes. Rappelons que les outils de cueillette des données, par exemple, ont été progressivement améliorés et qu'« en améliorant techniquement le questionnaire ou le schéma d'entrevue, le chercheur évite du même coup des problèmes éthiques » (Crête, 1995: 236).

Relativement à l'observation participante, outre les considérations d'ordre procédural, il s'agissait de me fondre au groupe et de me faire oublier le plus possible de l'instructeur. L'intégration au groupe fut chose facile, considérant mon inexpérience des arts circassiens, je devenais, comme les jeunes, apprenante. Dans les activités d'équipe, ma participation était dirigée vers les équipes en nombre insuffisant. Je me retirais discrètement lorsqu'elles étaient complètes. Cette même position d'apprenante et de participante, enthousiaste de surcroît, allait par ailleurs contribuer à maintenir une atmosphère générale tout à fait appropriée et tout compte fait relativement confortable autant pour l'instructeur que pour la

disciple! En bout de piste, il s'en est fallu de peu pour que réussisse à jongler à trois balles! Eu égard aux observations directes (ou participatives), compte tenu qu'elles avaient un caractère absolument informel, elles n'ont jamais été traduites ici directement. Le contenu des discussions a été exploité comme un éclairage supplémentaire sur l'ensemble des données « formelles ». Puis, toutes les personnes qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entrevue enregistrée, l'ont faite volontairement et pouvaient se retirer en tout temps.

Malgré tout, les deux terrains ont présenté des conditions éthiques singulières, propres à leurs caractéristiques endogènes et exogènes.

Dans le cas Atikamekw par exemple, rappelons la transcription verbatim des entretiens qui a été réalisée par une professionnelle, elle-même complètement extérieure à la recherche. Le matériel d'entrevues à transcrire a été préparé pour en assurer l'anonymat. Rappelons également la rédaction d'une seconde version du document « Renseignements aux participants », dans un langage plus accessible. Les deux versions ont été utilisées tout à tour, selon les circonstances et à partir de mon seul jugement. La seconde version visait essentiellement à maximiser un consentement éclairé de la part de l'interviewé. Enfin, l'envoi au CNA de l'article concernant les résultats relatifs au terrain autochtone, avant sa soumission à la revue *Recherches amérindiennes*, avait aussi des desseins éthiques.

Dans le cas mexicain, les conditions d'emploi de l'assistante de recherche ont été déterminées en conformité avec les taux en vigueur dans le milieu universitaire et en tenant compte des suggestions de l'amie qui me l'avait référée. Par ailleurs, le partage du lieu d'habitation évoqué plus tôt a favorisé la création de liens avec celle-ci comme avec sa famille, qui se poursuivent dans le temps.

Référant à Gagnon et à aux « activités de désengagement » (Gagnon, 2005: 74), dans l'ensemble et à notre connaissance, le retrait du terrain s'est effectué en douceur. Les salutations et les remerciements d'usages n'ont pas été épargnés. Des contacts ultérieurs sont toujours possibles par courriel dans les deux cas. J'ai eu l'occasion en 2005 de revoir le responsable du projet cirque à Mexico, dans le cadre d'un rassemblement régional organisé par le CdM à Victoriaville, et de communiquer avec lui par courriel l'année qui a suivi, alors que des échanges téléphoniques se sont tenus avec la responsable régionale au CNA.

Au moment du dépôt de cette thèse, les deux articles relatifs aux deux terrains, soumis à deux revues distinctes, n'étaient pas encore acceptés. L'envoi de ces documents aux personnes qui en ont fait la demande sera effectué dès leur publication. Leur envoi aux personnes qui en ont fait la demande sera effectué aussitôt qu'ils auront été publiés. En ce qui concerne l'article qui traite des résultats mexicains, il sera traduit, avec la permission de l'éditeur, et acheminé à qui de droit à Mexico.

Enfin, en ce qui a trait à l'article premier publié en 2004 et à ceux écrits en collaboration – dans l'ordre, le deuxième et le troisième de la thèse – les formulaires « Accord des coauteurs » et « Permission de l'éditeur » ont été dûment signés, dans chaque cas, par les parties. Ils sont présentés à l'annexe (K).

3.9 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Dans une posture de recherche éthique d'abord, puis qualitative, la démarche vise à s'approcher de la réalité circassienne en empruntant le point de vue des acteurs. L'idée de « faire du cirque avec eux » est ici centrale, c'est l'observation participante. Des entrevues peu directives, des observations directes d'événements plus ponctuels autour du sujet à l'étude, de même que des sources documentaires diverses sont les instruments de cueillette mis à contribution. Ils génèrent un corpus de données riche et diversifié. La rigueur de la recherche est assurée principalement par l'exercice de triangulation : des points d'observation; des sources de données; et des observateurs, dans le cas mexicain. C'est, en outre, dans un esprit éthique que la démarche a été réalisée, s'assurant du respect des droits et du bien-être de tous, y compris des jeunes qui vivent des difficultés, par un effort, via cette recherche, pour créer des espaces communs de réflexion.

ENTRACTE

Miroskamin et Viktor : deux histoires pour un seul cirque

Récit semi fictif

« Pour élever un enfant, donne-lui des racines et des ailes. » Ce vieux proverbe, pourtant chinois, ma grand-mère me l'a répété plusieurs fois depuis que nous avons recommencé à nous fréquenter. Mes racines, c'est elle. Les ailes, je me les dois à moi et je les ai ouvertes dans les ateliers du CdM.

J'aimerais bien dans ces quelques pages, vous raconter deux histoires qui illustrent à leur façon ce proverbe chinois. Il y a l'histoire de Miroskamin – ce prénom signifie *printemps* dans la langue Atikamekw – une jeune fille de chez nous. Puis il y a Viktor, qui lui est mexicain, et dont le récit m'a été conté par l'instructeur du CdM, au moment de sa dernière visite en terre Atikamekw.

Voilà déjà un an que des ateliers de cirque sont offerts aux jeunes de mon village, Manawan. Dans ce cadre, j'agis depuis quelques mois à titre d'assistante-aidante, c'est-à-dire que je donne un coup de main à l'aidante qui elle, est responsable des ateliers. J'ai d'abord commencé comme simple participante, parce que je m'étais mise dans la tête de jongler sur un monocycle. J'avais alors 13 ans. Peu à peu, j'ai assisté l'aidante, surtout quand elle était seule avec plusieurs jeunes.

Avec en moyenne un atelier de cirque par semaine, qui dure environ deux heures chacun, j'en suis à plus de 40 présences à cette activité et à une quinzaine environ comme assistante-aidante et je continue encore à m'étonner des effets de cet art sur les jeunes et puis de leurs réactions tellement belles de naïveté, de spontanéité, de surprise... L'aidante m'a dit que si elle n'avait pas ça, il y a des jeunes qu'elle n'aurait jamais pu approcher. Pour ma part, je réalise les effets que le cirque a sur moi directement, en plus de me faire découvrir des jeunes que je croyais pourtant bien connaître! Je trouve que c'est un privilège d'avoir été choisis, parmi d'autres, comme le partenaire du programme CdM.

L'aidante garde chez elle le gros sac de matériel de cirque parce qu'il n'y a pas d'espace disponible qui ferme à clé à l'école primaire où se tiennent les ateliers. Moi, je m'occupe de le transporter au gymnase un peu avant le moment de l'activité. Ça me fait déjà un exercice de réchauffement! Il y a dans ce sac : des tapis de gymnastique (matelas accordéon); des

instruments de manipulation (balles, massues, anneaux, assiettes et foulards à jongler); des diabolos; des bâtons du diable; une trousse de secours; des instruments de techniques diverses (cordes à sauter, rolas-bolas, échasses, genouillères, monocycles); et enfin divers accessoires qui accompagnent habituellement certaines pièces, comme par exemple des embouts d'échasses, des cordes de diabolo et différents types de ruban adhésif. Plusieurs kilos à trimballer! Heureusement, il y a toujours un ou deux jeunes qui viennent à ma rencontre pour aider.

Parfois je peux proposer des exercices de réchauffement, d'autres fois je travaille quelques techniques avec mes amis participants, mais de toutes les façons, je suis toujours responsable de la sécurité des jeunes. Cette responsabilité, elle est très exigeante, c'est vrai, parce qu'elle demande une vigilance de tous les instants. Mais j'aime bien être responsable parce que le cirque est une manière intéressante d'approcher les jeunes, de les occuper en s'amusant et parce qu'il leur permet de réussir une activité après un seul atelier. Ça suffit souvent à leur donner le goût de revenir.

Aujourd'hui par exemple, ils étaient quatre dans la première demi-heure de l'atelier et neuf après une heure et demie : six garçons et trois filles. Après avoir encore une fois expliqué aux garçons pourquoi ils doivent enlever leurs chaussures et aux filles l'importance de retirer son manteau, on a commencé la période de réchauffement. On sait qu'on peut perdre des jeunes avec ces obligations. C'est arrivé plus d'une fois. On est timides nous les jeunes Atikamekw. Les filles, tout comme moi, sont gênées qu'on voit leurs formes lorsqu'elles font des exercices et par fierté, personne n'aime exhiber les trous dans ses bas ou mettre sous le nez de ses copains des odeurs parfois un peu fortes. Mais cette histoire de chaussures et de manteau, c'est d'abord une question de sécurité. Pour faire une pyramide humaine, on ne monte pas sur les épaules de son ami avec ses bottes, tout comme on ne fait pas une culbute au-dessus d'un autre avec un manteau qui a des fermetures métalliques ou plein de babioles dans les poches. Viennent ensuite « l'aisance et la liberté du mouvement » (je le dis avec les beaux mots de l'instructeur!), puis le respect du matériel. Enfin, en toile de fond à tout ça, la pédagogie. C'est comme si, à travers tout ça, mine de rien, on enseignait le respect. Et c'est parti pour l'atelier de ce soir!

En cercle, les uns assis à côté des autres, l'aidante attend que le silence se fasse. Calme, son visage montre qu'elle a tout son temps. Elle me suggère d'initier la séance avec un jeu de mémorisation : à tour de rôle, chacun nomme un animal et le jeune qui suit doit énumérer

tous les animaux qui ont été mentionnés avant lui. Avec un jeu comme ça, on cherche à travailler la concentration, tout en détendant l'atmosphère, parce que c'est toujours drôle quand le perroquet se transforme en vache! On se lève et toujours en cercle, on commence la période de réchauffements. Toutes les parties du corps y passent, seul; à deux; en sautant; en s'étirant, en faisant des grimaces ou des redressements assis!

Avec les jeunes, on dispose ensuite les tapis selon les suggestions de l'aidante pour faire un circuit. C'est-à-dire que, les uns après les autres, ils commencent sur le premier tapis avec deux culbutes rapprochées, une petite danse pour rejoindre le deuxième tapis sur lequel ils doivent tenter d'exécuter un trépied (équilibre en appui sur la tête et les mains), et terminer avec une roulade. En sautant sur une jambe jusqu'au dernier tapis et en traversant les divers obstacles qui ont été disposés entre les deux tapis (corde, tabouret, cerceau), ils se couchent sur le dernier tapis et roulent jusqu'au bout sur le côté. Trois jeunes se proposent pour parer avec nous, c'est-à-dire pour assurer la sécurité des jeunes à chacune des étapes, après avoir eux-mêmes expérimenté le circuit. Miroskamin est parmi les volontaires.

Il y a cinq mois, Miroskamin se montrait le bout du nez à la porte du gymnase. Je me rappelle cette première visite aux ateliers de cirque. Elle était alors venue avec son petit frère. Elle a observé sans un mot pendant plusieurs minutes puis elle a disparu. Elle est revenue toute seule et s'est dirigée directement vers l'aidante pour lui demander la permission d'essayer les bâtons du diable. Quand elle a pris conscience qu'elle devait enlever son manteau, elle a fait un petit sourire en coin et a quitté discrètement. Elle est revenue deux semaines plus tard, vêtue d'un chandail très grand et d'un pantalon long de sport, très ample aussi.

Âgée d'environ 14 ans, cheveux longs très noirs, elle est de forte taille. Troisième d'une famille de quatre enfants, elle a l'habitude de faire ce qu'elle veut. Ses parents sont très occupés et l'un ou l'autre ou les deux quittent régulièrement la réserve pour plus d'une semaine. Ses deux grandes sœurs vivent avec leur petit ami chez les beaux-parents. C'est donc elle qui s'occupe du petit dernier. Son père vient parfois dormir avec eux quand il a trop bu. La dernière fois qu'elle a visité sa grand-mère, elle a décidé que c'était fini. Elle ne voulait plus avoir à faire avec cette vieille femme pleine de préjugés, accrochée à ses idées de l'ancien temps.

D'un naturel plutôt timide, Miroskamin a cette caractéristique de passer rapidement de l'impassibilité à la rigolade. Elle a le rire facile et se laisse distraire rapidement. Elle est quand même assez docile et un simple « Miroskamin » suffit généralement pour la « ramener sur terre ». Elle se tient habituellement près des autres filles, en groupe. Tout ce qui concerne les garçons se termine par des éclats de rires, particulièrement lors des activités mixtes. Je l'ai surprise plusieurs fois à regarder l'aidante avec admiration.

Sa présence est devenue assidue dès qu'elle a réussi à développer une certaine aisance avec les bâtons du diable. Très observatrice, elle a tout de suite été attirée par tous les types de manipulations de la jonglerie. Elle ne s'est jamais montrée très friande des périodes de mise en forme et de réchauffement, mais avec le temps, il faut reconnaître qu'elle a mis un peu plus de dynamisme à ce « passage obligatoire ». Elle a en tout cas toujours manifesté de l'intérêt pour parer lorsque c'était nécessaire.

Miroskamin a beaucoup évolué depuis sa première présence aux ateliers. Je ne dirais pas que le cirque est le seul responsable de cette progression mais ce que je sais c'est qu'avant, cette jeune fille ne pratiquait aucune activité de façon régulière. Ceci m'amène à vous parler de sa grande victoire. Il y a quelques semaines, nous avons présenté un spectacle de cirque dans la communauté, dans le cadre du Rassemblement des aînés. Miroskamin, pâle de nervosité, a fait une prestation avec les bâtons du diable qui lui a valu la reconnaissance de sa grand-mère, stupéfaite par son habileté et surtout par le respect qu'elle vouait à l'aidante et à l'instructeur, qui était présent aussi. Il est clair que ce jour-là, l'opinion de la grand-mère sur sa petite-fille a changé. Mais plus encore, la perception de la petite-fille sur son aînée a aussi été positivement influencée. Depuis, elles se voient très souvent, comme pour rattraper le temps perdu. L'instructeur et l'aidante l'ont inscrite à un événement organisé par le CdM à Montréal où il y aura des formations techniques de cirque et la préparation d'un spectacle collectif. Elle est très motivée!

Il faut reconnaître que les filles sont franchement plus dociles que les gars, ceux-là commencent d'ailleurs à s'exciter sérieusement! On les met donc à quelque chose de plus absorbant. On leur demande, en équipe de deux, d'inventer chacun un mini numéro avec l'instrument de leur choix et l'aide de son partenaire, qu'ils présenteront à la fin de l'atelier. Pendant qu'un des deux participants expérimente sa création, l'autre corrige, suggère ou participe et assure la sécurité. Quant aux filles, on leur propose de faire une pyramide. Je reste avec les gars et l'aidante travaille avec les filles. Avant de s'y mettre, j'entends

l'aidante qui donne les consignes liées à la pyramide. J'écoute toujours un peu, pour me souvenir et pour pouvoir transmettre à mon tour : là où il faut poser les pieds et les mains, sans gigoter tout le temps et surtout l'importance du silence, pour entendre les commentaires de l'aidante ou bien ceux des copains qui sont en dessous... Et « pousse par là! » Et « ouch mon pied! » Et « Aïe fais attention, mes cheveux! ». La pyramide s'écroule à travers les éclats de voix et de rires qui ne permettent plus de savoir réellement ce qui se passe. De mon côté, les garçons, après 20 minutes assez remarquables de concentration, ont maintenant tout perdu de leur sérieux créatif. Ils se bousculent en culbutant et on sent le niveau d'excitation qui grimpe. La sécurité est mise en péril. Juste un coup d'œil entre l'aidante et moi et... « Ok les filles, on se met en cercle. Les gars, venez nous rejoindre, on fait une pause. » L'aidante s'adresse aux jeunes en chuchotant... Tout le monde fait silence, c'est instantané! Toujours à voix basse, elle donne les indications pour le prochain jeu et met en circulation dans le cercle, dans des directions opposées, deux ballons qui doivent passer de l'un à l'autre des participants. D'abord avec les mains, ensuite avec les pieds! Plus tard, elle ajoutera un troisième ballon! Nos jeunes sont vite re-centrés, les esprits échauffés se sont calmés. Voilà la gang plus tranquille.

Je crois qu'il est utile dans la vie d'apprendre à respecter un minimum de règles. Moi ça m'a ramené les pieds sur terre. Tout type d'activité comporte sa part de codes et d'obligations. Même la vie en pleine forêt, même la vie dans la rue d'après ce que j'ai entendu dire. La pédagogie du cirque, c'est justement ça, c'est faire l'apprentissage de règles et de valeurs qui vont t'être utiles ensuite pour toute ta vie.

La dernière activité de l'atelier fait le retour très attendu sur les numéros préparés par les gars. Le groupe, encore disposé en cercle, chaque garçon nous fait son cirque avec l'aide de son compagnon. Ils sont bien moins téméraires devant tout le monde et je suis tellement fière d'eux quand je les vois prendre ça avec tant de sérieux. Il y en a un qui a jonglé avec trois foulards, il a même prévu une finale avec son genou par terre et les deux bras grands ouverts. L'autre nous a fait quelques tours de rola-bola. Deux partenaires ont essayé d'échanger ensemble les balles pour jongler. Ils n'ont pas réussi mais ce n'est pas tellement important, ce qui compte, c'est qu'ils ont essayé et je leur dis tout le temps : « Il faut essayer beaucoup avant de réussir. » Les filles sont ravies et elles l'ont manifesté en applaudissant chaleureusement.

Un autre jour, l'aidante a amené sa fille de cinq ans. Dans l'atelier, la petite a été intégrée aux activités comme si elle en faisait partie depuis longtemps. J'étais surprise, tout le monde a veillé sur elle à tour de rôle. Surtout Miroskamin, qui a démontré plus d'une fois ses aptitudes à prendre soin des plus petits.

Bien sûr, c'est pas toujours comme ça et honnêtement, y a des jours où je me demande ce que je fais là. Y a pas vraiment de relève et je me sens un peu prisonnière. Il faut bien continuer si on ne veut pas que le projet meurt! Mais ma flamme est vite ravivée, suffit d'une pirouette bien exécutée chez l'une ou bien d'un flic-flac enfin réussi chez l'autre et je me rappelle pourquoi je suis là! Je sais bien que j'ai un rôle important dans les ateliers. L'aidante me le dit souvent, c'est un peu moi le modèle, même si presque tout le temps les jeunes me dépassent techniquement.

À Mexico, la culture est bien différente. Pourtant, quand on m'en parle, je sens bien que les jeunes aiment ça partout le cirque! L'instructeur me relatait que lors de son dernier voyage là-bas, une intervenante lui expliquait comment elle avait réussi à aborder des jeunes prostituées du centre-ville avec un diabolo. Une autre fois, dans l'un des quartiers où se donnent les ateliers – un lieu décrit comme un grand terrain de soccer sans toit – une petite fille jouait seule avec son ballon alors que le groupe commençait les exercices de réchauffement. Après moins d'une heure, elle a rejoint le groupe et s'y est intégrée rapidement.

Apparemment, le moment le plus fort pour la gang de Mexico – elle s'est nommée *Machincuepa circo social* – c'est quand ils ont organisé un événement ambitieux, tellement que l'instructeur s'est demandé s'ils n'allaient pas y perdre des plumes! Durant les trois jours que durait cette rencontre, plusieurs moments précieux ont été vécus et m'ont été racontés avec beaucoup d'exaltation. Par exemple, alors que les jeunes participants venaient de visionner un vidéo sur le cirque, ils ont commencé à jongler et ils ont fait ça jusqu'à 02h du matin!

Au moment où on parlait des progrès de Miroskamin, l'instructeur aborde l'histoire de Viktor, même si elle est un peu différente. Le petit garçon est l'ami de Pedro, qui lui participe aux ateliers de cirque depuis plusieurs semaines. Au moment de sa première présence à l'atelier, Viktor n'est pas resté. Il a plutôt fait des allers-retours (Pedro a raconté qu'il avait besoin de *sniffer*). À sa deuxième visite, il n'a quitté que deux fois et il était

présent à la fin de l'atelier, il s'est même joint aux autres pour faire le cercle. Dans son cas, ce sont les échasses qui ont retenu toute son attention. Cette fois-là, le moniteur est même resté avec lui pour lui donner quelques trucs. Pedro était là aussi.

Selon l'instructeur, Viktor doit bien avoir 12 ans, mais il est petit pour son âge, très maigre, avec de grands yeux tristes et vitreux, un air renfrogné et sauvage. Il est né dans le *barrio* (quartier) où ses parents ont vu le jour, en périphérie de la grande ville de Mexico. Étant l'aîné d'une famille de six enfants, il doit s'occuper de ses frères et sœurs presque tout le temps puisque son beau-père, qui reste à la maison, est malade – en plus d'avoir le coup de poing facile – et que sa mère travaille à Mexico City. Elle part à l'aube et ne rentre qu'à la nuit tombée. C'est Viktor et son frère qui reçoivent les coups. Ça fait moins mal quand il a sniffé a-t-il déjà raconté à son fidèle Pedro, une pratique qu'il a d'ailleurs expérimentée dès l'âge de huit ans. Il est presque toujours vêtu d'un pantalon long et d'un chandail à manches longues, malgré la chaleur, avec des chaussures qui tiennent à peine la route et des bas que l'instructeur dit n'avoir jamais vus. Il ne pose pourtant aucune difficulté à retirer ses chaussures... et ses bas, qui disparaissent dans ses poches.

Durant les deux premiers mois d'expérimentation des ateliers de cirque, la fréquence de ses participations a été très irrégulière puis, peu à peu, elle est devenue plus assidue. Les périodes de mise en forme et de réchauffement s'avéraient pénibles et il allait rarement jusqu'au bout. C'était d'ailleurs pendant ces moments-là qu'il en profitait pour se faufiler vers la sortie. C'était trop pour lui commente l'instructeur.

En gros, l'instructeur me décrit un enfant qui fait son truc à lui. Il suit les consignes mais demeure plutôt solitaire. En fait, en dehors des activités de groupe, il se met rapidement aux échasses. Or les échasses, à moins d'être déjà entraîné, exigent le support des autres. Pedro est presque toujours volontaire pour parer auprès de son ami, avec le moniteur (c'est l'équivalent des aidants chez nous) ou un assistant. C'est ainsi que Viktor a appris à attendre que les autres soient prêts, à accepter l'aide des autres pour attacher les sangles de ses « jambes de bois ». D'abord crispé, concentré et apeuré, le moniteur l'invite à se détendre et à essayer de ressentir sa nouvelle hauteur : il était devenu si grand... Ça l'a fait rire! Puis il a marché seul, « merveilleux géant! » poursuit l'instructeur.

Je crois bien que Viktor a aussi beaucoup évolué dans le cadre des ateliers de cirque puisqu'il a fait une prestation avec ses échasses lors du fameux événement de trois jours qui

réunissait les jeunes des trois quartiers mexicains où se tiennent les ateliers de cirque, et où il y avait plein d'invités. J'ai vu une photo, c'était beau de le voir sourire! On raconte qu'avec l'aide du moniteur – qui a consenti à lui laisser les échasses temporairement – il serait en train de se construire les siennes.

De ces histoires que je viens de vous raconter, il y a un peu de moi... Et tant pis pour l'anonymat! Vous l'aviez peut-être deviné, Miroskamin, c'est mon histoire à moi. Aujourd'hui, je comprends que ce que j'ai vécu, grâce au cirque, m'a permis de recréer des liens avec mon histoire, avec ma grand-mère, des liens qui symbolisent mes racines. Dans le cas de Viktor, ce sont des ailes qu'il trouve en haut de ses échasses. Je comprends aussi que les racines, c'est la famille, la société et la culture qui te les donnent, alors que le rôle général du CdM serait plutôt d'aider à voler. C'est d'ailleurs comme ça que le programme de cirque se présente : un outil d'expression pour les jeunes. Ça me rappelle que dans notre philosophie autochtone, si le jeune a une meilleure estime de lui et que ses liens avec les autres membres de sa communauté proche ou universelle sont améliorés, alors, nécessairement, tout ça va contribuer au développement et au renforcement de ses racines.

En passant, je suis prête pour l'événement organisé à Montréal par le CdM, même si ça me stresse un peu. Je sais maintenant jongler en roulant sur le monocycle! Essayez donc d'en faire autant!

Miroskamin, novembre 2007.

CHAPITRE 4 - LE PROGRAMME CIRQUE DU MONDE - *DEUXIÈME ACTE*

Difficile d'aborder le programme CdM sans évoquer celui qui le loge et qui assure sa survie. Il y aurait beaucoup à dire sur le Cirque du Soleil. On s'en tiendra à ce qui apporte un éclairage général, mais indispensable, sur le cas circassien à l'étude. Sur les terrains des partenaires du programme CdM, il y a toujours un peu du Cirque du Soleil⁹³.

4.1 LE CIRQUE DU SOLEIL EN PRÉAMBULE

L'action sociale est ancrée dans le code génétique du cirque depuis les tout premiers jours.
Gil Favreau⁹⁴.

Deux statuts d'entreprise distincts, en rapport avec le Cirque du Soleil, sont relevés dans des ouvrages récents. Il est une OBNL, administrée par des gestionnaires qui en sont les responsables, plutôt que par des actionnaires (Beaunoyer, 2004). Il est une entreprise privée, non cotée à la bourse, avec à sa tête un unique chef (Mahy, 2005). Officiellement, en effet, le Cirque du Soleil est une entreprise privée. Pour le décrire, on préfère évoquer son profil artistique plutôt que son côté lié au monde des affaires, celui-ci étant exploité principalement dans les revues et les sites spécialisés dans le domaine : entreprise québécoise de divertissement artistique (Cirque du Soleil, 2007); ambassadeur culturel (Cloutier, 2007); entreprise solaire (Doyon, 2004); compagnie de nouveau cirque (Wikipedia, 2007a), sont des expressions employées pour caractériser le Cirque du Soleil.

Devant le Siège Social du Cirque du Soleil, une sculpture de bronze accueille les visiteurs : il s'agit d'un gigantesque soulier de clown, assez grand pour qu'un adulte puisse s'y coucher. La bottine est abîmée, la semelle, bâillarde, les lacets, déchirés. On y ressent la lassitude du bouffon qui a passé sa vie à faire rire, ses accidents de parcours et la poussière de la route. Cette sculpture est un hommage au chemin parcouru par les saltimbanques du Cirque du Soleil. Avant même la création du Cirque, en 1984, ses artisans – échassiers, jongleurs, cracheurs de feu, musiciens et danseurs – avaient lancé la fête foraine de Baie Saint-Paul (Picard, 2006).

⁹³ Sauf indication contraire, les informations concernant le Cirque du Soleil ont été puisées, en bonne partie, dans la documentation du Cirque du Soleil même, dans son site Web, ainsi que dans le site Wikipedia.

⁹⁴ Directeur de l'action sociale et de la coopération internationale au Cirque du Soleil (extrait de Picard, 2006).

Le monde du cirque est imprégné de métaphores. Il a traversé le temps et trimballé son chapiteau dès le 19^e siècle⁹⁵, en côtoyant les frontières du monde. Le cirque, d'ailleurs, n'a-t-il pas inspiré nombre de personnages célèbres ? Chez les écrivains il y a les Goethe (*Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* - 1796), Hector Malot (*Sans famille* - 1878), Balzac (*La Fausse Maîtresse* - 1895), Jules Verne (*César Cascabel* - 1907), Zola (*Le naturalisme au théâtre* - 1907), Flaubert (*Novembre* - 1910) et Rilke (*Élégies de Duino* - 1922). Chez les poètes, on compte les Théodore de Banville (*Odes funambulesques* - 1857), Baudelaire (*Le Vieux Saltimbanque* - posthume, 1869), Anatole France (*Le Jongleur de Notre-Dame* - 1906), Henry Miller (*Le Sourire au pied de l'Échelle* - 1948), Charles-Ferdinand Ramuz (*Le Cirque* - 1927; *Les Forains* - 1928) et Jean Genet (*Le Funambule* - 1979). Dans leurs peintures, Toulouse-Lautrec, Marc Chagall, René Magritte, Henri Matisse et Picasso s'en sont inspirés. Puis, au cinéma, les films *Le Cirque* (1928) et *Limelight* (1952) de Chaplin, *La Nuit des forains* (1953) de Bergman, *La Strada* (1954) et *Les Clowns* (1970) de Fellini sont parmi les classiques du septième art (Guy et Voisin, 2001). Ces quelques exemples illustrent la fascination qu'exerce le cirque sur les gens de littérature, en même temps qu'il nourrit de son imaginaire les arts de la reproduction. Et pourquoi pas des gestionnaires? Isabelle Mahy soutient que « [...] plusieurs pratiques de gestion devraient s'inspirer du monde de l'art et des gens d'affaires en sont de plus en plus conscients », parce que leur réussite repose également sur des dimensions de créativité et d'imagination (rapporté dans Sauvé, 2006).

Le Cirque du Soleil est donc une entreprise internationale « [...] vouée à la création, à la production et à la diffusion d'œuvres artistiques. Sa mission est d'invoquer, provoquer et évoquer l'imaginaire, le sens et l'émotion des gens autour du monde. Dans la poursuite de ses rêves et dans la pratique de ses affaires, le Cirque du Soleil veut agir dans la communauté en tant qu'acteur de changement » (Cirque du Soleil, 2007). Il est perçu comme une compagnie de *nouveau cirque*⁹⁶, qui se singularise par des numéros qui ne

⁹⁵ Selon nos sources, le chapiteau est apparu en 1825 d'abord aux États-Unis puis en Europe, entraînant la disparition d'une forme de cirques jusque-là logés dans des bâtiments « en dur », stables et semi-stables. Le chapiteau favorisait une forme de cirque itinérante, offrant plus d'indépendance et de liberté (Jacob, 2007; Lamontagne, 2007; Penard, 2007)

⁹⁶ Le *nouveau cirque*, apparu à la fin des années 1960, est une forme de spectacle de cirque dans lequel plusieurs genres artistiques sont combinés, par exemple la jonglerie, le trapèze, le théâtre et la musique. Les prestations de *nouveau cirque* seraient présentées davantage dans des salles de spectacle que sous chapiteau (Wikipedia, 2007b). Pour Pascal Jacob (2007), toutes les nouvelles expériences n'auront pas la même importance « [...] certaines sont éphémères, mais une autre compréhension du geste acrobatique, une

recourent pas aux animaux, « [...] tout en donnant la part belle à des artistes de mime et à des acrobates [...] » (Wikipedia, 2007a) et en conservant le chapiteau, bien que pas de manière exclusive. Son Siège Social dit « le Studio », inauguré en 1998 dans le quartier Saint-Michel – un milieu multiethnique et défavorisé de la ville de Montréal – est assis sur une ancienne décharge⁹⁷ qui libère de son sol des émanations de gaz méthane, considérées toxiques. Elles sont recyclées par le bâtiment pour en faire de l'énergie. C'est au Studio que sont imaginés et confectionnés tous les accessoires, objets et costumes liés aux spectacles (Cirque du Soleil, 2007).

Le Cirque du Soleil c'est aussi la *Compagnie*⁹⁸, 3 000 salariés dont plus de la moitié sont des québécois et 900 des artistes. Ils ont 35 ans d'âge moyen, représentent 40 nationalités et communiquent dans 25 langues différentes (Mahy, 2005). Symbole de la jeunesse et du métissage, ces employés contribuent à l'animation, en 2007, de six spectacles de tournée (sous chapiteau) qui voyagent sur la planète; de sept autres spectacles permanents (en théâtre) aux États-Unis; et de deux spectacles en aréna, tous à thématique différente (Cirque du Soleil, 2007).

Avec un chiffre d'affaires qui va dépasser cette année (2007) la barre des 700 M\$ US (Girard, 2007), la notoriété du Cirque du Soleil n'est plus à démontrer, tant pour ses réalisations économiques, qu'artistiques. Les nombreux prix qui lui ont été décernés en témoignent dans une vitrine de son siège social, près de l'entrée principale et de la section d'attente des visiteurs. Parmi ceux-ci : prix Emmy; Drama Desk; Ace; Félix; Gémeaux et une Rose d'or de Montreux (Cirque du Soleil, 2007). Guy Laliberté, son président fondateur a été nommé l'Entrepreneur mondial de l'année 2007⁹⁹. Au moins cinq compagnies ont été créées autour du Cirque du Soleil¹⁰⁰ et l'entreprise en supporte d'autres, comme par exemple Hexagram, un centre de recherche québécois en arts médiatiques (Roy,

nouvelle signification artistique accordée à la prouesse, vont s'imposer en l'espace de deux décennies et contribuer à donner aux arts du cirque une place majeure sur l'échiquier culturel occidental. Les techniques les plus anciennes, revisitées et transcendées par plusieurs générations de créateurs, vont acquérir une autonomie artistique et se mettre au service d'un propos global ».

⁹⁷ La plus grande du Québec, anciennement «la carrière Miron».

⁹⁸ C'est le terme utilisé sur le site web Cirque du Soleil.

⁹⁹ Autrefois cracheur de feu, échassier et musicien, il est l'un des deux co-fondateurs et l'actuel président du Cirque du Soleil.

¹⁰⁰ Méandres (développement des spectacles); Télémagik (production audio-visuelle des spectacles); Cirque du Soleil US (gestion de tous les spectacles présentés aux États-Unis); Entreprises Tous Azimuts (mise en marché des produits dérivés des spectacles) et le Réseau Admission (distribution de billets de spectacles) (Beaunoyer, 2004; Espiard, 1993).

2007). Qualifié d'« organisation tribale », le Cirque du Soleil est un groupe, une tribu « [...] qui a ses rituels, son langage et sa manière de faire, largement autorégulatrice [...] », avance Isabelle Mahy (rapporté dans Sauvé, 2006). En effet, le Cirque du Soleil abrite un certain nombre de valeurs, qui ne sont d'ailleurs pas toutes novatrices: vertes; équitables; liées à la discipline; à la rigueur; au nationalisme et au tiers-mondisme. Il matérialise une alliance étonnante entre les univers de l'art, du marketing et des finances. Il est « [...] la seule multinationale du monde à avoir embauché en 2003 un véritable idiot professionnel, payé à faire le fou à temps plein [...] » (Mahy, rapporté dans Sauvé, 2006). Son équipe de création s'est dotée, en outre, d'un « vecteur de mémoire » ou « témoin visuel de la culture circassienne ». Une sorte d'« axe d'observation complémentaire », de « mémoire sensorielle » réinterprétée, qui rapporte le quotidien de l'équipe – c'est « le 3^{ème} œil » – incarné dans une personne et sa caméra (Mahy, 2005: 317). En quelque sorte, le Cirque du Soleil intègre la sensibilité de l'artiste et l'audace de l'entrepreneur.

Sur l'immense terrain qu'occupe le siège social du Cirque du Soleil se met en place, depuis 1999, la TOHU « la cité des arts du cirque de Montréal », un OBNL indépendant qui veille au déploiement de la formation, de la création et de la diffusion des arts du cirque, ainsi que de ses deux autres volets : environnemental et communautaire¹⁰¹. Situé aux abords du Complexe environnemental de Saint-Michel, la TOHU regroupe physiquement ses trois fondateurs corporatifs : En Piste (rassemblement national des professionnels, des entreprises et des institutions du secteur des arts du cirque); L'École nationale de cirque et le Cirque du Soleil. Avec pour voisin le Centre de récupération des matières recyclables¹⁰², la cité abrite également un centre d'hébergement pour les artistes de cirque, le Pavillon de la TOHU¹⁰³, en plus d'une place publique capable de recevoir un chapiteau et de la deuxième centrale électrique au biogaz du monde – Gazmont – auprès de laquelle la TOHU bénéficie d'une entente spéciale au plan énergétique et environnemental. « Dans tous ses gestes, le Cirque tente d'être un bon citoyen. Même si on est une petite troupe de 3000 dans le monde de gigantisme où l'on vit, on est une tribu qui croit beaucoup en ses valeurs. »

¹⁰¹ Pour le volet environnemental, il s'agit de : «participer activement à la réhabilitation du 2^{ème} plus grand site d'enfouissement de déchets situé en milieu urbain en Amérique du Nord.» (La TOHU, 2007, à l'onglet «Mission»). Pour le volet communautaire : «Contribuer au développement du quartier Saint-Michel à Montréal, l'un des plus sensibles au Canada.» (La TOHU, 2007).

¹⁰² Membre du Complexe environnemental de Saint-Michel, le centre reçoit les matières recyclables issues de la collecte sélective effectuée à Montréal et ses environs et des secteurs commerciaux et industriels. Plus de 100,000 tonnes de matériaux sont récupérées chaque année.

¹⁰³ Seul édifice public du territoire de la TOHU. Il abrite la première salle de spectacle circulaire au Canada.

(Gil Favreau, extrait de Picard, 2006) Puis il y a l'action sociale proprement dite du Cirque du Soleil.

Cirque du Soleil n'est pas de toutes les causes. Il en a choisi une, celle des « jeunes en difficulté » et cette cause est « [...] inextricablement liée à l'identité même du cirque » (Mulvey rapporté dans Picard, 2006). Il applique à cette cause, la politique du 1%, c'est-à-dire qu'il y consacre chaque année 1% des revenus potentiels de billetterie (Cirque du Soleil, 2007).

L'idée de l'action sociale du Cirque du Soleil est de s'engager « en étant ce qu'il est : un artiste et un citoyen » (Cirque du Soleil, 2003: 4) d'une part, et d'autre part, de développer un réseau de solidarité internationale en faveur des « jeunes en difficulté ». D'aucuns avancent aussi des raisons commerciales à ces programmes sociaux : « Un cirque itinérant a besoin d'être en bons termes avec ses voisins, en particulier de réduire au minimum les problèmes liés aux permis de s'installer et aux travailleurs locaux. » (The Economist, 2007)

Le professeur de marketing à l'École de gestion de l'Université d'Ottawa, Michael Mulvey, souligne que « [...] les initiatives sociales lancées par des grandes corporations comportent souvent une forte composante de publicité ». Dans le cas du Cirque du Soleil, il

[...] semble appliqué à obtenir des retombées sociales [...]; on dirait vraiment que l'organisation entière appuie le projet. Le Cirque fait bien plus que de verser de simples dollars : il consacre du temps et donne une partie de son capital intellectuel, il partage son expertise et sa passion en essayant d'allumer quelque chose (rapporté dans Picard, 2006 - c'est l'auteure qui souligne).

Comme une boucle sans fin, on trouve à la base de l'action sociale du Cirque du Soleil, des fondements et des valeurs qui s'appuient « [...] sur cette histoire où jeunesse, risque, rêve et marginalité se rencontrent pour imaginer un monde meilleur [...] » (Cirque du Soleil, 2007). L'implication du Cirque du Soleil dans le rapprochement des arts, des jeunes qui vivent des difficultés et de la coopération internationale, trouve ses sources, on s'en souvient, dans son passé d'amuseur public, dans une mémoire qui rappelle les marginalités et les itinérances et dans la conviction que tout est possible. Ultiment, le programme CdM représente ce que Picard (2006) a nommé « le côté sérieux du Cirque du Soleil ».

4.2 LE PROGRAMME CIRQUE DU MONDE

Cirque du Monde se veut antenne plus que haut-parleur.
Michel Lafortune, Directeur Cirque social au Cirque du Soleil.

Même si l'idée d'un Cirque du Monde est née hors les murs, elle représente un moyen concret pour le Cirque du Soleil d'agir comme citoyen responsable auprès des « jeunes en difficulté », en situation de précarité et particulièrement ceux qui sont associés à la rue, dans les milieux où ils se trouvent (Cirque du Soleil, 2003).

CdM, on l'a dit, est l'un des huit programmes d'action sociale du Cirque du Soleil, répartis en trois grandes catégories : Art social (1); Collecte de fonds (2); et Engagement et appui communautaires (3). Le programme CdM appartient à la catégorie de l'Art social, avec les programmes connexes *Arts du monde* et *Formation d'instructeurs de cirque social*. Les événements bénéfiques sont un exemple de la seconde catégorie et la promotion explicite du commerce équitable ou l'appui au mouvement communautaire des localités où il exerce des activités commerciales, des aperçus de la troisième (Cirque du Soleil, 2007).

L'évocation du « programme Cirque du Monde » dans la population générale suscite habituellement trois types de réponse. Soit on ne sait pas de quoi il s'agit, soit on le confond avec le Cirque du Soleil, ou bien le nom éveille quelque chose de particulier, on se souviendra parfois avoir vu le film : « Quand le cirque débarque en ville ».

Effectivement, le programme CdM, moins connu que son hôte, parfois méconnu, est aussi souvent associé à l'une de ces nombreuses troupes de cirque qui sont apparues au cours des dernières décennies. Au début du millénaire, le programme CdM compte 22 sites où sont actualisés des ateliers de cirque auprès des jeunes, ce qui correspond à 40 partenaires dans 13 pays différents. En 2003, on annonce 33 sites, 58 partenaires, dans 18 pays. Les sites ne sont plus exclusivement urbains, puisque des jeunes des communautés autochtones en Australie, du Nunavik, de la Nation Atikamekw au Québec et de la Mongolie, y sont également associés (Cirque du Soleil, 2003).

Il existe peu d'écrits traitant strictement du CdM. À notre connaissance, un seul fascicule, réédité en 2003 et intitulé *Cirque du Monde – Un programme d'action sociale du Cirque du Soleil*, remplit cette fonction (Cirque du Soleil, 2003). Le programme y est présenté dans ses fondements historiques, puis dans sa vision de l'intervention auprès des jeunes qui

vivent des difficultés, incluant la formation des instructeurs de cirque social et le partenariat. En effet, avant même que l'École nationale de cirque de Montréal ne vienne planter sa tente sur le territoire de la TOHU, l'équipe du CdM participait, avec celle-ci, à l'élaboration d'un programme de formation accréditée d'« instructeur de cirque social », assurant ainsi une relève professionnelle à cette poignée d'instructeurs qui parcouraient, à eux seuls, la planète. Dans le même document on trouve aussi, en annexe, un feuillet indiquant les partenaires et les sites, géographiquement situés. C'est ici d'ailleurs qu'on distingue clairement les partenaires internationaux, des partenaires locaux. Rappelons que c'est en 1997 qu'Oxfam-Québec devient un partenaire officiel à caractère international, au même titre que Jeunesse du Monde et Pueblito Canada, une agence de développement international présente en Amérique latine. L'alliance avec Oxfam-Québec ouvre sur un partenariat avec les douze autres organisations membres d'Oxfam International, c'est-à-dire, Oxfam (Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Espagne, États-Unis, France, Grande-Bretagne, Hong Kong, Irlande, Nouvelle Zélande et Pays-Bas), ainsi qu'avec leurs 3 000 partenaires répartis dans plus de 100 pays (Simard, 2007).

En 2003, nous sommes invités à la première d'une autre production cinématographique qui traite du CdM : *Cirque pour la vie*, un film de Luc Côté et Robbie Hart des productions ADOBE International. Si le premier film, abordé dans le chapitre I – *Quand le cirque débarque en ville* – traite du comment s'y prend le CdM avec les jeunes, celui-ci présente les premières images de ses effets. On entre donc dans l'univers de quatre jeunes adultes de cultures différentes, qui ont troqué la rue pour le cirque : une jeune femme des townships d'Afrique du Sud; un garçon des bidonvilles de Santiago du Chili; une jeune ex-punk de Montréal et un squatter d'Amsterdam. Tous les quatre sont des participants du programme CdM. Ils se rejoignent à Québec pour trois semaines intensives de cirque, avec quatre langues pour communiquer. L'expérience est sous la direction de Paul Vachon, entraîneur en chef, le tout premier à avoir transmis les arts du cirque au nom du CdM. Au visionnement, on constate que le programme circassien est un véritable laboratoire d'expérimentation de la vie, où les jeunes passent par une gamme de situations émotives – défi, risque, ennui, passion, solitude, engouement, solidarité, amitiés, fatigue, etc. – d'ailleurs intentionnellement visées par l'exercice. On peut consulter à ce sujet la synopsis du film à l'annexe (L).

La part de cette recherche qui concerne le terrain a favorisé la découverte de certaines dimensions qui appartiennent en propre à la position que prend le CdM dans les milieux des jeunes, à sa manière d'être et d'agir. Les documents qui traitent du programme, évoqués plus tôt, n'abordent pas cette question. À l'observation, on constate que ce sont les « mandatés » du CdM, c'est-à-dire, au quotidien, les instructeurs de cirque, puis ponctuellement, les autres agents de projets, qui assurent et assument cette position, appuyée essentiellement sur le respect et centrée sur les affinités avec le partenaire. C'est, *in fine*, le partenaire qui dissémine les arts du cirque dans son milieu. CdM se fait alors davantage « émissaire de cirque », en fournissant techniques et matériaux : « antenne plus que haut-parleur ». La position est aussi influencée par le fait que l'intervention du CdM n'est pas marquée par l'urgence et que ses implications sont prévues à long terme. Soulignons en outre, dans le prolongement de ses origines métissées, l'implication particulière du programme auprès des jeunes du Québec où il a élu domicile et non seulement avec des jeunes d'ailleurs.

Les sections qui suivent présentent le CdM à partir des données recueillies sur les terrains, des documents divers qui ont été consultés, des événements auxquels on a été conviée, ainsi que des contacts avec plusieurs acteurs qui gravitent autour du programme. Les résultats sont répartis en deux volets. Le premier relève des trois aspects du paradigme, désormais familiers : les représentations relatives aux jeunes qui vivent des difficultés; les fondements théoriques et idéologiques qui inspirent l'approche du programme; l'agir, ou la réponse circassienne. Le second volet s'intéresse aux idées fortes avancées dans le discours du programme CdM, qui ont aussi été investiguées sur le terrain et questionnées auprès des interlocuteurs. Ces idées constituent tantôt des repères idéologiques, tantôt des sources d'inspiration.

4.2.1 Le jeune et les représentations collectives du programme Cirque du Monde

Une vision globale du jeune dans son entièreté, traduite dans le respect de celui-ci, constitue la pierre angulaire de l'approche du Cirque du Monde.
Dagenais et al., (1999, Fiche 7 : 1).

Le discours du CdM, construit autour des jeunes, est en adéquation avec l'entreprise qui l'abrite. On trouve d'ailleurs dans leurs textes respectifs une sorte de symbiose sur cette

question, qui rend la distinction entre le Cirque du Soleil et le CdM, quelques fois plutôt hasardeuse.

Originellement, il était question pour le CdM des « jeunes de la rue ». La rédaction d'un premier document formel en 1999 (Dagenais et al., 1999), fut l'occasion d'identifier le programme aux jeunes, davantage qu'aux enfants, et plus précisément aux « jeunes en difficulté » plutôt qu'aux « jeunes de la rue ». D'abord les jeunes, parce que plusieurs autres organismes de coopération internationale avaient déjà fait des enfants, leur raison d'être. Ensuite les « jeunes en difficulté », puisqu'on convenait que ceux et celles qui participaient aux ateliers de cirque, présentaient diverses difficultés qui débordaient le contexte et la seule idée de « rue ». Également parce que tous les partenaires ne rejoignent pas nécessairement des jeunes associés à la rue. Ainsi, dans le discours des deux instances circassiennes – CdM et Cirque du Soleil – les « jeunes de la rue » sont intégrés dans la catégorie plus large des « jeunes en difficulté ». La description des participants des ateliers de cirque s'énonce donc, en 1999, comme suit : « Jeunes en situation de risque ou vivant dans des circonstances difficiles (jeunes de la rue, jeunes marginaux, jeunes de communautés défavorisées...) des grandes villes du monde. » (Dagenais et al., 1999)

À Amsterdam ou à Rio de Janeiro, on les appelle « jeunes de la rue »; au centre-ville de Montréal et à Québec « jeunes marginaux »; à Belo Horizonte, à Mexico, dans le quartier Saint-Michel de Montréal, à Recife et à Santiago, on les dit « jeunes de quartiers à risque »; ou encore « jeunes pris en charge par les organismes de protection de la jeunesse », comme c'est le cas à Las Vegas (Dagenais et al., 1999). Ils ont au Nord entre 12 et 27 ans, alors que dans certains ateliers du Sud, ils sont parfois aussi jeunes que 7 ans.

Dans ses textes et par la voix de ses acteurs, le programme reconnaît les grandes difficultés auxquelles les jeunes font face – socio-économiques et affectives – de même que la précarité de leurs conditions de vie. C'est toutefois dans chacun des sites, rappelle CdM, que les définitions, caractéristiques et représentations relatives aux jeunes vont se particulariser, en relation à la mission spécifique de l'organisme partenaire local (Cirque du Soleil, 2007).

Invoquant une passion pour les jeunes, CdM s'identifie aux jeunes marginaux et met de l'avant les affinités qu'il a avec eux et avec la rue : le goût du risque; celui de rêver; l'imagination qui les accompagne souvent; leur expérience mutuelle de l'itinérance et de la

marginalité (Cirque du Soleil, 2003, 2007). « Il y a plusieurs similitudes entre le cirque et la rue. Ces deux modes de vie sont marginaux et imprévisibles. Tous deux font place aux jeux, à la magie, à l'imagination, aux rêves et au danger. » (Paul Vachon)¹⁰⁴

C'est en effet à travers ces affinités, véritables « rencontres », en découvrant la démarche et en devenant témoin de l'approche circassienne, que les représentations des jeunes se dévoilent, les unes et les autres étant pratiquement indissociables, tant dans le discours des deux cirques, que sur le terrain. Le texte qui suit en donne un aperçu éloquent :

Le programme Cirque du Monde s'inscrit dans une approche globale, qui prend en compte l'ensemble des caractéristiques et conditions des jeunes (psychologiques, sociales, économiques). Il vise à contribuer au développement physique, humain et social du jeune, en lui donnant des outils qui faciliteront son intégration, ce qui n'est pas nécessairement synonyme de normalisation. En effet, le but n'est pas de faire entrer les jeunes dans un moule mais plutôt de leur offrir un tremplin vers une autre étape de leur cheminement. En un mot, l'approche Cirque du Monde est basée sur le respect des jeunes (Dagenais et al., 1999 - Fiche 7, Feuillet 7).

La découverte au quotidien s'offre à tous les acteurs aussi, notamment ceux qui transmettent les arts du cirque : les instructeurs, les aidants ou les moniteurs qui disent, dans leurs termes, en apprendre beaucoup sur les jeunes dans le contexte circassien. Pour l'un d'entre eux, son implication dans les ateliers a influencé positivement le regard qu'il portait sur les jeunes et donc sa manière de les aborder, en étant simplement témoin de leur évolution. Un instructeur ajoute : « Et puis, mes collègues commencent à se rendre compte, commencent à voir aussi la différence d'attitudes de jeunes, un peu plus durs, et que le cirque a vraiment fait changer. Ça c'est quelque chose qu'on voit... ».

Or, c'est justement cette manière toute circassienne d'approcher les jeunes qui a favorisé ce changement. Pour l'autre, il a pris conscience que le cirque dévoile des aspects de la personnalité de certains jeunes qu'il n'aurait jamais anticipés autrement.

Empiriquement, comme en témoignent d'ailleurs les deux prochains articles, il n'y a pas de différence significative observable entre les perceptions du programme CdM et celles des sites qu'on a visités, en ce qui a trait aux jeunes qui vivent des difficultés. La substance de ces perceptions se trouve dans le rôle et la place reconnus aux jeunes dans la société et vis-à-vis de leur propre vie. Par-delà les problèmes qu'ils vivent, clairement identifiés par

¹⁰⁴ Élocution prononcée par l'instructeur en chef du programme CdM lors de la première du film *Cirque pour la vie*.

tous les interlocuteurs, l'outil cirque devient une nouvelle lunette d'approche des jeunes. Chez les Atikamekw par exemple, on explique qu'ils apprennent le toucher, perdent la peur, participent à la construction d'une énergie de groupe et se sécurisent les uns les autres, grâce au cirque. À Mexico, on parle de leur hardiesse à assumer les risques, ainsi que d'un travail progressif dans l'acceptation de son corps et dans le fait de l'exposer publiquement à l'occasion des spectacles. Les ateliers représentent donc un lieu de découverte et parfois de surprises! C'est ainsi qu'on remarquera chez les jeunes Atikamekw une aptitude pour l'équilibre, rapidement raccrochée d'ailleurs à des explications traditionnelles.

La valeur internationale du programme circassien vient aussi influencer les représentations que d'aucuns se font des jeunes en situation de précarité dans le monde. Certains voient des similitudes entre tous ces jeunes, peu importe leur origine culturelle, alors que d'autres prétendent que les liens affectifs constituent un besoin fondamental chez les enfants et que ce besoin est universel. L'internationalité du programme à cet égard diminue le sentiment d'isolement chez les uns et crée, chez les autres, une dynamique partenariale universelle, exprimée chez certains par l'idée d'« une grande famille ».

Il y a donc les représentations sociales « *intra muros* », c'est-à-dire celles de l'univers du CdM, comme entité, incluant ses partenaires, soigneusement sélectionnés, puis celles de tous les acteurs qui gravitent autour d'eux. Mais il y a aussi les représentations « *extra muros* », celles « des autres », de la population générale qui, dans les contextes examinés, ne sont pas toujours reluisantes. Des représentations sociales des jeunes qui vivent des difficultés à forte teneur négative où la notion de « risque » est au moins aussi présente que celle de « difficulté ». Il y a en plus, à Mexico, des conceptions relatives au cirque qui sont mitigées, suscitant dans le pays des réactions ou bien de passion ou bien de mépris, notamment quand « cirque » rime avec « bouffon ». C'est particulièrement sur ces représentations que le CdM, grâce à ses ramifications internationales et par la voie des arts du cirque, tente d'user d'influence, tout en séduisant les septiques par le truchement de ses enfants. Regarder son enfant, que l'on croyait incapable de quoi que ce soit, déambuler sur un monocycle en suivant le rythme d'une musique endiablée, un sourire grand comme la scène au visage, a surpris plus d'un parent : « Le cirque, ça amuse tout le monde, toute la famille » avance un intervenant. Les aînés de la Nation Atikamekw s'étonnent de voir leurs petits si respectueux et dociles face à l'instructeur de cirque. En effet, nombreux sont les

témoignages sur l'évolution du regard vis-à-vis des jeunes. D'abord il y a le regard du jeune sur lui-même, qui lui donne confiance en lui. Il y a, ensuite, le regard de la communauté sur ses jeunes qui se transforme perceptiblement puis, celui de la famille, qui reconnaît les aptitudes de ses enfants :

Oui, les parents ont comme vu ce que leurs enfants pouvaient faire. Puis aussi, des jeunes qui ont une mauvaise réputation, les gens de la communauté ont vu ce qu'ils pouvaient, alors je pense que ça les a aidés. Que les adultes pouvaient les voir d'une autre façon que... le tannant ou le ci, le ça de la communauté [...] ils peuvent voir qu'ils peuvent être appréciés, puis aimés par d'autre monde [...] (un interlocuteur Atikamekw).

C'est, somme toute, une jeune *personne* que l'on trouve dans les ateliers et, une conception globale de l'être humain qui émane du programme CdM. Le jeune n'y est pas « à risque »¹⁰⁵, ni non plus « la cible » d'un programme préventif visant la toxicomanie, le décrochage scolaire ou l'inactivité, bien qu'il puisse contribuer à diminuer l'incidence de ces maux. Le jeune qui participe aux ateliers est considéré et traité comme sujet et acteur de sa propre vie et citoyen dans son milieu, qu'il assume ou non ce rôle. À cet égard, la phrase de Guy Laliberté, qui apparaît en filigrane dans l'approche, parle clairement de la place des jeunes dans les représentations du programme CdM et prend des allures de devise : « Pour ne jamais oublier d'où l'on vient ». C'est une place équivalente qui a été observée sur les divers terrains, qui reconnaît le potentiel de créativité de ces jeunes et un rythme qui leur est singulier et qui doit être respecté. Qu'on dise « jeune de la rue » ou « jeune en difficulté », c'est la même chose, « c'est la relève! » dira un interlocuteur Atikamekw.

4.2.2 Les fondements qui supportent et inspirent le Cirque du Monde

Les concepteurs du programme CdM sont porteurs d'idéologies puisées à divers courants de pensée du Nord aussi bien que du Sud et naturellement, au sein même de l'instrument d'intervention qu'est le cirque. En effet, le discours du CdM rappelle, d'une part, certains mouvements sociaux engagés de coopération internationale et d'action communautaire et d'autre part, les principes de l'altermondialisme ou de la théorie de la libération (Betto, 1986; Boff et Boff, 1987), associée au mouvement écologique (Boff, 1995). Il s'apparente aux réflexions radicales et conscientisantes de la pédagogie freirienne (Freire, 1974, 1978)

¹⁰⁵ Ce qui n'exclut pas qu'il le soit. À cet égard, rappelons que les missions respectives des deux partenaires dont il est ici question soit, la Nation Atikamekw et Mexico, sont axées l'une sur la prévention du suicide chez les jeunes, l'autre sur certaines stratégies d'action qui se veulent aussi préventives, visant la réduction des préjugés associés aux jeunes.

et dans son engagement artistique, au théâtre de l'action de Boal (Boal, 1985, 1990). Ces influences théoriques qui apparaissent inspirer le modèle du CdM, conduisent toutes par ailleurs à des approches-milieu – caractéristique du programme circassien – et dans une certaine mesure au modèle d'intervention par les pairs – puisque le support des uns aux autres y prend une place importante. On sent également l'influence prépondérante dans la fondation et le développement du programme circassien, des valeurs symboliques rattachées de tous les temps au cirque. Elles trouvent leurs sources dans les théories du jeu, celles de l'humour, principalement associées à l'art clownesque, de même qu'aux philosophies du corps. Les notions contemporaines d'empowerment puis de résilience sont presque palpables tant elles imprègnent, non seulement l'esprit divulgué par le discours, mais l'action sur le terrain, et les acteurs qui la dynamisent. Et que dire de la référence au cercle, tellement symbolique dans l'univers circassien? Le cercle de la piste, ou bien celui de la pensée circulaire, sur laquelle repose la conception même de la vie et de la mort dans les croyances de populations autochtones (ADOBE, 2007; Boudreault, 2004). Il n'existe, à notre connaissance, aucune référence théorique explicite qui supporte formellement l'approche du programme CdM. On parle de *l'estime de soi* des jeunes et du travail à partir de leur marginalité, pas « d'empowerment ». On mise sur leur *potentiel*, sans évoquer l'idée de « résilience ». Pour se saisir des fondements, il aura fallu se tourner vers les schèmes interprétatifs qui émergent du discours, des documents, mais fondamentalement, des expériences empiriques.

Sur le site web du Cirque du Soleil, on trouve les six caractéristiques de l'approche d'action sociale. Elle est présentée comme étant *partenariale* puisqu'elle développe un réseau de solidarité en faveur des jeunes qui vivent des difficultés, par le biais du multi-partenariat. Elle est aussi *planétaire* et s'appuie sur la force des échanges entre les arts et les affaires, entre les humains et les peuples et sur la force de la solidarité. L'approche est *proactive* parce que développée de façon continue par des équipes professionnelles qui sont en lien constant avec les partenaires du monde entier. Elle est *engagée* et croit fermement aux arts du cirque en tant qu'outil d'intervention. Cet engagement se veut créatif, la créativité étant une valeur centrale pour le Cirque du Soleil, qui tend à la reproduire au cœur de ses programmes d'action sociale. Enfin, elle est *multiplicatrice* et se fait levier pour l'acquisition de nouvelles ressources financières, matérielles et humaines et la poursuite ainsi de son appui aux jeunes (Cirque du Soleil, 2007).

Le point de vue des acteurs et les observations participantes révèlent une appropriation empirique relativement uniforme du discours du CdM, qui s'illustre toutefois différemment selon les contextes culturels. Par exemple, les acteurs Atikamekw développent peu sur ces considérations théoriques ou idéologiques et passent rapidement à l'action. Une action pleine de sens, inspirée et inspirante, proche de tout ce qui a été avancé jusqu'ici et pourtant pleinement Atikamekw, empreinte de cette symbolique du cercle qui reprend des forces (Boudreault, 2004; Conseil des Atikamekw de Manawan, 2007; Gariwa Sioui, 2007).

À Mexico, l'inscription latino-américaine est perceptible et plusieurs font des liens avec les courants de pensée associés à Paolo Freire et Augusto Boal, référant plus particulièrement à leur pédagogie qui n'est pas unidirectionnelle, c'est-à-dire que l'enseignant apprend tout autant que l'enseigné. On mentionne aussi le théâtre expérimental boaliste. Certains évoquent Piaget et la psychologie alternative, le *teatro campesino*¹⁰⁶, la bioénergie et la biodanse¹⁰⁷ pour le travail au plan de l'expression corporelle, puis de nouveau on fait allusion à la psychologie, pour le travail thérapeutique et émotionnel à travers le corps. Enfin, l'un d'entre eux s'étonne de n'avoir pas trouvé au sein du CdM, un concept théorique qui supporte la partie sociale de l'intervention.

4.2.3 L'agir circassien

Le Cirque du Monde c'est un pont qui permet de découvrir le jeune derrière la façade.
Un interlocuteur Atikamekw.

L'agir, dans le contexte circassien s'amplifie en même temps qu'il se précise. Dans toute son ampleur, l'agir c'est la position du CdM qui prend vie et qui se ramifie. C'est l'ensemble des actions posées par chacune des personnes qui s'implique dans le programme, y compris les jeunes qui n'en sont pas que les récepteurs passifs. L'agir, c'est aussi le geste bien sûr, l'acte. Un geste qui consiste en l'utilisation des arts du cirque

¹⁰⁶ Pourrait se traduire par les idées de théâtre du peuple ou théâtre de conscientisation ou d'action populaire.

¹⁰⁷ La bioénergie correspond à la chaleur ainsi qu'au champ magnétique qui se dégagent du corps (Strasny, 2007). La biodanse pour sa part est présentée par certaines écoles comme une discipline d'épanouissement. Elle s'illustre par une série d'exercices libres qui permettent à chacun de réactiver ses forces vitales, dénouer ses tensions, en éveillant et développant toutes ses potentialités. Le but est de travailler sur les cinq pôles fondamentaux que sont la vitalité, l'affectivité, la sexualité, la créativité et la transcendance, reliant l'homme au cosmos, pour favoriser la spontanéité, la confiance en soi et l'ouverture aux autres. Ceux qui transmettent la discipline se perçoivent davantage comme des facilitateurs que des enseignants : « *faciliter* l'accès de tout à chacun à son potentiel créatif, à sa richesse intérieure » (Torre, 2007 - souligné par l'auteure).

comme pédagogie alternative auprès des jeunes en situation de précarité dans le monde. L'agir est également défini par une collaboration – le partenariat – avec des organismes communautaires locaux, sélectionnés pour leurs affinités avec les desseins du CdM. L'agir est souple et prend la couleur à la fois du partenaire et de la culture, dimension qui sera discutée davantage dans les deux prochains articles, et plus spécifiquement à partir de l'expérience mexicaine du cirque.

Par le biais des ateliers de cirque, l'agir vise la familiarisation des jeunes avec les techniques de base du cirque, de même qu'une identification à cet univers magique et à ses valeurs. L'agir est bien l'« occasion d'une expérience identitaire personnelle et collective » (Dagenais et al., 1999, Fiche 2:1). Personnelle parce que les ateliers de cirque sont un cadre sécurisant pour les jeunes, où les occasions de renforcer la confiance qu'ils ont en eux-mêmes sont multiples, toujours associées au plaisir que le cirque procure et simultanément, à son côté sérieux. L'expérience circassienne constitue aussi un temps pour exploiter des habiletés singulières, jusque-là inconnues du jeune lui-même, incluant des aptitudes à relever toutes sortes de défis. Ces acquisitions participent au développement intégral des jeunes. En somme, se trouve au cœur même des ateliers de cirque, l'opportunité d'une expérience personnelle positive, jouant un rôle de catalyseur sur le plan de l'estime de soi et de l'identité.

Or, l'intérêt de l'expérience circassienne au plan personnel est qu'elle rejoint toutes les personnes qui se prêtent à son jeu. Les décideurs des organismes partenaires y voient un outil d'intervention novateur, offrant une autre manière de rejoindre les jeunes et comportant sa part de provocation, c'est-à-dire de confrontation et de questionnements, si l'on considère le travail nécessaire d'adéquation avec l'agir de l'organisme local, d'implantation et de communication avec les diverses parties – organismes ou personnes – qu'un tel programme implique. Dans une dimension plus personnelle, il s'agit pour l'un des interlocuteurs de « [...] transgresser le geste pour toucher intérieurement et provoquer la participation » (traduction libre). Pour chacune de ces parties, il s'agit d'un univers nouveau dont il faut s'approprier les mots, les gestes et le sens qu'ils revêtent.

C'est sans aucun doute pour les formateurs que le défi apparaît le plus compromettant : Intervenant ou diffuseur de cirque ? Travailleur social ou artiste ? Ils l'ont dit et ils le vivent comme un défi personnel. Les uns en arrivent à se réjouir de voir leurs jeunes disciples les surpasser dans un art ou dans plusieurs. Ils vantent ainsi l'égalité entre le maître et l'élève,

rendue possible grâce à un agir qui ne vise pas la performance mais plutôt l'accomplissement. Les autres s'imposent une discipline personnelle d'entraînement physique et des pratiques régulières des techniques de cirque, par respect pour les jeunes, mais aussi parce qu'il ne suffit pas de transmettre le cirque disent-ils, il faut le vivre! Vivre ce cirque qui fait appel « [...] à la complémentarité des forces et des talents » (Cirque du Soleil, 2003). Vivre au sein du groupe la difficulté, l'échec, l'ajustement, la passion aussi, la persévérance. Dans l'une ou l'autre des situations, on sent bien la conjonction du collectif dans le personnel, l'immanence de l'altérité dans l'identité.

La dimension collective de son côté, réfère, sans décoller tout à fait du personnel, d'abord au sentiment d'appartenance au groupe – la symbolique familiale chère au cirque – qui fera revenir un jeune une deuxième fois, puis une troisième... Dans cette famille, on prend soin les uns des autres, c'est nécessaire, c'est une question de sécurité, entrepreneuriale et fraternelle, et circassienne aussi¹⁰⁸. Prendre soin de l'autre pour se sentir en sécurité. Il s'agit d'un apprentissage de base, plus encore, d'un « esprit de sécurité », qui traverse tous les ateliers, sans exception, du début à la fin, incluant l'acte de veiller sur l'état du matériel de cirque pour qu'il demeure sécuritaire. Enfin, la part collective consiste parfois à rassembler le courage de se montrer aux siens – par exemple, à sa famille, dans son quartier, au Conseil des aînés – sous un autre jour et prendre le risque de tomber et l'assumer et se relever. Ici, on le voit bien, c'est le personnel qui imprègne le collectif.

Chez les autres acteurs, le collectif relève aussi du sentiment d'appartenance. Chaque formateur, par exemple, accompagne toujours les mêmes groupes. Il dit « mes jeunes »! Pour tous ces acteurs qui ne sont pas des jeunes participants, le collectif, c'est le social et le social, c'est un agir orienté. C'est déjà considérer ces jeunes comme partie prenante de leur milieu et inviter celui-ci à voir ses enfants différemment. C'est en partageant avec les jeunes les défis et l'enchantement que suscitent les arts du cirque, que les acteurs du programme CdM contribuent sciemment à la création de liens, essentiels à tous. Ainsi, l'agir du programme CdM se définit dans son action individuelle et sociale.

L'action sociale, c'est tout ce qui a été dit jusqu'ici et tout ce qui va suivre. L'action sociale correspond à ce vaste mouvement engagé, initié par le programme CdM, qui emporte avec

¹⁰⁸ On imagine sans difficulté à quel point, pour une entreprise de l'envergure du Cirque du Soleil, la sécurité est une dimension de tous les instants. Qu'il s'agisse de la protection des jeunes, de ses artistes autant que de la protection de son image et de ses sous.

lui des personnes, des organismes, des entreprises privées, des universités, des Premières nations et des gouvernements. L'action sociale est individuelle, groupale, locale, nationale et mondiale. Elle est aussi philanthropique et financée.

Pour le Cirque du Soleil et JdM, le programme CdM constitue « [...] une autre façon de manifester son engagement social » (Cirque du Soleil, 1997:4). Mettre en valeur le potentiel des jeunes est, du point de vue du CdM, sa manière d'agir de façon concrète et responsable au sein de la communauté. En somme, l'action sociale du CdM, c'est une prise de position ferme pour une cause, une seule.

Derrière l'action sociale, il y a des personnes qui représentent en elles-mêmes une part du social, et dont – faut-il s'en étonner? – les profils se recoupent. Toutes les personnes rencontrées présentent des valeurs personnelles fortes et des engagements à la cause des jeunes souvent bien antérieurs à leur adhésion au programme CdM. C'est comme si la tribu s'universalisait...

Cet agir circassien, on s'en doute, comporte néanmoins son lot d'obstacles, aisément identifiables après quelques observations. Parmi ceux-ci, mentionnons chez les formateurs le défi que représente l'atteinte d'une certaine maîtrise des techniques de cirque, en vue de leur transmission, voire la force et la finesse de les transmettre, sans même les avoir encore maîtrisées. La difficulté à assurer la relève des formateurs s'est présentée dans un site sur deux. Le malaise, parfois, de ne pouvoir rejoindre les jeunes les plus désaffiliés, les exigences de base des ateliers de cirque étant trop élevées – principalement, il s'agit de retirer ses chaussures et son manteau. Quand à la consommation de drogues, si elle est discutée entre le partenaire et CdM, s'appuyant sur leurs expertises respectives, les règles qui concernent la question, s'il y a lieu, ne sont manifestement pas établies par le programme circassien. « Les règles s'imposent d'elles-mêmes, sans qu'il y ait de cadre imposé [...] affirme Michel Lafortune, le coordonnateur du programme CdM » (extrait de Descôteaux, 2007).

On a vu pourtant des tensions entre instructeurs et animateurs s'envoler, le temps d'une pyramide, d'un jeu de rôle, d'un échange de massues. Un pur instant, enveloppé de cette magie à laquelle tout le monde fait allusion de différentes manières, où les « humaneries », pour paraphraser Jacques Brel, s'estompent, remplacées par le plaisir, plus fort, de la création collective. Cet instant – les formateurs en ont été témoins – existe aussi chez les

jeunes. Un instructeur parle de « sa cour des miracles à Dakar » où il a vu des enfants jouer et changer.

Enfin l'agir, c'est aussi la mise en mouvement des idées fortes que le programme CdM met de l'avant.

4.2.4 Les idées fortes du Cirque du Monde : des éléments constitutifs de l'approche

La démarche empirique permet de constater à quel point les idées fortes avancées par le CdM représentent des éléments constitutifs de son approche générale. Ceci est particulièrement vrai, d'abord, lorsqu'il s'agit des affinités du programme avec les jeunes en situation de marginalité, une idée qui se situe dans l'histoire même du CdM, ensuite en ce qui a trait à l'aspect mondial de sa démarche, qui caractérise le programme en même temps qu'il lui confère une part de son « alternatifisme ». Ces deux idées fortes, chères au CdM, apparaissent en filigrane dans l'ensemble de sa démarche, comme des « principes fondamentaux » pour employer les termes de Hugues Hotier (2003a), soit des composantes qui se font les gardiennes des traditions, à la fois du cirque et du programme circassien. Ces composantes peuvent évoluer, être actualisées, sans pourtant s'en voir altérer. Dans ce qui a été retenu du terrain, il en va ainsi des autres idées fortes, lesquelles, si elles sont traitées isolément ici, restent malgré tout profondément intégrées les unes aux autres et à l'ensemble du modèle circassien. Elles ont été regroupées sous deux idées centrales : la pédagogie alternative et le partenariat. Certaines sont avancées dans le discours du programme CdM, alors que d'autres se sont offertes à l'observation. Il ne fait aucun doute que ces composantes du modèle CdM constituent également des dimensions de l'agir. Elles contribuent à l'illustrer davantage et à le rendre ainsi, encore plus vivant. Cette notion de « principes fondamentaux », rappelle que ces idées fortes sont, en outre, un autre moyen d'accéder au cœur du CdM.

4.2.4.1 La pédagogie alternative

*L'histoire de la fondation du Cirque du Soleil au Canada est l'illustration d'un processus éducatif à échelle mondiale.
Annie Gilles (2003).*

L'idée de « pédagogie alternative » apparaît dans les documents publics du Cirque du Soleil et du programme CdM et dans quelques articles médiatiques, mais s'estompe dès le *Guide*

à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme *Cirque du Monde* (Dagenais et al., 1999), pour, sur le terrain, disparaître complètement dans un cas, et prendre un sens plutôt classique dans l'autre : « alternative parce que différente » avance l'un des acteurs.

En effet, CdM ne fournit pas de définition explicite de sa pédagogie alternative. Pas de mode d'emploi non plus! Si les acteurs jouissent d'une grande liberté dans le geste, ils en assument aussi le prix dans l'insécurité que crée paradoxalement cette liberté. La pédagogie alternative est portée, transportée, essayée, ajustée, par les « transmetteurs de cirque », c'est-à-dire les instructeurs, puis à leur suite, les formateurs et occasionnellement par les jeunes eux-mêmes, lorsqu'ils choisissent de constituer une troupe de cirque ou encore quand l'un d'eux devient assistant-formateur. Finalement, c'est la pratique qui est pédagogique et c'est l'agir qui est alternatif, et c'est en effet en expérimentant que la pédagogie devient alternative, jusque dans l'infiniment petit, soit peut-être jusque dans le sourire ou le regard complice du formateur, au jeune qui fait le clown!

La pédagogie alternative se manifeste sur le terrain de diverses manières, dans un *cadre circassien* qui s'avère capital. S'imposent également l'idée du *cercle* – l'un des premiers résultats à avoir émergé du terrain – du *risque* et de la *professionnalisation*, une idée respectée, même si elle n'est pas recherchée.

Le cadre circassien comme un révélateur de la pédagogie alternative

Fortement investies de valeurs symboliques ou métaphoriques, les origines mêmes du cirque, particulièrement celles qui remontent à l'époque médiévale, ne sont pas sans soulever des analogies avec les jeunes aux prises avec des conditions de vie particulièrement difficiles. Depuis fort toujours, le cirque véhicule dans l'imaginaire collectif des représentations liées à une culture d'itinérance et de marginalité, aux arts du divertissement, du jeu et de l'humour, à une façon de vivre particulière, familiale, où l'entraide et la solidarité, ainsi qu'un ensemble d'autres règles de vie, se fondent sur des valeurs qui lui sont propres et qui ont évolué avec les conditions spatio-temporelles qui se sont imposées (Cirque du Soleil, 2007; Laporte, 1997). CdM trouve une part de sens à sa pédagogie et de justification à son action sociale, en puisant à ces traditions :

À l'époque médiévale, les troupes errantes de saltimbanques servent de véritable lien social entre les villages repliés sur eux-mêmes. Souvent ces troupes qui quêtent leur pain aux portes des châteaux forts et sur les places où se tiennent les marchés, recueillent sur leur chemin les voyous irrécupérables, les vagabonds au grand cœur et les jeunes nobles aux rêves

d'évasion. Les artistes ambulants, pour qui les foires sont un lieu privilégié d'exhibition, permettent au peuple de s'évader d'une vie aux conditions précaires (Dagenais et al., 1999).

À notre ère et dans l'action, les répondants accordent au cirque plusieurs propriétés qui en font un outil hors du commun. Même présenté simplement, au même titre qu'un autre moyen d'intervention, surgit chaque fois une caractéristique du cirque qui lui est propre et qui le particularise. L'idée seule du cirque provoque un engouement chez tous les acteurs. Quant aux jeunes, il faut bien le reconnaître, « la rencontre » est dans la plupart des cas immédiate. On parle ici, bien entendu, de ceux qui restent, parce qu'ils ne restent pas tous, leur participation demeurant volontaire.

L'approche pédagogique observée auprès des jeunes est résolument participative et représente pour les formateurs, on l'a vu, un véritable défi personnel. Les uns comme les autres, c'est-à-dire les jeunes comme les formateurs, se laissent prendre au jeu et accèdent à des résultats tangibles rapidement. Dans les deux sites examinés, le cirque a été très tôt pressenti comme pouvant agir sur les liens intergénérationnels. Dans les deux cas d'ailleurs, l'histoire du cirque dans leur culture respective est devenue un nouvel objet de curiosité. On s'est souvenu d'un échassier qui circulait autrefois en terre Atikamekw, avec ses longues jambes postiches et, à Mexico, on a retrouvé aussi des références préhispaniques qui parlent de l'utilisation de nains pour divertir le peuple.

Le cirque renferme, de manière exemplaire, certains mythes profonds qui traversent le temps : le plaisir de l'aventure, du voyage, du danger...en plus de cette étrange tension qui plane constamment sur la piste, les émotions ressenties, les éclairages qui enveloppent [...]. Je crois que le cirque est l'origine de toutes les autres formes de spectacle; si cela n'est pas exact du point de vue chronologique, on pourrait dire, dans tous les cas, que le cirque, potentiellement, les contient toutes [...]. Les caractéristiques propres au cirque sont la capacité d'étonner, l'esprit inventif, le goût de la comédie, le non-sens et l'imperméabilité à toute interprétation intellectuelle...(traduction libre).

Le contexte circassien constitue, en somme, un lieu d'apprentissages alternatif et naturellement pédagogique.

Le cercle qui rassemble

En plus des affinités du programme CdM avec les jeunes, avec leur marginalité et avec la rue, cette recherche constate des affinités interculturelles qui se rallient autour du cercle. Ce cercle, évoqué plus tôt, qui représente en quelque sorte la trame de la vie dans la conception

autochtone. Un cercle auquel la population Atikamekw se raccroche aussi. À titre illustratif, on a fait l'acquisition d'un T-shirt lors de notre passage dans la communauté de Wemontaci, sur lequel, au bas du logo *circulaire* de la réserve, se trouvait l'inscription suivante : « Le retour au cercle ». De l'autre côté du continent, on reconnaît également au Mexique, la valeur existentielle du cercle chez le peuple Incas de l'Amérique précolombienne.

Le nom même de « cirque », dont les origines latines réfèrent à *circus*, signifie *cercle* et rappelle bien sûr le cercle de la piste, aux dimensions universelles. Partout sur la planète, en effet, une convention assure à la piste circassienne une dimension unique de treize mètres, correspondant à la longueur de la chambrière, ce fouet à long manche, utilisé comme aide pour le travail avec le cheval. Cette universalité de la forme, permet l'accessibilité de la piste à tous les artistes du cirque, peu importe leur provenance (Jacob, 2002). Par analogie, au Cirque du Soleil, parmi les lieux de gestion, se trouve le *cercle de concertation*, constitué des membres du comité exécutif et du comité de direction, de délégués et d'invités. « Son rôle est de discuter des orientations, du défi, des plans et politiques et du modèle de gestion, tout en fournissant de l'information sur l'ensemble de l'entreprise et plus spécifiquement sur les projets et services. Ses intérêts sont à moyen et long termes. » (Espiard, 1993:4)

En ce qui concerne le programme CdM, l'idée de « pédagogie circulaire » est véhiculée par ses promoteurs. *Le Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du programme Cirque du Monde* en fournit une explication :

On entend par pédagogie circulaire un enseignement qui se fait avec un souci d'égalité, d'équité, de participation, de respect mutuel, entre les jeunes et entre entraîneurs et jeunes. Ainsi cette approche circulaire permet de dépasser les structures traditionnelles d'enseignement hiérarchisé (ex. professeur dirigeant sa classe) qui souvent ne conviennent pas aux jeunes marginaux, rebelles à l'autorité et habituellement peu écoutés (Dagenais et al., 1999 feuillet 7:1).

De leur côté, les instructeurs qu'on a accompagnés pratiquent cette pédagogie en appliquant la stratégie du *cercle* pour « ouvrir » et « fermer » l'atelier. Cette stratégie consiste en la disposition de tous les participants, incluant les formateurs, assis les uns à côté des autres, en forme de cercle. Ouvrir un atelier avec le cercle, c'est d'abord saluer tout le monde, pouvoir se regarder, tous également, et commencer par des petits jeux ou des exercices de réchauffement qui peuvent s'effectuer en conservant la forme circulaire. Fermer un atelier

avec le cercle, c'est prendre une pause avant de se quitter, faire un retour sur ce qu'on a fait, insister sur des éléments de sécurité qui n'ont pas été respectés. On a vu aussi le cercle utilisé en cours d'atelier, pour calmer les esprits échauffés ou ramener un peu d'ordre dans le chaos! Il suffit souvent d'un ballon passé de mains en mains, puis d'un deuxième qui est introduit, puis d'un troisième...pour changer l'ambiance du groupe, retrouver l'accalmie et reprendre là où on en était. Ainsi le cercle, s'il est outil pédagogique, il est simultanément ouverture sur une pédagogie différente, non hiérarchisante, où la quiétude et la folie se côtoient.

Le risque qui appelle la sécurité

La notion de risque, abordée plus tôt, est associée à la fois à l'univers du cirque et à celui des jeunes qui vivent des difficultés. Elle est une valeur hautement pédagogique partagée entre tous, qui se présente sur le terrain sous deux formes principales : les risques physiques et les risques d'ordre psycho-émotifs. Le risque correspond globalement, à cette part de danger auxquels tous les acteurs du programme acceptent volontairement de faire face, convaincus en contrepartie des bénéfices qu'ils en retireront.

Si le goût du risque, du dépassement de soi, du péril mesuré et prévisible traversent la philosophie du CdM et se manifestent dans les ateliers, la sécurité, en revanche, vient le modérer. Non pas par des gestes de contrôle, mais simplement par le fait de veiller sur « l'autre ». On peut bien enfile des échasses sur un air de bravade, il faudra quelqu'un à côté!

Les risques pour le jeune sont des risques pour les formateurs. Il y a des blessures physiques ou bien des coups « qui font mal dedans ». Soigner les « bobos » dira un instructeur, c'est un autre merveilleux moyen de s'approcher du jeune et de lui témoigner une attention particulière. Il y a aussi les risques constitués par les défis, des défis à plus ou moins haut risque, chaque moment circassien représentant en quelque sorte une possibilité de se retrouver face à soi-même et à ses propres limites: la jonglerie à 3 puis à 5 anneaux; les attentes; le diabolo seul, puis à deux; les déceptions; les échasses; le trampoline; etc. font appel à des habiletés fort distinctes, parfois même opposées, qui feront que tôt ou tard le jeune se trouvera révélé à lui-même. Le jeune participant assume donc aussi sa part de risque dans le jeu du cirque.

La professionnalisation ou pousser l'audace ailleurs

Le programme CdM n'est pas un bassin de ressources humaines pour le Cirque du Soleil. Pourtant, même si la professionnalisation n'est pas recherchée, elle est inévitable, soutien un instructeur. Si certains jeunes bénéficient des ateliers de cirque comme d'un levier pour passer à autre chose, d'autres manifestent des aptitudes certaines et un intérêt inépuisable pour les arts du cirque. Ainsi, on verra se former de petites troupes de cirque, qui essaieront de faire leur bout de chemin de leur côté et à leur manière. Citons en exemple les quatre jeunes qui ont participé à l'expérience du film « Cirque pour la vie ». De retour dans leur milieu respectif, ils ont chacun formé une troupe. Les programmes d'action sociale du Cirque du Soleil prévoient pour ces troupes un appui sous diverses formes (don de costumes, organisation de spectacles bénéfiques, etc.), ou encore en ayant recours à elles dans le cadre d'événements spéciaux, comme ce fut le cas pour les deux troupes québécoises *Les Valkiries* et *Les Coralies*. Ils supportent aussi en ressources humaines et financières d'autres organisations à vocation circassienne par exemple, l'*Indigenous Circus Arts Network (ICAN)* d'Australie.

4.2.4.2 Le partenariat

La séduction des partenaires par le programme CdM et l'appropriation du modèle circassien par l'organisme local, relèvent quant à eux du partenariat. Dans cette idée de partenariat, il n'y a pas d'exclus (Cirque du Soleil, 2003:8).

Voyons le cirque comme un outil d'intervention sociale. Nous vous offrons cet outil cirque pour que vous l'utilisiez comme vous le voulez, en fonction de vos objectifs et de votre travail, pour qu'il vous serve. On ne sait pas ce que ça peut donner, c'est une découverte, liée à la manière dont vous vous approprierez l'outil. Nous offrons le nom et vous le prénom. Nous vous offrons aussi d'autres expériences de cirque qui ont développé des choses intéressantes : Brésil; Montréal, etc...(traduction libre)¹⁰⁹.

Ce texte évoque, dans le souvenir d'un locuteur, les mots utilisés par les promoteurs du programme CdM, lors de la première rencontre avec des représentants du CEJUV à Mexico, alors considéré comme un partenaire potentiel.

Sur le terrain, rappelons-le, les partenaires sont des organismes qui agissent déjà en faveur des jeunes en situation précaire et qui ont expérimenté, auprès d'eux, des expériences de

¹⁰⁹ Extrait d'une entrevue réalisée avec l'un des acteurs du CEJUV qui explique comment leur a été présenté le projet circassien.

travail dans les domaines culturel et artistique. Cette notion de partenariat, centrale dans le cas du programme CdM, représente en quelque sorte son moyen de s'ancrer aux diverses régions du monde et d'ajuster son approche en fonction des réalités situationnelles telles que celle des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés; des groupes en action auprès d'eux; ou bien celle des faits sociopolitiques. CdM prend ses informations et constate, par exemple, que la réputation du partenaire lui assure une crédibilité certaine et que sa mission laisse présager un arrimage naturel avec le programme circassien. C'est ce que CdM appelle « les partenariats crédibles et l'action concertée » (Cirque du Soleil, 2003:8).

Premiers partenaires de l'idée, le Cirque du Soleil et JdM constituent pour le programme de véritables tremplins à la fois sur l'univers circassien et sur la planète. Ce lien avec le reste du monde est renforcé avec l'adhésion d'OXFAM-Québec et des autres OXFAM, en tant que partenaires internationaux.

D'autres partenaires ont soutenu ou soutiennent encore CdM de diverses façons. Mentionnons, par exemple, la Caisse d'économie des travailleurs et des travailleuses du Québec; la Caisse d'économie des pompiers de Montréal; l'Agence canadienne de développement international (ACDI); des ministères; des consulats; des ambassades et des municipalités (Cirque du Soleil, 2003). Aux partenaires et collaborateurs s'ajoute la recherche académique, pour constituer ce que le programme d'action sociale du Cirque du Soleil présente comme des espaces d'échange et de réflexion sur la situation des jeunes pour « penser et agir ensemble » (Cirque du Soleil, 2007).

« La séduction » : le grand jeu

Les expressions « rencontre de séduction » et « atelier de séduction » sont consacrées dans le langage du CdM et de ses acteurs, de même que chez les partenaires. Ces « événements » ont pour but, comme leur nom l'indique, de séduire le ou les partenaires et les acteurs potentiels, à l'idée des arts circassiens comme outil d'intervention sociale auprès des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés. Ils visent également à rassembler les intervenants autour d'une pédagogie alternative qui fait ses preuves ailleurs dans le monde.

La première rencontre de séduction réunit habituellement le responsable du CdM – le coordonnateur des affaires sociales et de la coopération internationale du Cirque du Soleil – son assistant, une personne de l'organisme de liaison s'il y a lieu (par exemple, une association qui représente l'ensemble des organismes communautaires du pays) et des

représentants de(s) l'organisme(s) partenaire(s) potentiel(s). Des acteurs des deux terrains ont raconté en entrevue l'enthousiasme avec lequel ils ont reçu la proposition et l'à-propos de sa venue. En terre Atikamekw, ils ont su tout de suite que « ça marcherait ». À Mexico, ils ont rapidement « fantasmé »¹¹⁰ sur les distinctes possibilités de mêler arts du cirque et culture mexicaine.

Ultérieurement, quand les intérêts réciproques sont manifestes, CdM envoie un instructeur de cirque sur les lieux pendant une semaine, pour rallier aux esprits, les corps. Pendant toute une semaine, les acteurs du toujours éventuel organisme partenaire, avec des invités parfois, vont s'initier aux arts du cirque, à ses théories, son matériel, ses techniques et ses exigences, tant partenariales que personnelles, abandonnés entre les mains habiles d'un professionnel du cirque et du social, incarnation du modèle sur lequel s'inspirera plus tard la formation de *l'instructeur de cirque social*.

« Pour comprendre le cirque, il faut le vivre » commente un formateur (traduction libre). La rencontre de séduction anime des passions, les ateliers les enflamment!

L'appropriation : un tour de magie?

*Les choses sans maître sont susceptibles, par nature,
d'appropriation.
Le Petit Robert (1993)*

Entre la magie du cirque qui s'impose de manière évidente et l'appropriation de ses arts, il y a beaucoup de jongleries!

L'appropriation, c'est la saisie et la maîtrise du projet circassien par le partenaire. Dans les deux sites étudiés, l'appropriation est une idée qui a été reçue naturellement et avec exaltation. De fait, un germe d'appropriation s'est manifesté sur les deux terrains, dès la première rencontre avec le CdM. Dès lors, les acteurs ont su que l'alliance était possible et qu'ils pouvaient lui donner une couleur, une identité bien à eux. Le premier temps de l'appropriation est donc spontané, à l'image du cirque, voire instinctif. Puis, le processus d'appropriation se fait progressif, au gré des découvertes ou des recherches, mais force est de constater que ce processus s'arrime fortement, à Mexico comme au sein de la Nation Atikamekw, avec des dimensions de la culture.

¹¹⁰ C'est le terme employé par un interlocuteur.

Il ne s'agit donc pas d'une appropriation institutionnelle, même si l'activité passe par l'école dans l'une des communautés Atikamekw. Le politique ne cerne pas non plus la totalité de la nature de l'appropriation, bien que l'on sache qu'elle implique des négociations constantes pour, entre autres, trouver dans le milieu de quoi assurer la survie financière de l'activité. Même si la position qu'occupe l'approche du CdM – par son regard sur les jeunes et son modèle en réseau – est foncièrement politique, et que l'appropriation dans le contexte Atikamekw par exemple, est un enjeu tout aussi politique, c'est avec le culturel que fusionne le programme CdM.

Une appropriation progressive donc, et culturelle. On en a été le témoin. Chez l'un, il s'agit de l'induction des symboles reliés à un événement traditionnel mexicain dans la préparation d'un événement public; chez l'autre, on raconte la présentation d'un spectacle au Conseil des aînés, qui intégrait, entre autres, les tambours traditionnels. Enfin, l'appropriation totale est possible, le Brésil en est un bel exemple avec son « réseau Cirque du Monde » qui se présente comme un acteur collectif dans la société brésilienne (Rede Circo do Mundo Brasil, 2007).

4.3 ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Le programme d'action sociale CdM n'est pas le fruit du hasard ou pure intuition. Il est le résultat conscient et intentionnel de personnes qui s'intéressent à d'autres personnes.

Constituant l'une des raisons d'être du Cirque du Soleil, CdM en est à la fois l'agent et le complément naturel. Ce chapitre rend compte des liens étroits qui existent entre les représentations du CdM relativement aux jeunes qui vivent des difficultés, les fondements théoriques et idéologiques sur lesquels s'appuie l'approche du programme et enfin, son agir circassien, qui constituent en somme les trois dimensions du paradigme privilégiées dans cette étude. Ces liens sont illustrés par les acteurs du terrain lorsque leur description des jeunes s'inspire de l'expérience de ceux-ci avec les arts du cirque ou encore, quand ils retracent l'action du cirque, grâce aux effets qu'elle a sur les jeunes. Bref, l'approche globale du CdM et les fondements sur lesquels elle s'appuie, rendent le jeune indissociable de la démarche. Le rôle et la place reconnus aux jeunes n'est pas mesuré ni non plus hiérarchisé. Cette position du jeune influence positivement tous les processus interrelationnels qui s'opèrent autour du modèle circassien et en premier lieu, la rencontre avec l'organisme partenaire. Les idées fortes viennent à leur tour renforcer ces constats.

Alternative l'approche du programme CdM ? Bien sûr! D'abord à cause de l'outil cirque, de son originalité et des opportunités infinies qu'il offre. Ensuite parce que le jeune est au centre de la démarche et que, par extension, l'approche circassienne agit sur la communauté qui le voit grandir. Enfin, se posant au cœur même d'alliances multiples, l'approche qui est mise de l'avant, fait du CdM un programme où même les paradoxes cohabitent, tout compte fait, assez harmonieusement. Il suffit pour en convenir d'évoquer le risque et la sécurité ou bien le plaisir et le sérieux qui s'entrecroisent dans les ateliers de cirque, la quiétude et la folie dans le cercle ou encore la sensibilité de l'artiste et l'audace de l'entrepreneur dans le modèle général.

Saisir davantage le programme CdM, c'est accéder à une autre image des jeunes en situation de précarité. Ainsi, le jeune, sujet et acteur de sa propre vie, conjugué à tous les temps, devient au contact du programme CdM, citoyen du monde. En somme, ce sont simplement trois dimensions indissociables qui décrivent ensemble et instantanément le type d'approche auquel on a affaire : le cirque – les jeunes qui vivent des difficultés – le monde.

CHAPITRE 5 - DEUXIÈME ARTICLE

LE CIRQUE DU MONDE ET LA NATION ATIKAMEKW¹¹¹ : UNE EXPRESSION DU MOUVEMENT PARADIGMATIQUE AUTOUR DES JEUNES QUI VIVENT DES DIFFICULTÉS¹¹².

Résumé

En Haute Mauricie, le Conseil de la Nation Atikamekw est partenaire avec le programme Cirque du Monde (CdM) d'une expérience qui propose des ateliers de cirque à des jeunes Atikamekw vivant des difficultés. Admettant d'emblée que chaque site où intervient CdM représente une actualisation particulière de son modèle général, l'objet du présent article est double. Il s'agit d'examiner en quoi et comment les ateliers de cirque offerts aux jeunes autochtones peuvent fournir des éléments essentiels à la compréhension de l'approche du CdM. Puis, appuyé sur ces données, de saisir davantage les dimensions de ce qui apparaît être plus largement un mouvement paradigmatique autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés, dans un passage du local au global.

Abstract

In the Haute Mauricie, the Atikamekw Nation Council and the program Cirque du Monde (CdM) have partnered to run circus workshops for Atikamekw youth experiencing difficulties. Given that each site in which CdM operates represents a specific actualization of its general model, this article has a dual focus. It will examine how circus workshops for young indigenous people can provide information essential to understanding the CdM approach. It will then use this information to better grasp the dimensions of what appears to be, more broadly, a paradigmatic movement with respect to the phenomenon of youth experiencing difficulties, of the local toward the global.

¹¹¹ Le terme ainsi orthographié et invariable est la forme la plus souvent utilisée dans les textes administratifs en français et en anglais (Grand dictionnaire terminologique, 2005). Elle a été retenue dans le souci de respecter la graphie autochtone. Il en va ainsi pour les trois réserves de la Nation Atikamekw dont l'orthographe s'inspire du site officiel du Conseil de la Nation Atikamekw (<http://www.atikamekwsipi.com/>). On trouvera toutefois d'autres versions selon les documents.

¹¹² Rivard, J., Mercier, C. (soumis), déc. 2007.

Introduction ¹¹³

*Le cirque, c'est pas pour faire le clown, c'est sérieux
Un aidant.*

C'est un fait, le regard posé sur *le phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés*¹¹⁴ et ceux qu'on associe à la rue, est en pleine évolution. La littérature récente tend de plus en plus à aborder ce phénomène dans une perspective plus large, voire internationale (Ennew, 2003; Invernizzi, 2000). À cette échelle, outre les organisations onusiennes, nombre d'organismes et d'associations s'intéressent à ces jeunes par le biais de la santé, de l'éducation ou des droits de l'enfant.

Le constat de changements majeurs autour du phénomène (Butler et Rizzini, 2003; Ennew et Swart-Kruger, 2003), documentés et pressentis, tant aux plans idéologique qu'empirique, autorise à parler d'un mouvement du paradigme classique (Rivard, 2007). L'émergence d'une pensée alternative – relative, entre autres, à la rue, à l'intervention et à ses fondements, ainsi qu'aux représentations inhérentes aux jeunes – s'inscrit, dans toute sa mouvance aussi, comme partie et produit de ce mouvement (Ennew et Swart-Kruger, 2003; Rivard, 2007; Sévigny, 1993).

Le présent article s'intéresse en particulier au programme d'action sociale Cirque du Monde (CdM) qui propose des activités circassiennes aux jeunes qui vivent des difficultés un peu partout sur le globe. Considéré d'entrée de jeu comme représentatif du courant alternatif qui prend forme autour de ces jeunes, CdM est également pensé comme pouvant offrir un éclairage intéressant sur cette question d'un autre ordre qu'est le mouvement paradigmatique relatif au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. Prenant pour acquis que chaque « site » où intervient CdM représente une actualisation particulière de son modèle général (Dagenais et al., 1999), l'examen de l'un d'entre eux - la Nation Atikamekw - est susceptible de fournir des éléments favorisant la compréhension du programme circassien, conduisant par extension à la saisie de l'univers paradigmatique qui

¹¹³ Le présent article s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences humaines appliquées. Des précisions concernant les thèmes avancés ici sont disponibles dans (Rivard, 2007).

¹¹⁴ Cette notion, envisagée dans une perspective internationale, inclue les catégories « jeunes ou enfants en circonstances particulièrement difficiles » promue par l'UNICEF et « jeunes ou enfants de ou dans la rue » nommée ici « jeunes ou enfants associés à la rue ». Cet usage permet une distinction avec la terminologie québécoise « jeunes en difficulté » qui correspond à des adolescents placés sous la *Loi de la protection de la jeunesse* et qui a donné lieu à une toute autre littérature.

évolue autour du phénomène. Théoriquement il s'agit donc, selon les termes de certains auteurs, du passage du local au global (Dufour et al., 1991; Hamel, 1989; Sévigny, 1977, 1993; Yin, 1993). Afin de bien camper les notions de *paradigme* et de *mouvement* qui l'accompagne, la section suivante les aborde brièvement, en les décrivant dans leur contexte d'internationalité.

Paradigme, mouvement paradigmatique et aspects du paradigme

Pour assurer théoriquement toute sa mouvance à la notion de *paradigme*, jusqu'à l'idée de « mouvement paradigmatique », ce travail d'inspiration post-kuhnienne, prend appui sur la continuité, puisée dans la perspective écologique (2002) et sur la vision transdisciplinaire de Basarab Nicolescu (1985; 1996; 2002; 2006) qui rejoint cette idée et la traverse, en proposant un monde en mouvement, nourri du temps et de l'Histoire, où local et global sont deux éléments d'un seul monde multidimensionnel (Nicolescu, 1996). L'opérationnalisation de la notion de paradigme est rendue possible grâce à trois aspects établis à partir des enseignements de Kuhn. Il s'agit : 1) des représentations relatives aux jeunes qui vivent des difficultés; 2) des fondements théoriques et idéologiques qui président aux actions; et 3) de l'agir, ou le geste et l'esprit du geste. L'examen de ces trois aspects dans la littérature internationale, révèle, en effet, une mouvance paradigmatique, succinctement présentée dans ce qui suit.

Les représentations, entendues dans leur dimension globale, sociale (Jodelet, 1989) et psychologique (Moscovici, 1986), fortement influencées par l'Occident, en partie produites et véhiculées par les organisations internationales, révèlent des ambiguïtés (Ennew, 2003; Invernizzi, 2000; Panter-Brick, 2003; Rivard, 2004). Elles vont de l'enfant victime au jeune « délinquant » responsable de ses actes, de l'enfant vu comme une proie facile à exploiter, au jeune perçu comme une charge pour la société (Lucchini, 1993; Zamudio et al., 1998). Au tournant du 21^{ème} siècle pourtant, émergent des perspectives qui présentent le jeune autrement, à la fois comme sujet et acteur de sa propre vie et dans son milieu (Butler et Rizzini, 2003; Chamberland et al., 1996; Kuyu, 1998b; Rizzini et Lusk, 1995; UNESCO, 1999). Même si cette tendance demeure discursive dans une large part, l'intégration des jeunes qui vivent des difficultés dans un social plus large est susceptible de les distancier des chemins ostracisants qui les emprisonnent dans des profils stigmatisants (Invernizzi, 2000; Lucchini, 1998). Il s'agira moins de les sortir de la rue ou de normaliser leur marginalité, que de retirer le maximum d'enseignements de ce que leur situation a à dire,

par exemple, sur les modes de vie et les valeurs des personnes proches d'eux, de la société, voire du monde (Lesourd, 2004-2005; van Putten, 1996). Les représentations conduisent en somme au lien que ces jeunes entretiennent avec le reste du monde et vice-versa (Attias-Donfut, 1996; Parazelli, 2003; Quesemand-Zucca, 2001; Taracena, 1995).

Aux *fondements théoriques*, idéologiques et symboliques, s'arriment les représentations (Jodelet, 1989; Moscovici, 1986) de même que l'agir, on le verra plus loin (Sévigny, 1977). Les fondements affichent aussi un certain nombre d'ambiguïtés, ne serait-ce que parce qu'ils sont rarement exprimés de manière explicite ou encore, parce qu'ils sont confondus avec des modèles d'approche ou bien des objectifs. Globalement, ces fondements peuvent être regroupés en trois types : *caritatifs et assistentialistes*, trouvant leurs sources dans les théories religieuses; *sociaux-éducatifs*, qu'on peut relier aux théories développementalistes; et finalement, *correctifs, voire répressifs*, influencés par le courant positiviste. Ils oscillent entre des valeurs traditionnelles et d'autres utilitaristes et prennent parfois des allures politiques (Rivard, 2004, 2007). Même si ces fondements correspondent à des « modes paradigmatiques », on note que dans plusieurs cas, ils se chevauchent. Ces ambivalences sont de plus en plus dénoncées, en écho à des représentations qui tendent à s'inspirer d'autres perspectives et à des approches qui veulent prendre en compte les réalités des jeunes (Ennew, 1996; Ennew et Swart-Kruger, 2003; Panter-Brick, 2003).

L'*agir*, dans son acception qui transcende le geste (Leclercq, 2000; Rivard, 2007) présente aussi, à l'échelle internationale, des formes diverses qui ne vont pas sans ambiguïtés. On comprendra qu'aux jeunes perçus comme des victimes seront réservés des traitements visant à les protéger. À l'intention de ceux considérés comme des « délinquants coupables », on développera un système punitif, dans certains cas carcéral, visant ici la protection de la société. Le modèle de promotion-prévention-sensibilisation apparaît dominant, notamment dans le discours des organisations internationales. Cependant, sur le terrain, l'agir s'accroche encore beaucoup aux prémisses de la *protection* ou de la *répression*, auxquelles s'ajoute les *droits de l'homme* et où finalement l'enfant y a peu de place (Invernizzi, 2000). Une réalité qui conduit à des actions qui transgressent parfois impunément les règles inhérentes à la Convention des droits de l'enfant (Labie, 2006; Panter-Brick, 2003). En somme, le décalage entre le discours sur l'enfant, sa réalité et les pratiques qui le concernent est fréquemment soulevé et les échecs des modèles

d'intervention sont progressivement mis au jour (Griesbach Guizar et Sauri Suarez, 1997; Kuyu, 1998a; Panter-Brick, 2003).

L'agir est par ailleurs marqué depuis un peu plus d'une décennie par l'émergence d'un courant alternatif. Un vent d'ouverture à d'autres modèles d'approche est palpable. Cela est vrai pour l'Amérique latine (Panter-Brick, 2003), l'Amérique du Nord, (Baby, 2005; Bellot et Rivard, 2007; Rousseau, 2002), de même que pour l'Afrique (Ennew et Swart-Kruger, 2003). Dans plusieurs cas, les stratégies visent à rejoindre les jeunes dans leur propre milieu et à travailler avec eux à l'apprentissage d'habiletés à la fois pratiques et politiques. Elles mettent l'accent sur la conscientisation, la participation communautaire (Rizzini et Lusk, 1995), l'acte pouvoir (Parazelli, 2006), sur l'action sociale, parfois sur le soutien des familles. Elles font aussi appel à la résilience (Lucchini, 1998; Panter-Brick, 2003; Pronk, 1996) ainsi qu'à l'empowerment (Campbell et MacPhail, 2002; Pronk, 1996), ces deux notions servant en outre de levier à des perspectives plus socialisantes (Hawley McWhirter, 1991). En somme, cet article contribue à décrire les traces de l'émergence de ce courant alternatif à travers le programme CdM, celui-ci étudié par surcroît pour son potentiel d'exemplarité à révéler l'état du paradigme classique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Méthodologie

La recherche à laquelle se rattache le présent article s'appuie sur les principes de l'étude de cas unique (Yin, 2003), le cas étant le programme CdM. Elle se situe dans une démarche qualitative, compréhensive et interprétative. Les ateliers de cirque offerts aux jeunes de la Nation Atikamekw - ou *sous-unité d'observation* dans les termes de Yin - ont fait l'objet d'un examen attentif sur une période de trois semaines, aux mois d'août et septembre 2000¹¹⁵. La méthodologie composite a privilégié l'observation participante et les entrevues (Tableau suivant). Le séjour correspondait à la visite de l'instructeur de cirque envoyé par le CdM.

¹¹⁵ Aux fins de la thèse, le site de Mexico a aussi fait l'objet d'un examen attentif. Les deux expériences symbolisant en quelque sorte le point de départ d'un passage du local au global.

Tableau des sources formant le corpus

SOURCE	DESCRIPTION
OBSERVATIONS PARTICIPANTES	Ateliers de cirque et autres activités connexes répartis sur toute la journée et la soirée. 38 périodes (variant d'une à trois heures 30 min.)
ENTREVUES SEMI-DIRECTIVES	8 entrevues enregistrées (aidants, instructeur de cirque, intervenants et décideurs au Conseil de la Nation Atikamekw)
DOCUMENTATION ET JOURNAL DE BORD	Articles, ouvrages généraux, dépliants, etc./ Notes personnelles

L'analyse des données, itérative, s'est inspirée de l'approche mixte de Miles et Huberman (2003). Toutes les étapes ont été effectuées en conformité avec les critères éthiques en vigueur, tenant compte des diverses parties impliquées (organismes et acteurs). Un certificat d'éthique a été obtenu de l'Université de Montréal.

Résultats

On voit que les jeunes sont intéressés [...] J'ai vu des leaders négatifs se transformer en leaders positifs. Pour un d'entre eux, la transformation s'est maintenue. Un sur vingt, c'est beaucoup!
Une aidante.

Cette section présente, dans un premier temps, le programme CdM puis le site de la Nation Atikamekw. Les résultats sont organisés, dans un deuxième temps, autour des trois aspects du paradigme évoqués plus tôt.

Le programme Cirque du Monde

CdM s'adresse, par le truchement d'un médium non conventionnel - le cirque- à des jeunes qui vivent des difficultés dans le monde et s'intéresse aussi aux liens qu'ils entretiennent avec leur milieu. Le programme d'action sociale est né en 1994 du partenariat entre deux organismes d'origine québécoise : Cirque du Soleil, l'entreprise internationale bien connue et Jeunesse du Monde, une organisation non gouvernementale (ONG) de coopération internationale. Il constitue une sorte de pierre angulaire dans l'articulation autour des jeunes d'un partenariat novateur (Defouni, 2002; Rohmer, 2003), défini par des alliances entre des ONG de coopération internationale, des organismes communautaires locaux qui agissent déjà auprès des jeunes qui vivent des difficultés, auxquels peuvent s'ajouter des

gouvernements locaux et nationaux, des universités et des entreprises privées (Dagenais et al., 1999). Il s'agit essentiellement de familiariser ces jeunes à l'univers circassien et à ses valeurs, de leur faire passer un moment magique, sans pour autant les extraire ou les dissocier de leur véritable condition (Cirque du Soleil, 2003). Dans les faits, des ateliers de cirque sont offerts aux jeunes par des intervenants des organismes partenaires locaux, sur une base régulière. Pour assurer l'évolution et le dynamisme de l'enseignement pédagogique et technique, le programme prévoit les visites d'un instructeur de cirque. Le matériel de base est prêté par le CdM et des moyens d'en faire la réfection ou de construire de nouvelles pièces sont fournis.

L'initiative s'est rapidement disséminée en Amérique du Sud, puis au Canada. Quoique discret, CdM est aujourd'hui en activité dans plus de 50 sites différents, répartis sur cinq continents. Au Québec, le programme est présent dans cinq villes différentes, incluant les territoires autochtones du Nunavik et de la Nation Atikamekw.

La Nation Atikamekw

Le territoire de la Nation Atikamekw est situé dans la forêt boréale du moyen-nord du Québec, dans les régions de Lanaudière et Haute-Mauricie. Près de 6000 Atikamekw vivent au Québec. Ils font partie « de la grande famille linguistique et culturelle algonquine » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2007). La majorité réside dans l'une des trois « réserves », isolées géographiquement les unes des autres par une à quatre heures de route forestière. Ces réserves sont administrées par le *Conseil de la Nation Atikamekw (CNA)*¹¹⁶.

L'intégration de la Nation Atikamekw comme partenaire du CdM s'inscrit dans le désir des promoteurs du programme d'agir avec les communautés autochtones québécoises. Dès la première rencontre avec le CNA, à l'automne 1998, l'idée est accueillie avec beaucoup d'enthousiasme. Le cirque, en tant qu'outil d'intervention, est reçu par le partenaire comme

¹¹⁶ Le CNA a été créé en 1982. Le siège social se trouve à Wemontachi et le centre administratif à La Tuque. Son conseil d'administration est composé du chef de chacune des trois réserves et de la Grande-Chef/Présidente actuelle, Eva Ottawa. Le rôle du CNA est de faire la promotion sociale, économique et culturelle des Atikamekw. Il vise aussi à défendre et promouvoir leurs intérêts, à mettre en place et à organiser les programmes de santé, de services sociaux, d'éducation, de développement économique, d'emploi, d'aménagement forestier et d'aménagement communautaire. Au sein de chaque communauté on trouve le conseil de bande qui représente l'organisation politique et administrative « locale ». Il est « l'intermédiaire obligé de toute initiative en matière sociale et économique » (Conseil des Atikamekw de Manawan, 2007).

une idée nouvelle et originale puisqu'il s'agit d'un univers peu connu¹¹⁷. Les représentants de la Nation ont su tout de suite que le cirque et les jeunes Atikamekw, « ça marcherait ». Cette conviction s'est trouvée raffermissée par la proposition inhérente au programme circassien qui valorise l'appropriation de l'idée par les communautés et qui fait écho, en quelque sorte, à la conception d'autonomie de la nation autochtone. La singularité du site Atikamekw tient à sa culture et à son isolement géographique entre ses trois réserves, et avec le reste du monde. Il est de plus, l'un des rares sites du CdM, avec le Nunavik (Inukjuak et Puvirnituq) et les aborigènes d'Australie (Broken Hill), à ne pas être associé au milieu urbain. Enfin, l'alliance avec un partenaire de type gouvernemental plutôt qu'une ONG, est unique.

CdM a offert, dès 1999, des ateliers de cirque dans les trois réserves Atikamekw - Wemotaci, Manawan et Opitciwan. Le projet circassien est sous la supervision du CNA et administré dans les trois réserves par l'entremise des services sociaux et plus spécifiquement via le projet *Mikon*, voué à la prévention du suicide chez les 12-35 ans : « considérant que cela pouvait faire une alliance intéressante », précise l'un des acteurs¹¹⁸. Au plan logistique, cette alliance signifie l'implication du responsable régional des services sociaux au CNA, du coordonnateur du projet *Mikon* pour les trois réserves et de l'intervenant de ce même projet dans chaque réserve, auxquels se joignent dans la plupart des cas, d'autres volontaires qui viennent prêter main forte. L'activité est présentée aux intervenants – nommés *aidants* – comme un outil potentiel d'intervention. Leur contrat de travail stipule qu'une journée par semaine doit être consacrée au programme CdM. La moitié de ces aidants est d'origine Atikamekw, l'autre « blanche ». Une participation essentiellement autochtone est visée par les responsables du CNA, cela pour échapper aux problèmes de langue et favoriser l'appropriation et la continuité du projet, le séjour des

¹¹⁷ Ceci n'excluant pas toutefois une tradition artistique Atikamekw forte (Jérôme, 2005), exprimée sous diverses formes. Parmi les plus proches du cirque, on a évoqué des histoires de jonglerie avec des roches ou le vague souvenir d'un personnage déambulant dans le village avec des échasses.

¹¹⁸ En ce qui concerne les services sociaux, ils constituent « une démarche de prise en charge complète par la nation Atikamekw, dans la perspective de la création d'une institution des services sociaux proprement Atikamekw. L'objectif est d'accéder à l'autonomie dans la gestion des services » (Ibid.). Depuis mars 2000, le Système d'intervention d'autorité Atikamekw (SIAA), né des objectifs de la Politique sociale Atikamekw, a reçu le soutien des deux paliers de gouvernement dans sa phase de développement. Le SIAA touche des aspects relatifs à la protection de la jeunesse. « Il permet ainsi aux Services sociaux du CNA de prendre en charge les situations pour lesquelles la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis et celles de jeunes délinquants et de les traiter dans un contexte culturel mieux adapté aux besoins des Atikamekw. Pour les jeunes québécois, ces situations sont assumées par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) » (CNA, 2007).

« blancs » excédant rarement deux ans. De son côté, CdM s'engage à l'envoi d'un instructeur de cirque deux fois par année.

Ainsi, les aidants préparent et animent des ateliers que l'un d'eux qualifie de « [...] simples, mais qui permet de faire un peu de tout ». Selon les instructeurs, l'une des difficultés rencontrées parmi les aidants, est celle d'apprendre les techniques de cirque en même temps qu'ils doivent les transmettre aux jeunes. Au moment de cette étude, les instructeurs ont animé des ateliers auprès de jeunes et d'aidants des trois réserves, de façon exploratoire auprès d'un groupe plus jeune à Manawan et enfin, à des jeunes et des intervenants du Centre Jeunesse de La Tuque où l'activité cirque est offerte et la participation des jeunes, à ce moment, obligatoire. Ces ateliers ont constitué le cadre pour l'examen des trois aspects du paradigme.

Regard sur les jeunes : entre le risque et l'équilibre

*Jeunes de la rue ou jeunes en difficulté ? Peu importe,
c'est la relève.
Un instructeur de cirque.*

Dans un contexte historique et socioculturel général clairement posé par la majorité des interlocuteurs – isolement géographique, population marginalisée, oppression et victimisation – imaginons un instant, grâce au propos de l'un d'entre eux, la réalité singulière de ces trois réserves qui abritent le programme CdM. À des centaines de kilomètres dans le bois, les jeunes ont accès à Super Écran et à Musique Plus. Les aînés ont vécu sous la tente traditionnelle pendant 50 ans et les vingt dernières années dans une maison moderne, alors que leurs enfants étaient placés en pensionnat. Cette période a donné lieu à ce qui est communément nommé le « syndrome du pensionnat » (Bennett et Blackstock, 2002), évoquant les séquelles intergénérationnelles qu'ont causé la séparation et des situations d'abus et de mauvais traitements, au cours du Régime canadien de pensionnats, qui s'est étendu approximativement sur un siècle (1874-1975) (Chansonneuve, 2005; Dion et Kipling, 2003; Gouvernement du Canada, 2007). Les aidants ou les jeunes participants aux ateliers de cirque, sont les descendants de ceux et celles qui ont vécu sous ce régime « les survivants » (Dion et Kipling, 2003) et qui ont été privés de modèles traditionnels (Chansonneuve, 2005) et parentaux, ajoute l'une des personnes rencontrées.

Ici, en référence à ce qui se passe dans le monde, la problématique des jeunes n'est pas associée à la rue. Les personnes rencontrées parlent de jeunes laissés à eux-mêmes, dont les familles sont aux prises avec des problèmes de consommation de substances et avec les conséquences de cette consommation sur leur propre vie et sur celle des autres. L'abus, la négligence et la violence sont fréquemment mentionnés. La notion d'enfants abusés par des parents eux-mêmes abusés est présentée par certains comme étant distincte de celle de « parents abuseurs ». Actuellement, plus de 60% de la population ont moins de 25 ans (Secrétariat aux affaires autochtones, 2004). Parmi eux, un nombre considérable est sous la protection de la jeunesse, d'autres sont placés sous tutelle et, dans ce cas, demeurent dans leur communauté (Gouvernement du Canada, 1996).

Divers regards sont posés sur la situation des jeunes. L'ennui et le besoin fondamental de briser l'isolement géographique sont souvent évoqués : « les jeunes s'ennuient »; « ils ne font rien »; « ils manquent d'activités stimulantes »; « leurs activités sont sédentaires – classe, ordinateur, télé. »; « [...] ici dans notre village, les jeunes n'ont pas [...] grand chose à faire, c'est plus pour les impliquer à faire quelque chose, au lieu de les laisser traîner dans les rues »; ils sont « à risque de décrocher de tout ». Associées à ces problèmes, la consommation de substances et la violence sont citées de façon récurrente. Une consommation qui débute au primaire parfois. Une violence décrite comme étant familiale, subie et agie, qui conduit certains jeunes dans l'engrenage judiciaire. La vie sexuelle et la grossesse sont présentées comme précoces, entre 12 et 16 ans. Au moment de l'étude, deux jeunes filles ont mis fin à leur participation aux ateliers de cirque parce qu'elles étaient enceintes. À l'intérieur même des réserves circulaient des images négatives des jeunes, leur attribuant des rôles de « bons à rien », de « sniffeurs », de « ratés » ou « d'instables ». Les personnes rencontrées les présentent plutôt comme des amateurs de risque, aux grandes capacités physiques.

Dans les ateliers se croisent de 10 à 30 jeunes dont l'âge varie entre 11 et 17 ans, majoritairement des garçons, quelques filles, deux instructeurs de cirque et les aidants locaux, véritables courroies de transmission de la pédagogie circassienne. Le projet n'a pas réussi jusqu'ici, comme il se l'était fixé, à rejoindre les jeunes les plus inaccessibles, ceux qu'on dit « en grande difficulté », qui fréquentent peu ou pas l'école et qui ne se réalisent dans aucune activité. Les exigences minimales des ateliers (enlever les chaussures et le manteau), s'avèrent pour eux difficiles à respecter, soit qu'ils ne se présentent pas, soit

qu'ils ne restent pas. Se sont donc plutôt les jeunes du niveau secondaire qui ont participé aux ateliers. De plus, devant le vif intérêt manifesté par les jeunes du primaire, le CdM et le CNA ont choisi de donner suite à cette stimulante curiosité et d'offrir des ateliers aux moins de 11 ans.

La présence du programme circassien au sein de la nation autochtone, comme ailleurs dans le monde, signifie pour les personnes rencontrées que les jeunes Atikamekw ne sont pas les seuls à avoir des problèmes. On fait remarquer que la démarche informelle du CdM, exprimée dans les termes « hors les murs », « non-institutionnelle », « non imposée », « en dehors des heures de bureau », est gagnante auprès des jeunes. Au cours de l'année, les ateliers se tiennent en soirée ou les samedis-dimanches, selon un horaire flexible. « C'est l'immédiat qui marche » précise une intervenante, qui illustre son propos en évoquant que la meilleure manière d'aviser de la tenue d'un atelier, c'est encore de l'annoncer à voix haute en circulant en camion dans le village, peu de temps avant le début de l'activité.

Les acteurs rencontrés reconnaissent que CdM ne vise pas à changer les jeunes, ni à en faire des professionnels, mais à mettre au jour ce qu'ils ont de meilleur et à le présenter aux autres. C'est ainsi qu'au fil des ateliers, on a relevé chez les jeunes Atikamekw une habileté particulière pour l'équilibre, qu'une aidante autochtone attribue à l'adresse traditionnelle pour le canotage. Cette aptitude des jeunes Atikamekw a été observée par l'instructeur, qui en a fait la remarque aux aidants, puis aux autres acteurs. La « trouvaille » en anime plus d'un. Ils en sont fiers!

Les personnes impliquées dans le projet valorisent et appuient l'approche circassienne centrée sur l'estime de soi. Une approche fondamentale d'ailleurs dans l'esprit des peuples autochtones (Fondation autochtone de guérison, 2007). Tous considèrent que les jeunes doivent trouver ou retrouver leur place dans la communauté, voire dans la société, à partir d'un travail sur eux-mêmes. Arriver à manipuler le diabolo¹¹⁹ en une seule soirée donne lieu à des sourires qui font la preuve de l'atteinte de cette estime personnelle. Se transformer en un des piliers d'une pyramide à huit ou se retrouver à son sommet, provoque sur les visages des expressions qui ne dévoilent pas autre chose que de la fierté.

Au-delà du regard que pose le jeune sur lui-même, le modèle CdM crée des occasions de changer la perception des autres sur eux. C'est en effet lors de petites prestations ou d'un

¹¹⁹ Bobine creuse que l'on fait rouler sur une ficelle tendue entre deux baguettes pour effectuer des figures.

spectacle présenté, par exemple, à la fin du séjour des instructeurs, que le jeune peut, s'il le veut, démontrer à ses parents, aux aînés, aux travailleurs sociaux, aux enseignants mais également aux aidants et aux instructeurs de cirque, ce qu'il sait faire et ce qui l'anime. Plusieurs témoignages viennent corroborer ceci. D'abord, le spectacle s'avère une expérience très valorisante pour les jeunes, chacun y trouvant son défi, devant ou derrière la scène. Puis, le fantastique du cirque rejoint les spectateurs, qui se montrent impressionnés autant par la performance de leurs enfants que par le respect dont ils font preuve vis-à-vis des instructeurs, des aidants et des règles que ceux-ci mettent en jeu.

Les ancrages théoriques et idéologiques : des mondes d'affinités

*Peut-être que ça a émergé comme ça, par magie mais
l'idée grandiose, je ne sais pas [...]
Un aidant.*

On relève dans le discours du programme CdM un certain nombre d'idées fortes qui se raccrochent aux ancrages théoriques. Elles ont toutes été validées auprès des acteurs sur le terrain. Il s'agit notamment des valeurs attribuées aux arts circassiens, par exemple, *le cirque comme langage universel*; à la pédagogie, dite *alternative*; au partenariat, présenté comme *séduisant et novateur* et; à l'action sociale, qui se veut *mondiale*. Au premier abord, il s'avère que ces idées n'ont pas la même force pour tous et que parfois même, elles ne suscitent que peu d'intérêt : « ces mots-là sont dans le cartable » avance l'un d'eux. C'est particulièrement le cas pour les notions de *pédagogie alternative* et d'*action sociale*. On découvre pourtant au fil des rencontres, que le sens de chacune de ces idées est immanent au récit de la majorité des interlocuteurs. Les valeurs rattachées à l'expérience Atikamekw du cirque, latentes, s'expriment en somme dans d'autres mots que ceux rencontrés dans le discours du CdM, souvent à partir d'exemples concrets. De fait, du terrain émergent plusieurs affinités entre les partenaires. Rappelons l'importance accordée à l'*estime de soi* évoquée plus tôt. On remarque, en outre, un intérêt commun pour l'*entraide*, l'importance des *traditions* et la valeur forte du *lien*, avec soi, avec les autres et avec le monde, symbolisée dans le contexte Atikamekw par *le cercle*. Ces affinités sont explorées un peu plus à fond ici.

Au moment de l'étude, la Nation Atikamekw travaillait au remaniement de ses politiques sociales dont l'un des fondements allait être l'*entraide naturelle*. Or l'entraide, ou le

« prendre soin de l'autre » pour employer les termes d'un instructeur, est l'un des fils conducteurs des apprentissages circassiens. Il correspond, dans le langage du cirque, à la notion de « parer ». Parer consiste à assurer la protection d'un camarade ou encore à l'aider à réaliser un exercice. L'apprentissage se situe à la fois au niveau de l'acquisition d'un mouvement et de la responsabilisation de chacun dans le « comment aider et protéger l'autre » (Dagenais et al., 1999: 12, feuillet 7). Prendre soin de l'autre c'est : au moment de l'élaboration d'une pyramide, mettre son pied au bon endroit dans le dos de son compagnon, lui demander si ça va; veiller sur lui quand il monte sur le monocycle, voir à ce qu'il ne se blesse pas dans sa chute, parce qu'il va tomber! ; retirer ses chaussures ou tout objet pouvant causer des accidents avant de commencer l'atelier; voir au bon état du matériel de cirque. En somme, prendre soin de l'autre, c'est *primo* une question de sécurité et *secundo*, la création d'un lien social avec l'autre, avec *les autres*.

Parallèlement à un mouvement de revitalisation spirituelle « pan-indien » (Bousquet, 2005), la Nation Atikamekw tend à réintégrer ses *valeurs traditionnelles* pour les transmettre à ses enfants, par le truchement de l'école, du parascolaire et plus particulièrement par la voix des aînés. La place accordée aux enfants au sein de la Nation est centrale et correspond à la vision traditionnelle des cultures autochtones : « Nos enfants sont notre avenir » (Gouvernement du Canada, 1996). Une série d'actions sont ainsi posées telles que la prédominance de la langue Atikamekw durant les trois premières années du primaire, avec le français comme langue seconde. Des activités, parfois à visée thérapeutique, sont mises sur pied et incitent les jeunes à renouer avec la Terre-Mère : expéditions en forêt; cueillettes des petits fruits; randonnées en canot et d'autres encore. Les traditions artistiques ancestrales, assurées ou reprises par les aînés, sont valorisées auprès de toute la communauté mais particulièrement chez les jeunes. Certains d'entre eux participent activement à des activités de gigue, de drums, de musique, de chansons, de conteurs ou encore d'artisanat ou de confection de costumes pour des événements spéciaux.

« Pour ne jamais oublier d'où l'on vient » clame de son côté le programme CdM (Cirque du Soleil, 2003), en écho au Cirque du Soleil, signalant ainsi que leurs concepteurs ont connu l'univers de la rue et de la marge, que cette réalité, avec ses écueils, est à la source de leur créativité et que leur Histoire se fait guide, presque emblématique, sur l'avenir. CdM crée autour du jeune et du partenaire une vie associative où sont regroupés intervenants, artistes de cirque, leaders locaux, bailleurs de fonds et chercheurs. Il donne aussi une occasion aux

jeunes de se faire connaître autrement, par le truchement de la surprise et de l'étonnement et ainsi bâti, refonde ou bien renforce les liens qui unissent les différentes générations entre elles.

Même si la plupart des acteurs disent avoir peu réfléchi aux analogies ou aux dissemblances entre « leurs jeunes » et les autres jeunes de la planète, la présence du programme circassien crée *un lien avec le reste du monde* et rend possible cette réflexion. Ainsi, on reconnaît généralement que si les causes des problèmes des enfants sont différentes d'un point à l'autre du globe, les répercussions sont souvent les mêmes : manque d'amour et de reconnaissance; faible estime de soi; marginalisation; désaffiliation. « Les histoires culturelles ne se ressemblent pas mais elles ont toutes créé des coupures entre les générations, des coupures de l'apprentissage culturel » signale un interlocuteur. Ainsi, en accord avec la vision holistique traditionnelle, la plupart des personnes rencontrées acceptent volontiers, dans le sillage du CdM, une interprétation globale du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et ce, à l'échelle internationale. C'est-à-dire que le phénomène est perçu comme émergeant de la société qui l'a vu naître, locale d'abord, universelle ensuite. Ce point de vue participe en quelque sorte au maintien des liens entre la communauté et ses jeunes et les fait vivre dans un contexte plus vaste. À cet égard, le rôle de l'instructeur de cirque, lui qui voyage d'un site à l'autre, est central, tel un pont entre les cultures, en tant que « passeur » d'informations.

L'un des lieux de convergence particulièrement fondateur entre la Nation Atikamekw et le CdM est *le cercle*. Chez les Atikamekw, il s'agit par exemple de la chaîne de relations qui s'exprime par le *Cercle des aidants*¹²⁰ et qui regroupe toute personne engagée à venir en aide aux jeunes (membre de la famille et intervenants) (CNA, 2000) ou encore des *Cercles de guérison* promus par la Fondation autochtone de guérison (Chansonneuve, 2005; Jaccoud, 1999). Un t-shirt récemment en circulation à Opitciwan au moment de cette recherche, met en évidence un logo de forme circulaire arborant des valeurs traditionnelles de la communauté (éléments de la nature, entraide), flanqué de l'inscription : « le retour au cercle ». On rapporte en outre, que la plupart des réunions locales se tiennent en cercle, notamment les réunions des professeurs et celles du CNA. Le cercle est également un symbole fort dans l'univers circassien. Faut-il rappeler la forme traditionnelle du chapiteau

¹²⁰ Le Cercle des aidants est intégré dans le système d'intervention d'autorité Atikamekw (SIAA), décrit dans la note 118 ci-haut.

? Et celle de la piste qui « semble abolir l'idée de commencement et de fin » (Gilles, 2003: 105). Les instructeurs de cirque présents au moment de cette étude et d'autres ailleurs dans le monde, ainsi que la plupart des aidants à leur contact, utilisent systématiquement le cercle au début et à la fin de leur atelier. Ils y attribuent diverses propriétés, entre autres, une forme de contrôle doux, non hiérarchique, permettant de se regrouper et de se regarder tous également. Somme toute, si les interlocuteurs Atikamekw ne recourent pas aux termes véhiculés par les promoteurs du CdM – « les mots dans le cartable » – ils se rencontrent autour des mêmes fondements.

L'agir circassien : une *Rencontre*

*[...] j'avais emprunté l'unicycle et je me suis pratiqué
à faire des longues distances, puis quand j'ai réussi
[...], là j'ai commencé à jongler en faisant de
l'unicycle
Un jeune aidant.*

L'agir et les ancrages théoriques que celui-ci sous-tend, sont imbriqués aux représentations construites autour des jeunes. Ici, l'agir est influencé autant par la culture Atikamekw que par les caractéristiques propres au cirque. Parmi celles-ci, le potentiel de séduction est fréquemment souligné. Il est repris dans cette section comme un fil conducteur.

L'aspect séducteur de l'univers circassien n'est plus à démontrer. Le cirque suscite l'admiration. La magie, le fantastique lui sont depuis toujours associés et en font une expérience familiale qui n'a jamais cessé d'étonner (Gilles, 2003). Au sein de la Nation Atikamekw, le cirque séduit parce qu'il introduit un univers méconnu, qu'il n'est pas imposé, ni compétitif, que son approche est ludique et que, comme elle, il met l'enfance et la jeunesse au centre de ses activités. Le CNA en effet, privilégie pour ses jeunes des activités éducatives de sensibilisation et récréo-culturelles, afin d'éviter « de les attirer dans un environnement purement thérapeutique dans lequel ils ne sont pas confortables » (Fondation autochtone de guérison, 2007). La capacité du programme circassien de s'ajuster au contexte Atikamekw séduit donc les décideurs. Ainsi à Opitciwan, le programme s'implante par la voie du parascolaire. Cette formule est perçue très favorablement par les acteurs Atikamekw qui y reconnaissent l'inclination du projet à s'inscrire dans le milieu, en se ramifiant par la voie de l'éducation. Pour le CdM, cela

correspond à une forme d'appropriation du modèle et à l'autonomie du partenaire, convoitées par le programme circassien.

Les jeunes manifestent un engouement peu commun face à l'activité, « l'effet est immédiat », commente une responsable au CNA. Tous les interlocuteurs ont été témoins de cette *rencontre* des jeunes avec le cirque. On relate un événement où les jeunes sont allés jusqu'au domicile de l'aidante pour faire du cirque. On raconte aussi que des parents utilisent le cirque comme objet de négociation, sachant l'intérêt qu'il représente pour leur enfant : « Tu n'iras pas au cirque si... ». Cette *rencontre* représente un moteur pour les acteurs et plus particulièrement pour les aidants qui persistent, malgré toutes les difficultés rencontrées : discontinuité des participations des jeunes d'un atelier à l'autre; entrées et sorties fréquentes dans un même atelier; manque de discipline et de motivation; état d'intoxication de certains participants.

L'attrait du cirque s'explique aussi par le fait que les jeunes, les aidants et le groupe peuvent atteindre des niveaux de performance intéressants, dans des temps relativement courts. Ces « succès » n'exigent pas d'eux une patience et une persévérance surhumaines. En une seule soirée, un jeune pourra tenir en équilibre sur le rola-bola¹²¹, participer à la construction d'une pyramide, jongler avec trois foulards ou encore, parer un copain qui s'exécute sur les échasses. Ces résultats tangibles agissent autant sur le jeune qui se voit en situation de réussite, que sur l'aidant qui constate rapidement les effets positifs de son intervention. De son côté, ce dernier pourra en quelques ateliers s'initier aux arts circassiens, découvrir et expérimenter chacune des étapes menant à un exercice précis, décortiquer certains mouvements, saisir les multiples volets inhérents à la sécurité, les bienfaits de l'incontournable réchauffement, le rôle de la persévérance et de la discipline dans l'accomplissement et également, la valeur pédagogique d'apprendre ensemble avec les jeunes. À l'observation, les aidants arrivent en quelques minutes à faire un flic-flac ou une forme avec le bâton du diable¹²² et en sont aussi contents que les enfants ! Certains se disent fiers de se voir dépassés par les jeunes au plan des performances, une autre situation d'ailleurs où l'estime des jeunes participants se trouve stimulée. D'autres aidants sont préoccupés par la nécessité de ne jamais cesser de séduire les jeunes, afin qu'ils ne perdent

¹²¹ Ou «rouleau d'équilibre». «Le principe du travail sur rouleau consiste à poser une planchette sur un petit cylindre et à se tenir debout sur cet assemblage instable.» (Hotier, 2003a:129).

¹²² Le flic-flac est une forme de saut acrobatique, alors que le bâton du diable est un bâton qu'on garde en équilibre et qu'on fait tourner dans l'espace à l'aide de deux baguettes rugueuses.

pas leur enthousiasme. Tous reconnaissent néanmoins que le cirque leur permet soit d'initier un premier contact avec les jeunes, soit de poursuivre une relation déjà établie, dans un tout autre rapport et dans des conditions volontaires et amusantes. « C'est une belle manière de terminer une journée de travail! », précise l'une d'entre eux.

Pour un professeur devenu aidant par le biais de ses activités parascolaires, le cirque convient bien aux jeunes qui ont de la peine à établir un contact physique ou verbal avec les autres. Les ateliers de cirque multiplient, en effet, les occasions pour les jeunes participants d'expérimenter le toucher, privé de sa connotation sexuelle. Ce même interlocuteur a par ailleurs noté parmi des participants une amélioration de la concentration et des habiletés motrices en classe.

Si les influences du cirque sont rapidement repérées chez le jeune, il en va de même pour le groupe. Tous les interlocuteurs sont fiers de mentionner que, dès la première année d'intégration du programme CdM, s'est tenue une rencontre autour du cirque réunissant à Manawan des acteurs des trois réserves. À cette occasion, avec le support des aidants et des instructeurs, ils ont offert une performance publique à la grande assemblée des aînés. À Opitciwan, un spectacle a été présenté à toute l'école. En cinq pratiques intensives, les jeunes ont réussi à monter un numéro de spectacle : « [...] j'étais bien contente d'eux autres parce qu'ils avaient quand même réussi à se présenter devant tout le monde, puis ils ont fait tous les tableaux ». Unanimement on valorise le grand défi que représentent ces événements pour les jeunes « [...] il y a un jeune qui a fait ça devant tout le monde là, puis il est tombé trois fois, puis il s'est relevé, puis il l'a refait, moi je n'en revenais pas de ça. J'ai trouvé ça extraordinaire parce que ces jeunes-là avaient beaucoup de difficulté à affronter [...] l'échec là, ça fait que c'était comme genre [...] je vais réussir, puis il l'a fait ».

Séducteur donc le cirque, pour les jeunes individuellement, puis pour le groupe, mais aussi pour les aidants qui ont exprimé leur attirance pour ces arts. Rappelons ici que la plupart d'entre eux n'ont aucune notion des arts du cirque et qu'ils acceptent, malgré les nombreux défis que cela représente, de s'initier en parallèle aux jeunes et d'apprendre ensemble. Ce qu'ils en retirent s'articule tant au plan personnel que social. Le cirque répond à leur besoin de bouger et de s'exprimer, disent-ils. C'est une occasion de développer des outils qui les mettent davantage en relation avec les jeunes, qui leur donnent le sentiment de participer « à la sortie » de leurs problèmes. Comme le précise l'un d'eux : « C'est plus agréable de se

faire connaître par le biais du jeu que par des affaires plates ». La réaction positive immédiate des jeunes face au cirque, la conviction que l'activité est là pour longtemps et qu'elle apportera des changements à court ou à long terme, sont parmi les idées évoquées le plus souvent. Les familles tombent parfois aussi sous le charme du cirque. Selon une aidante, l'activité a contribué à améliorer ses liens avec des parents des jeunes participants et certains d'entre eux ont signifié leur approbation face à la présence du cirque, préférant voir leurs enfants enfilier les échasses que « sniffer » avec des amis.

Mais ce qui soulève l'attention générale et fait parler tous les interlocuteurs, c'est *l'encadrement*. Discipline, rigueur, persévérance sont habituellement peu prisées des jeunes. Entourés de bienveillance, ces préceptes constituent le cadre mis de l'avant dans les ateliers, lequel, au grand étonnement de tous, plaît aux jeunes. Pour les aidants et les décideurs, il ne fait pas de doute que ces règles constituent des éléments d'apprentissage. Enlever ses chaussures, s'habiller confortablement, se respecter comme personne, avoir du respect pour les autres et le matériel, sont des comportements et des attitudes que le jeune développe de façon ludique et qui lui seront utiles dans la vie. Cet encadrement a d'ailleurs fait grande impression sur les aînés qui ont remarqué, lors d'un spectacle, le respect que les jeunes vouaient à l'instructeur de cirque.

Même les aînés étaient très impressionnés [...] c'était, bon, l'entraîneur était rigide, c'est comme « Oké, « let's go », « on s'en vient » [...] parce qu'un encadrement serré comme ça, ils ne sont pas habitués, ce n'est pas dans la culture. Mais ils voyaient que les jeunes se rassemblaient. [...] les aînés étaient comme très surpris que les jeunes réagissent à un encadrement aussi directif, [...], mais pas choqués, non parce qu'ils ont vu les résultats.(centrer ?)

Même si la discipline et le respect s'inculquent et s'acquièrent au fil du temps, les observations confirment que ces valeurs répondent à un besoin actuel des jeunes Atikamekw. Le cercle s'impose encore ici. Quand l'excitation est à son paroxysme, que la sécurité est mise en péril, l'instructeur rassemble ses « brebis » aux fins de retrouver le calme et de rétablir l'énergie du groupe. Une fois disposés en cercle, on passe à autre chose, par exemple, à un jeu de mémoire ou à une activité plus physique, comme faire passer le ballon à son voisin en n'utilisant que les jambes. Cette stratégie pédagogique s'est montrée efficace plus d'une fois.

Enfin, le fait que des ateliers de cirque se tiennent ailleurs dans le monde fait prendre conscience aux jeunes, suivant un interlocuteur, qu' « ils ne sont pas plus marginalisés que les autres parce qu'ils sont autochtones ». Pour un autre, le fait que les techniques circassiennes soient les mêmes, peu importe le pays ou le continent, procure un sentiment d'égalité et plusieurs se mettent alors à rêver d'une rencontre qui réunirait plusieurs « nations ».

Discussion

Une incursion dans le contexte Atikamekw, des observations, juxtaposées à des entretiens, permettent de saisir les représentations véhiculées par le programme CdM en ce qui concerne les jeunes associés à des situations de précarité, de comprendre mieux les fondements sur lesquels s'appuie l'agir et d'accéder par là, aux formes que revêt le mouvement alternatif qui se construit autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. Cette démarche correspond au passage du local au global. Les ateliers de cirque auprès des jeunes Atikamekw viennent donner vie aux trois aspects du paradigme, tellement liés, qu'ils sont parfois difficiles à distinguer.

Sans nier la singularité de chacune des localités de la Nation Atikamekw, on trouve néanmoins au sein des trois réserves, des représentations relatives aux jeunes qui sont teintées d'ambivalences, puisées ou bien à même leurs comportements qui créent problème, ou bien au creux de leur potentiel humain. Or, le milieu de l'intervention et à sa tête le CNA, adopte une position franche en faveur des jeunes et de leur développement : « Si on assume le mieux-être de nos enfants...on atteindra le mieux-être futur de toutes nos communautés » (CNA, 2000). C'est dans cette optique que s'inscrit le partenariat du CNA avec le programme CdM qui partage un point de vue comparable en ce qui a trait aux jeunes, des affinités au plan des valeurs et un engagement similaire dans l'agir. L'activité circassienne propose aux jeunes une autre place, celle du plaisir, en opposition à l'ennui et en complément aux approches plus formelles. Cette expérience permet aussi le dévoilement de nouvelles représentations des jeunes, positives, qui les dépeignent comme créatifs, courageux, amoureux du risque, forts en équilibre et respectueux de l'autorité. Des représentations qui mettent de l'avant un jeune, sujet et acteur, détenteur d'une force, que l'accompagnement circassien permet d'explorer. Des jeunes qui adoptent des attitudes nouvelles - de participants circassiens - plutôt que, par exemple, de consommateurs de substances.

L'examen des ancrages théoriques et idéologiques mène tout droit aux interfaces entre le CdM et le CNA, vécues dans le partenariat et très fortement enracinées dans l'action. La question des racines pour le cirque et des traditions pour la Nation Atikamekw introduit, dans une vision partagée entre les partenaires, toute la notion du temps et de l'historicité. L'entraide ou le « prendre soin de l'autre » font émerger l'importance du *lien* : le lien du jeune avec lui-même puis avec l'autre, le lien intergénérationnel, le lien communautaire et finalement, le lien avec le reste du monde. Ces valeurs se retrouvent symbolisées, dans un univers comme dans l'autre, par le cercle, qui vient donner un sens et une cohérence à ce que ces valeurs promeuvent, tout en supportant leur mise en œuvre dans le cadre des ateliers.

Enfin, l'agir est révélé par les aspects séducteurs des arts circassiens. L'originalité de l'approche CdM aux yeux de la communauté Atikamekw, sa capacité d'ajustement à la réalité autochtone, l'engouement manifeste des jeunes et particulièrement des plus jeunes et la possibilité pour tous les participants, jeunes ou aidants, de se trouver en situation de réussite, font du cirque un outil qui suscite passion et engagement, tout en exigeant beaucoup de tous ses acteurs. Un agir doté d'implications épistémologiques, éthiques, politiques et pédagogiques. Choisir ce parti, prétend Leclercq, « signifie prendre résolument position contre toute tendance qui cherche à promouvoir un agir certain, rassurant, sécurisant; un agir qui aurait en fait toutes les qualités d'un faire » (Leclercq, 2000: 245). Si pour les aidants, apprendre en même temps que les jeunes constitue une difficulté, ils reconnaissent qu'il s'agit aussi d'un atout pour se rapprocher d'eux. Guillaume Saladin arrive à des conclusions similaires avec le projet *ArtCirq* auprès des Inuits d'Igloodik au Nunavut. L'initiative de cirque social mise sur pied en 1998 est devenue « une sorte de lieu d'échanges » qui vise à se rapprocher des jeunes et à les unir, à créer du sens, offrir des occasions de « faire des choses avec des gens passionnés » puis à construire des liens avec l'extérieur (dans Bergeron, 2007).

Dans un contexte historique singulier où un processus de guérison communautaire et intergénérationnel est mis en place, l'agir circassien se matérialise au sein de la Nation Atikamekw dans une approche qui sait faire l'alliance de formules qui répondent dans un même temps au besoin de *quête* et de *repères normatifs* de tout être humain, dans un encadrement et des valeurs qui sont estimés des Atikamekw, des jeunes aux aînés. Un

projet cirque, avance Gilles, « même à la mesure d'amateurs, réhabilite le travail bien fait et les efforts à fournir » (Gilles, 2003: 109).

Enfin, la présence du CdM dans le paysage Atikamekw fait résonner dans l'imaginaire individuel et collectif des visions de *cirque* et de *monde*. Elle draine des vents de voyages, d'au-delà, d'ailleurs et d'universel, en créant un lien entre les réalités des jeunes Atikamekw et celles des autres jeunes du monde, via les infinies possibilités d'utilisations du cirque. En quelque sorte, CdM fait bénéficier une communauté plus vaste - le monde - de l'expérience Atikamekw, tout en agissant simultanément sur le sentiment d'isolement de cette Nation. « Tout travail sur le cirque est l'occasion d'une ouverture culturelle » dira Hotier (2003b: 234). Nous voilà bien dans un va et vient entre le local et le global, le particulier et l'universel.

Mais rien de tout cela ne serait possible sans l'apport des instructeurs et, à leur suite, des aidants. Les premiers incarnent littéralement ce passage du local au global et vice-versa, en renforçant valeurs et représentations, en disséminant les savoir-faire pédagogiques gagnants et en se faisant porteurs de bonnes nouvelles. Leur grande polyvalence au plan technique, exigée par les arts du cirque et encadrée par le programme de formation du CdM, leur capacité à entrer en relation avec des personnes de différents niveaux (des jeunes de cultures et de problématiques diverses, aussi bien que des directeurs d'organismes ou des bailleurs de fonds), leur disposition à offrir support et accompagnement, leur regard critique face à l'évolution du projet et la recherche de solutions, font d'eux des acteurs exceptionnels, dotés de toute la richesse du monde : « Les acteurs du cirque sont en fait des pédagogues flexibles mais rigoureux qui inscrivent leur pratique dans l'alliance du corps, des émotions et de l'intelligence. » (Montagner, 2003: 91)

L'exemple Atikamekw permet ultimement d'examiner *de visu*, les formes que peuvent prendre les idées fortes avancées par le programme CdM. Ainsi, la *pédagogie* est personnifiée dans l'agir, le travail individuel, l'estime de soi et l'art de transmettre à l'autre. Une *pédagogie alternative* parce qu'elle suggère, de concert avec la philosophie Atikamekw, un regard davantage holiste que morcelant sur les jeunes et une approche double, aux allures paradoxales, ralliant prescriptif et émancipatoire, dans un projet qui séduit. *L'action sociale* s'intéresse au groupe, à la communauté. C'est la création ou la ré-émergence du lien entre l'individu et son milieu et entre celui-ci et « l'ailleurs », par le

truchement d'une *rencontre*. Quant au *partenariat*, il est l'incarnation du « vouloir maintenir » ce lien.

Conclusion

CdM agit en territoire Atikamekw dans une démarche de partenariat étroit avec le CNA. Celui-ci, en contrepartie, est soutenu par le programme circassien dans ses efforts pour dynamiser sainement sa jeunesse. Un partenariat où les visions et les mandats sociaux respectifs sont entérinés, voire renforcés.

Cette étude a voulu faire ressortir les éléments communs aux trois réserves, qui donnent du programme CdM un portrait général et en favorisent la compréhension globale. L'approfondissement des formes que prend l'expérience circassienne à Wemotaci, à Manawan ou à Opitciwan, conduirait, entre autres, à une lecture fine du potentiel d'ajustement culturel du programme mondial de cirque, et mériterait que l'on s'y penche.

La démarche du programme CdM, exprimée dans son partenariat avec la Nation Atikamekw, permet ce passage du local au global, pour aboutir au paradigme classique qui entoure le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. En illustrant les représentations relatives aux jeunes, les ancrages théoriques et l'agir ainsi que les liens entre ces aspects, l'expérience Atikamekw du cirque devient un phare sur le paradigme et sur la mouvance qui le caractérise. Dans ce cas-ci, les représentations des jeunes s'en voient positivées, les ateliers de cirque deviennent un lieu d'expression et l'occasion pour les jeunes de s'inscrire en sujets engagés, en acteurs - dans tous les sens de ce mot - et en tant que citoyens du monde. Une position qui se distingue du paradigme classique bien qu'elle vienne l'influencer et qu'elle participe à son mouvement (Rivard, 2007).

Le rayonnement du CdM sur la scène mondiale, l'intérêt qu'il suscite sur son passage, voire sa difficulté, au même titre que d'autres approches, à rejoindre les jeunes les plus désaffiliés, permettent de le présenter comme une source intéressante d'éléments à la fois de critique, de réflexion et de recherche, sur les voies possibles de ce qu'il est convenu d'appeler un *agir renouvelé*. Malgré ses caractéristiques extravagantes, certaines ayant été abordées dans cet article – magique, passionné, risqué, fantastique – le cirque, c'est sérieux (Defouni, 2002; Hotier, 2003a; Picard, 2006) : « N'oubliez jamais en entrant et en sortant, que le cirque est une institution sérieuse. Nous nous y amusons sans doute, et, principalement quand nous sommes enfants, c'est-à-dire aux heures des constructions de

l'esprit [...] » (rapporté dans Gilles, 2003: 105). Les jeunes y découvrent des éléments d'apprentissages qui pourraient avoir des influences sur toute leur vie. Peut-être est-ce cela qui, d'instinct, leur inspire du respect, sentiment qui, effectivement, fait appel davantage à la maturité qu'à la « bouffonnerie ».

Références bibliographiques

Attias-Donfut, C., (1996). "Jeunesse et conjugaison des temps". *Sociologie et sociétés*, Vol. 28, no1, p. 13-22.

Baby, A., (2005). *Pédagogie des poqués*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation - Intervention 300 p.

Bellot, C. et Rivard, J., (2007). "L'intervention par les pairs : un enjeu multiple de reconnaissance", dans: *Les transformations de l'intervention sociale. Entre innovation et gestion des nouvelles vulnérabilités ?*, pp. 173-204, sous la direction de: C. Bellot et E. Baillergeau, Québec: PUQ.

Bennett, M. et Blackstock, C., (2002). "*Recensement des écrits et bibliographie annotée traitant de certains aspects du bien-être des enfants autochtones au Canada*". Document pdf, Consulté le 3 mai, http://www.fncfcs.com/docs/LitReviewIntro_f.pdf.

Bergeron, U., (2007). "*Arctiq - Scènes d'espoir*". [en ligne], Le Devoir.com, Consulté le 15 septembre 2007, <http://www.ledevoir.com/2007/06/09/146728.html>

Bousquet, M.-P., (2005). "La production d'un réseau de sur-parenté: histoire de l'alcool et désintoxication chez les Algonquins". *Drogues, santé et société*, Vol. 4, n°1, p. 129-175.

Butler, U. et Rizzini, I., (2003). "*Young People Living and Working on the Streets of Brazil: Revisiting the Literature*." [en ligne], *Children, Youth and Environments*, Consulté le 27 novembre 2003, <http://www.colorado.edu/journals/cye/index.htm#>

Campbell, C. et MacPhail, C., (2002). "Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African youth". *Social Science & Medicine*, Vol. 55, p. 331-345.

Chamberland, C.; Dallaire, N.; Cameron, S.; Fréchette, L.; Lindsay, J.; Beaudoin, G. et Hébert, J., (1996). *Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille: portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite*. Université de Montréal, Résumé du rapport final à la Division des subventions nationale au bien-être social, Ministère du développement des ressources humaines du Canada, Montréal. 44 p.

Chansonneuve, D., (2005). *Retisser nos liens: Comprendre les traumatismes vécus dans les pensionnats indiens par les Autochtones*. Fondation autochtone de guérison, Manuel Ressource, Ottawa. 188 p.

Cirque du Soleil, (2003). *Cirque du Monde - Un programme d'action sociale du Cirque du Soleil*. Direction des affaires sociales et de la coopération internationale - Service des affaires publiques, Montréal, Cirque du Soleil, 8 p.

CNA, (2007). "Conseil de la Nation Atikamekw". Site web, Consulté le 13 janvier, <http://www.atikamekwsipi.com/cnaindex.html>.

Conseil de la Nation Atikamekw (C.N.A.), (2000). *Pour l'amour de nos enfants et de nos petits-enfants, ensemble nous devons travailler à leur offrir, maintenant, un mieux être pour un avenir meilleur - Étape de consultation sur les propositions du système d'intervention d'autorité Atikamekw (SIAA)*. Conseil de la Nation Atikamekw, Affiche,

Conseil des Atikamekw de Manawan, (2007). "Coutumes et traditions de Manawan". Conseil des Atikamekw de Manawan, Consulté le 8 février <http://manawan.connexion-lanaudiere.ca/documents/politique.html>.

Dagenais, C.; Mercier, C. et Rivard, J., (1999). *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du Cirque du Monde*. Cirque du Soleil, Montréal.

Defouni, S., (2002). "Faire le clown, c'est du sérieux !" *La Presse*, samedi, 19 janvier.

Dion, S., Madeleine et Kipling, G., (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Fondation autochtone de guérison, Ottawa. 79 p.

Dufour, S.; Fortin, D. et Hamel, J., (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales - L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal, Ed. Saint-Martin, Coll. CIDAR, 184 p.

Ennew, J., (1996). "Difficult Circumstances: Some Reflections on «Street Children» in Africa". *Africa Insight*, Vol. 26, n°3 p. 203-210.

---, (2003). "Difficult Circumstances: Some Reflections on "Street Children" in Africa". [en ligne], Children, Youth and Environments, Consulté le 17 octobre 2006, http://cye.colorado.edu/vol13ArticleReprints/DifficultCircum_AfricaInsight.pdf

Ennew, J. et Swart-Kruger, J., (2003). "Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth". [en ligne], Children, Youth and Environments, Consulté le 3 février 2006, http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_Current

Fondation autochtone de guérison, (2007). "Renseignements - Mission, vision, valeurs". Fondation autochtone de guérison, Site web, Consulté le 14 septembre, <http://www.fadg.ca/renseignements>.

Gilles, A., (2003). "Potentialités éducatives du cirque", dans: *La fonction éducative du cirque*, pp. 103-125, sous la direction de: H. Hotier, Paris: L'Harmattan.

Gouvernement du Canada, (1996). "Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones". Affaires Indiennes et du Nord Canada, Consulté le 22 septembre, http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm_f.html.

---, (2007). "Document d'information - Le régime des pensionnats". Affaires indiennes et du Nord Canada, Site web, Consulté le 20 septembre, www.ainc-inac.gc.ca/gs/schl_f.html.

Graham, M.H. et Dayton, P.K., (2002). "On the Evolution of Ecological Ideas: Paradigms and Scientific Progress". *Ecology*, Vol. 83, n°6, p. 1481-1489.

Grand dictionnaire terminologique, (2005). "Attikamek". Site web du grand dictionnaire terminologique, Consulté le 8 septembre, http://w3.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp.

Griesbach Guizar, M. et Sauri Suarez, G., (1997). *Con la calle en las venas. La comunidad como alternativa para los niños callejeros y en riesgo de serlo. Guía metodológica*. Première édition, Mexico, Fundación Ednica, I.A.P., 316 p.

Hamel, J., (1989). "Pour la méthode de cas - Considérations méthodologiques et perspectives générales". *Anthropologie et Sociétés*, Vol. 13, n°3, p. 59-72.

Hawley McWhirter, E., (1991). "Empowerment in counseling". *Journal of Counseling & Development*, Vol. n°69, p. 222-227.

Hotier, H., (2003a). *La fonction éducative du cirque*. Paris, L'Harmattan, 238 p.

---, (2003b). "Respecter «la vraie nature du cirque»", dans: *La fonction éducative du cirque*, pp. 229-236, sous la direction de: H. Hotier, Paris: L'Harmattan.

Invernizzi, A., (2000). "L'enfant qui vit dans les rues en Afrique, en Asie et en Europe de l'Est - Bibliographie commentée". Zentralstelle Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz (Groupe de travail scientifique pour les questions de l'Église universelle), Site web, Consulté le 13 novembre, <http://www.unifr.ch/socsem/bibliocomm.html>.

Jaccoud, M., (1999). "Les cercles de guérison et les cercles de sentence autochtones au Canada". *Criminologie*, Vol. 32, n°1, p. 79-105.

Jérôme, L., (2005). "Musique, tradition et parcours identitaire de jeunes atikamekw. La pratique du *tewehikan* dans un processus de convocation culturelle." *Recherches amérindiennes au Québec*, Vol. 35, n°3, p. 19-30.

Jodelet, D., (sous la direction de), (1989). *Les représentations sociales*. Paris, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF, 424 p.

Kuyu, C., (1998a). "Otages dans la rue", dans: *À la recherche des enfants des rues*, pp. 276-286, sous la direction de: S. Tessier, Paris: Karthala.

---, (1998b). "Spécificités africaines et procédures de prise en charge de l'enfant marginalisé", dans: *À la recherche des enfants des rues*, pp. 218-222, sous la direction de: S. Tessier, Paris: Karthala.

Labie, D., (2006). "Les droits de l'enfant: Comment sont-ils respectés ?" *Médecine sciences*, Vol. 22, n°8-9, p. 761-765.

Leclercq, G., (2000). "Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique". *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, n°2, p. 243-262.

Lesourd, S., (2004-2005). "L'impasse adolescente de la présence de l'objet". *Le journal des psychologues*, Vol. n°223, p. 9-13.

Lucchini, R., (1993). *Enfant de la rue - Identité, sociabilité, drogue*. Librairie Droz, Genève, 248 p.

---, (1998). "L'enfant de la rue: réalité complexe et discours réducteurs". *Déviance et Société*, Vol. 22, n°4, p. 347-366.

Miles, M.B. et Huberman, A.M., (2003). *Analyse des données qualitatives - Méthodes en sciences humaines*. 2ème, Bruxelles, de boeck, 626 p.

Montagner, H., (2003). "En quoi le cirque peut-il aider l'enfant-élève à se construire ou à se refonder ?" dans: *La fonction éducative du cirque*, pp. 53-99, sous la direction de: H. Hotier, Paris: L'Harmattan.

Moscovici, S., (1986). "L'ère des représentations sociales", dans: *L'étude des représentations sociales*, pp. 34-80, sous la direction de: W. Doise et A. Palmonari, Suisse: Delachaux et Niestlé.

Nicolescu, B., (1985). *Nous, la particule et le monde*. France, Le Mail, science et conscience, 245 p.

---, (1996). *La transdisciplinarité - Manifeste*. Monaco, Du Rocher, Collection Transdisciplinarité, 231 p.

---, (2002). *Un nouveau mode de connaissance: la transdisciplinarité*. Montréal, Université de Montréal, Université Laval, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la Condition des femmes, *L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée - Réflexions sur des expériences en cours* 234 p.

---, (2006). "Aspects gödeliens de la Nature et de la connaissance". club-internet de Nicolescu, Consulté le 19 janvier, <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/12c3fr.htm>.

Panter-Brick, C., (2003). "Street Children, Human Rights, and Public Health: A Critique and Futur Directions". *Children, Youth and Environments*, Vol. 13, no1, p. 147-171.

Parazelli, M., (2003). *La marginalité serait-elle normale ? Indiscipline et marginalité*. Montréal,

---, (2006). "Intervenir aux marges de la citoyenneté. Une application du dispositif Mendel adapté au contexte des jeunes de la rue à Montréal". *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 18, no2, p. 89-109.

Picard, G., L., (2006). "Le côté sérieux du Cirque du Soleil". [en ligne], Tabaret, Consulté le 8 août 2006, http://www.tabaret.uottawa.ca/article_print_f_307.html

Pronk, J., (1996). *The Resilience of Street Children*. European Foundation for Street Children (EFSC), Rapport de conférence, Amsterdam. 45-51 p.

Quesemond-Zucca, S., (2001). "Un + un = trois", dans: *Psychanalyse et malaise social: Désir du lien ?*, pp. 61-65, sous la direction de: F. de Rivoyre, Paris: Érès.

Rivard, J., (2004). "Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues: une perspective internationale". *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 17, no1, p. 126-148.

---, (2007). *Le mouvement paradigmatique autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés : l'exemple du programme Cirque du Monde*, Thèse de doctorat, Thèse par articles, Programme de Sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal.

Rizzini, I. et Lusk, M.W., (1995). "Children in the Streets: Latin America's Lost Generation". *Children and Youth Services Review*, Vol. 17, no3, p. 391-400.

Rohmer, N., (2003). "Cirque du Monde - Les arts du Cirque du Soleil au service des enfants exclus". [en ligne], Afrik.com, Consulté le 19 décembre 2005, <http://www.afrik.com/article6887.html>

Rousseau, C., (2002), "Évaluation d'un programme d'expression théâtrale pour les adolescents immigrants et réfugiés". pp. *Projet de recherche en cours. Demande de subvention, concours 2002-2003, Fonds de recherche sur la société et la culture.*

Secrétariat aux affaires autochtones, (2004). "Inauguration de la Maison des Jeunes de Wemotaci - Communiqué du 10 décembre 2004". Gouvernement du Québec, Site Web, Consulté le 18 mai, http://www.autochtones.gouv.qc.ca/centre_de_presse/communiques.

---, (2007). "Statistiques des populations autochtones du Québec 2005". Gouvernement du Québec, Site web, Consulté le 17 septembre, <http://www.autochtones.gouv.qc.ca/nations/population.htm>.

Sévigny, R., (1977). "Intervention psychosociologique: réflexion critique". *Sociologie et sociétés*, Vol. IX, no2, p. 7-33.

---, (1993). "Pratiques alternatives en santé mentale et gestion du social". *Sociologie et sociétés*, Vol. XXV, no1, p. 111-123.

Taracena, E., (1995). "Enfants de la rue et enfants dans la rue à Mexico". *Lien social et Politiques - RIAC*, Vol. 34, p. 101-107.

UNESCO, (1999). "Projet de stratégie d'action de l'UNESCO avec et pour la jeunesse - Introduction". Unesco, unité de coordination "jeunesse", Site Web, Consulté le 29 juillet, <http://www.unesco.org/youth/French/stratfr.htm>.

van Putten, M., (1996). *Street Children as the Barometers of the State of the World*. European Conference on Street Children Worldwide, Rapport de conférence, Amsterdam.

Yin, R.K., (1993). *Applications of case Study Research*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications, Applied Social Research Methods Series 131 p.

---, (2003). *Case Study Research - Design and Methods*. London, Sage, Applied Social Research Methods Series 181 p.

Zamudio, L.; Tessier, S. et Lecomte, E., (1998). "Amérique latine", dans: *À la recherche des enfants des rues*, pp. 214-217, sous la direction de: S. Tessier, Paris: Karthala.

CHAPITRE 6 - TROISIÈME ARTICLE

LE CIRQUE DU MONDE À MEXICO : POUR UN RENOUVELLEMENT DE L'AGIR AUPRÈS DES JEUNES QUI VIVENT DES DIFFICULTÉS¹²³

Résumé

Le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et plus particulièrement les jeunes associés à la rue a suscité, à l'échelle internationale, la mise en œuvre d'un grand nombre d'actions, des plus protectrices aux plus répressives. Or, apparaissent les formes d'un agir qui se veut différent. Celles-ci suggèrent l'émergence d'un courant alternatif autour du phénomène, susceptible d'engendrer un mouvement, voire de contribuer à un changement paradigmatique. Cet article porte sur le programme d'action sociale Cirque du Monde (CdM) à Mexico. L'initiative mexicaine illustre cette mouvance ainsi que des nouvelles figures d'un agir alternatif. Les données recueillies par observation participante et par entrevues sont interprétées suivant les catégories proposées par Hannah Arendt, qui visent à comprendre les activités humaines soit, le travail, l'œuvre et l'action. Grâce au *travail* du corps dans l'apprentissage des techniques de cirque et à l'expérience de la magie du cirque dans l'*œuvre* réalisée, l'agir du CdM se donne à voir dans une *action* plurielle et engagée qui transforme les individus et la société. Le programme CdM représente ainsi une expression à la fois du courant alternatif émergent et d'un mouvement paradigmatique plus général évoluant autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés.

Mots clés : jeunes, action, agir, cirque du Monde, Mexico, Hannah Arendt

Abstract

The phenomenon of youth experiencing difficulties and in particular that of « street kids » has given rise to a multitude of measures worldwide, running the gamut from protective to repressive. However, different forms of acting (*l'agir*) are emerging, suggesting a new point of view regarding the phenomenon, which could engender a movement and even contribute to a paradigm shift. This article discusses the Cirque du Monde (CdM) social action program in Mexico. The Mexican initiative illustrates this state of flux and new

¹²³ Rivard, J., Bourgeault, G., Mercier, C. (soumis), déc. 2007.

alternative forms of « acting ». Information gathered using a participant-observation approach and interviews has been interpreted using the categories employed by Hannah Arendt to understand human activities: labour, work and action. Through the *labour* of the body in the apprenticeship of circus techniques and the experience of the magic of the circus in the *work* accomplished, CdM's "acting" can be seen as committed and pluralistic *action* that transforms the individual and the society. The CdM program is therefore both an expression of an emerging alternative current of thought and a more general paradigmatic movement evolving around the phenomenon of youth experiencing difficulties.

Introduction *

Lorsque la marge nourrit la norme et la transforme...
Espaces Émergents (2002).

Cirque du Monde (CdM) est un programme d'action sociale international qui offre des ateliers de cirque à des *jeunes qui vivent des difficultés*¹²⁴. Le programme a été mis en œuvre dans un audacieux partenariat entre deux entreprises d'origine québécoise: le *Cirque du Soleil*, l'entreprise privée aujourd'hui bien connue et *Jeunesse du Monde*, une organisation non gouvernementale (ONG) de coopération internationale. À cette alliance initiale se sont greffées d'autres ONG de coopération internationale, des organismes communautaires, auxquels peuvent s'ajouter des gouvernements locaux et nationaux, des universités et des entreprises privées, qui en font, construit autour des jeunes de divers pays, un partenariat novateur, aux formes variées (Dagenais et al., 1999; Defouni, 2002; Rohmer, 2003). Présent dans plus d'une cinquantaine de sites répartis sur cinq continents,

* Cet article s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal. Des précisions concernant les thèmes avancés ici sont disponibles dans Rivard (2007). Les auteurs remercient les acteurs de l'organisme partenaire mexicain, le CEJUV et du programme CdM, spécialement les personnes directement impliquées dans les ateliers de cirque - intervenants, responsables de programme, instructeurs de cirque et gestionnaires - Mmes Elvia Taracena et Neith Gámez Ibarra pour leur inestimable contribution sur le terrain, Mmes Claire Chamberland et Deena White pour leur apport stimulant à divers moments de la rédaction du présent article. Les travaux dont celui-ci rend compte ont été soutenus par la contribution financière du fonds FCAR, de trois programmes de bourses distincts de l'Université de Montréal, de la Fondation Desjardins, de l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté du Centre Jeunesse Québec et enfin de l'Aide financière aux études du Gouvernement du Québec.

¹²⁴ Cette notion, envisagée dans une perspective internationale, inclue les catégories « jeunes ou enfants en circonstances particulièrement difficiles » promue par l'UNICEF et « jeunes ou enfants de ou dans la rue » nommée ici « jeunes ou enfants associés à la rue ». Cet usage permet une distinction avec la terminologie québécoise « jeunes en difficulté » qui correspond à des adolescents placés sous la Loi de la protection de la jeunesse, terme qui a donné lieu à une toute autre littérature.

le programme témoigne de l'internationalité de la précarité des conditions de vie de certains jeunes. Dans tous les sites, le programme prône une collaboration étroite avec des organismes communautaires locaux déjà engagés dans le champ culturel et artistique auprès des jeunes qui vivent des difficultés (Cirque du Soleil, 1997). L'orientation et les modalités de l'approche du CdM auprès de cette catégorie de jeunes, depuis plus de dix ans, autorisent à le poser comme un cas de figure, partie prenante d'un courant alternatif en émergence, voire d'un changement paradigmatique annoncé (Bemak, 1996; Ennew et Swart-Kruger, 2003; Rivard, 1999). Cette hypothèse a donné lieu à une recherche doctorale (Rivard, 2007), dans laquelle la notion de paradigme est rendue opérationnelle à partir de trois dimensions. *Primo*, les représentations véhiculées autour des jeunes dans l'imaginaire collectif circassien. *Secundo*, les ancrages théoriques et idéologiques qui soutiennent l'orientation et les modalités d'action qui concernent ces jeunes. *Tertio*, l'agir du programme de cirque, en tant que porteur, en même temps que d'une nouvelle image des jeunes, d'un projet et d'une dynamique de transformation des jeunes eux-mêmes et de la société dans laquelle ils s'inscrivent.

Aux fins de la thèse, deux sites d'actualisation du programme CdM ont fait l'objet d'un examen : la Nation Atikamekw, en Haute Mauricie (Rivard, 2007) et la ville de Mexico. Cet article s'intéresse plus particulièrement à l'agir du programme CdM tel qu'il est mis en œuvre à Mexico. Le propos est d'examiner dans quelle mesure le global se donne à voir dans le local, l'observation en particulier du site mexicain pouvant ouvrir à la saisie d'idées clés qui transcendent ce seul site, qui soient, non pas généralisables, mais pourtant, potentiellement « universelles ». On fait l'hypothèse ici que l'agir circassien, dans son contexte mexicain, va apporter un éclairage singulier sur le mouvement paradigmatique annoncé. L'analyse qui en est ici proposée s'inspire de la thèse d'Hannah Arendt sur les activités humaines dans les sociétés modernes, qu'elle a présentée il y a déjà cinquante ans dans *Human Condition* (1958). L'auteure y distingue trois activités humaines fondamentales : le travail, l'œuvre et l'action. Est placé sous le signe du *travail* ce qui est dur labeur ou travail du corps, accompli dans la discipline et exigeant une nécessaire soumission à des directives venues de l'extérieur. L'*œuvre*, elle, porte la marque de l'initiative et de la créativité de celui qui la réalise et qui en est fier, se retrouvant en elle, bien qu'elle lui soit à certains égards étrangère. Enfin l'*action*, qui réclame l'engagement de

l'acteur, vise et suscite la transformation de la personne en même temps que de la collectivité, par les liens créés.

Le Cirque du Monde : partie prenante d'un courant alternatif en émergence

L'idée même d'associer le cirque aux jeunes – à l'époque, les « jeunes de la rue » – est née au Brésil, en 1994, à la confluence d'interventions réalisées au Nord et au Sud, et puisant à des sources d'inspirations diverses : coopération internationale; approche partenariale; actions sociales et éducatives visant l'*empowerment* des jeunes, misant sur leur potentiel de résilience et considérant ces personnes comme des acteurs et des citoyens. L'influence de grands courants de pensée qui ont traversé l'Amérique latine, comme le freirisme et le boalisme, a été déterminante. Sans chercher à les extraire de leur milieu ou à les dissocier de leur véritable condition (Cirque du Soleil, 2003), CdM propose aux jeunes de participer à des ateliers qui leur permettent d'entrer dans sa magie, de se familiariser avec les techniques de base du cirque, avec ses valeurs et ses exigences. Ces ateliers leur offrent ainsi l'occasion de vivre, dans une ambiance ludique et festive, une expérience de (re)construction identitaire personnelle qui pourra influencer, outre le regard porté sur eux par les membres de la société, leur lien avec ces derniers.

Si l'on reprend les trois dimensions du paradigme évoquées plus tôt, CdM propose des *représentations* du jeune en situation de précarité qui l'inscrivent dans un rôle de sujet et d'acteur dans sa propre vie, et de citoyen participant avec les autres à la vie de la cité (Rivard, 2004, 2007). Portés essentiellement par la tradition orale, les *fondements théoriques et idéologiques* rejoignent - implicitement dans l'écrit, explicitement sur le terrain - les théories socio-constructivistes et écologiques, celles de la complexité et de la pensée circulaire, ainsi que des pédagogies s'en inspirant, elles-mêmes alternatives, considérant la personne comme indissociable de son milieu social et de l'univers, et comme pouvant orienter sa vie en lien avec les autres. *L'agir* enfin, circassien, est l'expression des deux premières dimensions en même temps qu'il les alimente. Ce qui relève de l'agir dans l'expérience mexicaine, est ce que nous voulons appréhender et donner à voir dans cet article.

Méthodologie

S'agissant d'une étude de cas unique avec deux sous-unités d'analyse (Yin, 1993, 2003), l'expérience du programme CdM à Mexico a fait l'objet d'une immersion intensive d'une

durée de deux mois à la fin de l'année 2000. Le séjour de la chercheuse sur le terrain a coïncidé avec celui de l'instructeur de cirque, envoyé alors annuellement par le programme circassien. Diverses méthodes de collecte de l'information ont été privilégiées, notamment l'observation participante et les entretiens (Tableau suivant). La démarche itérative entre la cueillette de données et leur analyse, s'est inspirée des grandes étapes de l'approche mixte de Miles et Huberman (2003). Sur le plan éthique, les normes en vigueur et les repères consensuels en contexte mexicain, tant de l'organisme partenaire (le CEJUV), du CdM et par là du Cirque du Soleil, ont été respectés. Le projet a reçu l'aval du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal.

Tableau des sources formant le corpus

SOURCE	DESCRIPTION
DOCUMENTS	Sites web, communiqués, articles de journaux, etc.
OBSERVATIONS PARTICIPANTES	Ateliers de cirque et autres activités connexes 50 périodes (allant d'une heure à une journée)
ENTREVUES SEMI-DIRECTIVES	8 entrevues enregistrées (en présence d'une assistante de recherche)
RENCONTRE DE GROUPE	Présentation des données et des analyses préliminaires aux acteurs de l'organisme partenaire (CEJUV)
JOURNAL DE BORD	Notes personnelles de la chercheuse et de l'assistante de recherche.

Le site mexicain – au même titre que le site de la Nation Atikamekw - a été retenu pour sa capacité, en tant qu'«actualisation particulière du modèle général» (Dagenais et al., 1999), à donner à voir, à travers les ateliers de cirque qui s'y déroulent, les trois dimensions du paradigme évoquées plus tôt. Il constitue, en d'autres termes, le point de départ d'un « passage du local au global » (Dufour et al., 1991; Hamel, 1989; Yin, 1993). Plus précisément, les données issues de l'expérience mexicaine sont ici analysées en tant que révélatrices de l'agir du programme circassien, un agir pressenti comme pouvant fonder empiriquement une connaissance qui conduit vers le niveau théorique.

L'expérience mexicaine du programme Cirque du Monde

CdM est très présent en Amérique latine. Près de 25 sites latino-américains accueillent actuellement le programme. À Mexico, il est en activité depuis 1999 par l'entremise de son partenaire local, le *Centro Juvenil de Promoción Integral* (CEJUV). Organisme à but non lucratif, le CEJUV s'adresse aux jeunes et aux enfants des *barrios* (quartiers) qui vivent au

quotidien diverses difficultés. Des ateliers de cirque sont offerts à une fréquence d'une à deux fois par semaine dans trois *barrios* : *Ciudad Lago*; *Tlanetziye* et *Las Aguilas*, un seul, par ailleurs, bénéficiant de conditions adéquates pour leur réalisation - une grande salle couverte, qui s'apparente à un gymnase. L'âge des jeunes participants varie entre 10 et 19 ans. L'implantation du projet est rendue possible par un travail de réseautage avec les *Centros Juveniles de Barrios* (CJB - Centres Juvéniles de quartiers), qui sont en quelque sorte des unités locales ou « maisons de jeunes » mises sur pied par le CEJUV dès 1982. Trois intervenants rattachés à l'organisme partenaire, les « *monitores* » (moniteurs)¹²⁵, sont responsables, chacun dans un quartier, de l'élaboration du contenu et de la bonne marche des ateliers, et l'un d'eux coordonne l'ensemble du projet. Tous trois possèdent une expérience d'intervention sociale et des arts du spectacle comme le conte, le théâtre et l'art clownesque. Le matériel de base est prêté par le CdM et des moyens d'en faire la réfection ou de construire de nouvelles pièces sont fournis, spécialement lors du passage de l'instructeur.

Très tôt dans son histoire partenariale, l'équipe d'intervention circassienne du CEJUV a souhaité donner une identité propre à son projet qu'elle a nommé *Machincuepa, Circo Social*. *Machincuepa* est un terme emprunté à la langue náhuatl¹²⁶ pour signifier globalement la contribution du corps dans la réalisation des techniques circassiennes. L'objectif de *Machincuepa* est d'intégrer la pédagogie du cirque social aux stratégies propres au CEJUV en matière de promotion, de prévention et de réduction des dangers auprès des jeunes en situation de risque des quartiers urbains (CEJUV, 2004). Le projet est supporté financièrement par Pueblito Canada, une agence de développement international déjà active au Mexique et présente dès la première rencontre des promoteurs du CdM avec le CEJUV. D'autres ententes avec divers organismes permettent d'obtenir des ressources financières ou matérielles complémentaires.

En plus des jeunes participants des trois *barrios*, deux autres groupes distincts bénéficient de l'activité cirque. Il s'agit des moniteurs eux-mêmes, accompagnés parfois d'autres intervenants invités. Il y a aussi un groupe d'étudiants de *l'Instituto Salesiano de Estudios*

¹²⁵ Chez les Atikamekw par exemple, ils se nomment « aidants ».

Le náhuatl est une langue préhispanique où *machincuepa* signifie pirouette ou voltige (Martínez, 2007; Real Academia Española, 2007).

¹²⁶ Le náhuatl est une langue préhispanique où *machincuepa* signifie pirouette ou voltige (Martínez, 2007; Real Academia Española, 2007).

Superiores (<http://www.ises.edu.mx/>). Pour la cause des jeunes associés à la rue, ces étudiants offrent bénévolement leurs samedis à une ONG dont l'une des intervenantes entretient des liens assidus avec l'équipe de *Machincuepa*. Ainsi, des jeunes de cette catégorie associée à la rue, sont également rejoints par les activités du CdM¹²⁷, grâce à la participation constante, quoiqu'informelle, de cette intervenante dont il vient d'être question. Même si le Mexique ne prend plus rang aujourd'hui parmi les pays dits « en développement »¹²⁸, la réalité des jeunes mexicains qui vivent des difficultés s'inscrit, selon les propos recueillis auprès des interlocuteurs rencontrés, dans la dynamique de précarisation qui a cours dans toute l'Amérique latine. Dans la seule ville de Mexico, il y aurait plus d'une cinquantaine d'organismes voués à la cause des jeunes associés à la rue, les *niños de la calle*.

Pour les enfants auprès desquels intervient le CEJUV, le risque est un mode de vie, avance un interlocuteur. Chaque *barrio* où agit le cirque connaît ses formes de risques : *Las Aguilas* est perpétuellement menacé par les éboulements; *Tlanetziye* est associé aux bandes criminelles, à la violence et à la drogue; quant à *Ciudad Lago*, voisine immédiate de l'aéroport international Benito Juarez, elle est survolée par des avions à basse altitude et agressée quotidiennement par le bruit. Ces jeunes qui vivent des difficultés, particulièrement les jeunes et les enfants associés à la rue, font au Mexique l'objet de représentations sociales négatives, bien connues des personnes rencontrées : « des êtres immatures », « des itinérants », « sans perspective d'avenir », « ils ne méritent pas qu'on leur fasse confiance » (traduction libre) et confirmées par certains textes (Fundación Pro Niños de la Calle, 2000; Serrano, 2005). Le cirque fait aussi l'objet de perceptions qui ne sont pas toujours reluisantes. Malgré une riche tradition dans l'histoire du pays (Serrano, 2005), le cirque est, pour plusieurs, synonyme de bouffonnerie, conception entretenue par les jeunes qui le parodient pour quelques sous, au coin des avenues de la mégalopole, couchés sur du verre brisé, faisant virevolter quelques balles, ou parfois simplement en se peignant le bout du nez en rouge. En revanche, le cirque et ses arts génèrent chez ses

¹²⁷ Ceci ne s'applique pas dans tous les sites du programme.

¹²⁸ Le pays dispose « [...] d'un socle industriel et commercial à certains égards comparable à celui des grands pays industrialisés » : avec plus de 100 millions d'habitants, un PIB qui le classe 10ème de l'économie mondiale, il est membre du GATT depuis 1986 et a signé son entrée à l'ALENA et à l'OCDE en 1994. Il présente pourtant « [...] des caractéristiques d'un pays en développement (pauvreté, inégalités sociales et régionales, importance de l'économie informelle, insuffisances dans les domaines de l'éducation ou de la santé...) » (France diplomatie, 2007).

amateurs intérêt, curiosité, fascination et séduit rapidement jeunes et moniteurs potentiels. En fait, suggère un instructeur, « au Mexique on aime le cirque ou on le méprise ».

La mise en œuvre du programme dans les *barrios* de Mexico ne va pas sans heurts. Les difficultés sont quotidiennes. Elles tiennent aux tensions entre les visées du projet et les exigences techniques du cirque, à la nécessité pour les moniteurs d'apprendre vite et de transmettre presque aussitôt après, à la constante recherche de supports financiers pour que des salaires puissent être versés. Mais la puissance de l'idée et du modèle, construits autour du cirque, rallie l'enthousiasme des acteurs ainsi que leur inventivité et leur ténacité dans la recherche de solutions. De telle sorte que *Machincuepa* poursuit ses activités depuis huit ans avec les trois mêmes moniteurs.

Résultats

Les données quant à l'agir de *Machincuepa* ont été analysées, tel qu'annoncé plus tôt, suivant les catégories d'Hannah Arendt (1983), utilisées ici librement. Dans la vision arendtienne et, par surcroît, dans le contexte du CdM, on ne saurait considérer le travail, l'œuvre et l'action comme renvoyant à trois ensembles d'activités hétérogènes. Le triptyque permet plutôt de mettre en lumière trois registres différents d'un même agir circassien.

Les arts du cirque : le travail du corps dans la discipline

*L'enfant attache les échasses avant d'exécuter son
numéro.
Un moniteur.*

Le travail est une dimension palpable, omniprésente dans les ateliers de cirque. Dans ses formes simples, il y a le travail de ceux qui transmettent les arts du cirque aux jeunes, puis le travail d'intégration de ceux-ci. Pour les moniteurs, il s'agit d'un travail salarié, d'un gagne-pain, qui n'échappe pas aux tensions qui entourent les rapports argent - engagement. Deux d'entre eux travaillent à temps partiel alors que celui qui assure la coordination est à plein temps. Du côté des jeunes, le travail exigeant du cirque, hors de leur ordinaire, impose une discipline inhabituelle et, paradoxalement, n'a justement plus ce rapport à l'argent qui prévaut presque partout ailleurs dans leur quotidien. Les jeunes « travaillent » parce qu'ils se laissent prendre dans la jouissance du jeu et de la réalisation de quelque chose qui les fait comme sortir d'eux-mêmes, en même temps qu'il les rend plus « puissants ». Pour tous, les ateliers représentent, dans le labeur du corps, une expérience d'apprentissage par le plaisir, le jeu,

voire le risque auquel ils font face dans un encadrement sécuritaire et sécurisant. Trois éléments interreliés apparaissent ici particulièrement significatifs : 1) l'importance accordée au processus; 2) le sens conféré au travail exigé; 3) la sécurité, déclinée sur le terrain à plusieurs niveaux.

1) Le processus - Les acteurs s'entendent sur le fait que ce n'est pas le résultat qui importe, mais tout le chemin parcouru pour y arriver. Le processus, ce sont les petites et les grandes histoires derrière les réussites. Tout ce temps employé à y arriver ou à faire mieux. Pour l'un des moniteurs, « il est possible qu'un jeune ne parvienne jamais à jongler avec trois balles, mais il aura expérimenté en cours de route la tolérance, la persévérance, la concentration » (traduction libre). Dans cet exemple, il ajoute que l'imagination, la conscience de ses limites, parfois même l'audace face à son corps pourront émerger de ce processus d'apprentissage. Le corps, dans ce contexte circassien, sera progressivement apprivoisé, il faudra apprendre à l'aimer et à le bouger. Le corps « travaille » aussi, il se meut, s'émeut, se dépasse, se fatigue, s'étonne, se repose, se passionne, se relâche, puis se tend à nouveau. Les apprentissages ici s'inscrivent ainsi dans un processus d'induction où le corps expérimente puis révèle le sens de l'expérience.

2) Le sens - Le travail observé dans les ateliers et décrit d'une manière ou d'une autre par tous les acteurs rencontrés, *a un sens*, porteur, conscient, transmis par l'instructeur aux moniteurs et de ceux-ci aux jeunes. « Il faut communiquer une information claire, par l'idée et le ton, et appuyer avec amour », souligne l'instructeur lors d'un atelier de formation des moniteurs. L'exercice de la pyramide est un exemple souvent rapporté. À la base, les plus costauds, responsables du soutien de la construction. Au centre, les pièces humaines qui posent genoux, pieds et mains dans le dos de leurs compagnons, aux endroits indiqués par le formateur. Ils bougent au minimum, pour éviter douleurs et blessures et surtout, ils tentent de rester à l'écoute de ceux qui sont en-dessous : « attention, je m'écrase ! », ainsi que des consignes du formateur : « mets ton pied plus bas ». Au sommet, le plus petit, parce que le moins lourd. Le seul souvent à avoir les bras libres, qui finiront généralement dans une pose victorieuse. L'exercice est fort de sens. Les instructeurs le savent, les moniteurs y adhèrent rapidement. Chaque pyramide a des airs d'Everest. Elle relève de divers niveaux de conscience : de la maîtrise de soi et du souci de l'autre où le terme « parer »¹²⁹ va au-delà de la compétence gymnique; du besoin des autres pour concrétiser la forme

¹²⁹ Parer consiste à assurer la protection d'un camarade ou encore à l'aider à réaliser un exercice (Dagenais et al., 1999 - feuillet 7:12).

pyramidale; d'un sentiment de réussite individuel puis collectif; et réfère enfin à la découverte de l'expérience corporelle où se rejoignent des dimensions aussi paradoxales que le plaisir et le risque, la contrainte et la liberté, la douleur et le souci de l'autre. Cette pyramide, précisons-le, ne sera peut-être pas complétée aujourd'hui et elle aboutira plus probablement à l'effondrement et en fous rires ! C'est la construction répétée de pyramides et d'autres exercices qui, avec le temps et la persévérance et beaucoup de plaisir, favorisent petit à petit, parfois instantanément¹³⁰, la prise de conscience incorporée du sens de ces apprentissages.

3) La sécurité - Le travail dans le cadre des ateliers de cirque comporte sa part de risques qui conduisent aux dimensions de la sécurité. Des risques de blessures - du corps et souvent de l'égo - qui donnent lieu à une vigilance de tous les instants, dans une sorte de veille paisible. S'exprimant d'abord dans le réchauffement des corps, dans l'exigence d'une tenue vestimentaire confortable et sans danger, la veille se poursuit, intégrée au jeu, jusqu'à la dernière minute de la rencontre de cirque. Ainsi, les ateliers donnent lieu à un véritable travail d'apprentissage des exigences de la sécurité, par lequel tous transitent et partagée entre tous : de l'acquisition d'un mouvement dans des conditions adéquates pour éviter les blessures, à la responsabilisation individuelle vis-à-vis de l'autre. Bien entendu, ce souci de la sécurité est aussi requis pour préserver l'image du programme CdM et, par extension, du Cirque du Soleil.

Le processus, un travail qui a du sens, la sécurité, tout cela suppose la discipline, la rigueur et la soumission aux règles qui s'actualisent de différentes manières, ne serait-ce que dans la nécessité de se présenter au jour et à l'heure de la tenue de l'atelier. Ou encore, pour assurer leur sécurité, les jeunes doivent être en état d'y participer et disposés à respecter les lieux de l'activité en n'y consommant pas de psychotropes. Ces règles sont contraignantes, les ateliers les font découvrir comme conditions et exigences de la liberté.

Ce qui a été dit vaut aussi pour les moniteurs et les instructeurs, à la fois transmetteurs et apprentis des arts du cirque et de la pédagogie qui y est associée, dont le travail immense, s'est imposé à l'observation. Pour ceux-là, le cirque c'est offrir aux jeunes l'opportunité d'un travail de développement personnel à l'intérieur du groupe, et celle de mettre à

¹³⁰ C'est le cas d'une jeune employée du CEJUV qui observait depuis un moment l'atelier qui se déroulait dans la cour intérieure de l'organisme. Invitée par l'instructeur « à se faire plaisir », on lui trouve un pantalon de fortune et elle grimpe une toute première fois sur des échasses, pour circuler presque aisément, au grand étonnement de tous.

contribution positive leurs potentialités. Ceci est fort bien illustré par l'un des moniteurs qui parle des possibilités pour un jeune de passer de la prostitution au travail corporel du cirque, des petits larcins à la manipulation fine d'instruments circassiens, ou bien du risque du « métier » à celui de l'exercice de la marche sur le fil de fer. Enfin, le cirque représente pour ces jeunes une opportunité d'exploiter leurs potentialités en les mettant au service des autres.

La prestation circassienne comme œuvre

L'œuvre c'est le produit fini. Elle est le résultat de l'« ouvrage » : travail et création. Pour la majorité des personnes rencontrées, l'une des caractéristiques des arts du cirque, c'est de favoriser l'atteinte de résultats concrets dans des temps relativement courts. Chaque prestation, dans le *contexte* du programme circassien, aussi humble soit-elle, constitue, d'une certaine manière, une œuvre sui generis, qui s'offre à l'observation et qui marque la fin de quelque chose, par exemple, une série d'ateliers ou bien le passage de l'instructeur. Le moment du spectacle porte en lui le labeur des jeunes et des autres acteurs associés dans la production d'une œuvre qui en quelque sorte les dépasse et qui leur survivra, ne serait-ce que par les photos ou par l'article dans le journal local. Au quotidien, chaque atelier de cirque devient aussi œuvre, en tant que lieu d'aboutissement de créations multiples, témoin du travail et des efforts de tous les jours de ses protagonistes. Chacune des rencontres avec le formateur est une occasion de faire naître quelque chose d'immortel, souvenir ou quête. Le souvenir de la reconnaissance des autres lorsque la cinquième balle s'est ajoutée au jeu du jeune jongleur, la quête de reproduire ce numéro sur le monocycle. L'œuvre est la concrétisation du travail jusque dans sa matérialisation. Pour l'un, c'est jongler avec plusieurs foulards en quelques heures, pour l'autre, il s'agit de manier les bâtons du diable¹³¹ après une, deux ou trois présences aux ateliers. Initialement toutefois, ce dont l'œuvre fait foi, c'est de l'alliance gagnante entre le cirque et les jeunes qui vivent des difficultés. Elle fait l'unanimité.

À Mexico, l'œuvre la plus marquante est sans doute l'événement *Primer Encuentro de Circo Social*¹³². De l'avis des moniteurs, il s'agit de leur création la plus ambitieuse. Elle est le produit du chemin parcouru tant par les jeunes que par les moniteurs, par le projet

¹³¹ Le bâton du diable est un bâton qu'on frappe et qu'on fait tourner, en le gardant en équilibre à l'aide de deux baguettes rugueuses.

¹³² Littéralement, Première rencontre de cirque social, qui s'est tenue les 3,4 et 5 novembre 2000.

Machincuepa et même par le CEJUV. D'une durée de trois jours, il s'agissait dans un premier temps de rassembler les différents acteurs liés au programme, actifs ou non, et de partager techniques et théories (Jour 1). Dans un deuxième temps, les jeunes participants des trois *barrios* étaient invités à faire connaissance et à échanger autour de leurs pratiques circassiennes (Jour 2). Enfin, l'apothéose de l'événement consistait en des spectacles de chacun des groupes des trois quartiers, accompagnés de leur moniteur respectif, devant un public convoqué (Jour 3). Ces trois journées ont été ponctuées de mini-prestations, la plupart du temps anticipées, parfois spontanées, où jeunes et adultes se regardent avec admiration, même si leurs raisons diffèrent. Un événement où les créations se multiplient, pleines d'un travail joyeux qui se poursuit jusqu'à l'œuvre finale - le spectacle grand public - imprégné d'un mélange de confiance en soi et du poids du risque. Pour paraphraser un instructeur, « le cirque, ça marche quand la magie opère. »

Les moniteurs et les instructeurs sont, quand à eux, à la fois créateurs et observateurs privilégiés d'innombrables œuvres qui continueront d'exister après eux, des plus petites aux plus marquantes. Celles-ci font le plaisir du métier de formateur, de guide, dans le goût du travail bien fait, en même temps que dans une passion qui se transmet, celle du cirque.

L'action du cirque : rassembleuse et transformatrice

Le cirque n'est pas magique, ce n'est pas un simple coup de baguette(...). La magie, c'est quand on parvient à changer les relations entre les gamins et les adultes.

Un instructeur.

Ceux du terrain disent que le cirque est rassembleur, « fédérateur » suggère Hotier dans son texte sur « la vraie nature du cirque » (2003). Des intervenants mexicains avancent que cette activité a des effets insoupçonnés sur les familles. En effet, le cirque peut agir favorablement sur les relations entre les jeunes et les adultes, parce que l'action circassienne crée du lien.

L'action crée du lien entre les *barrios* mexicains où intervient *Machincuepa*, par exemple, grâce au *Primer encuentro de circo social*, de la même manière que s'est développée une alliance entre des townships en Afrique du Sud, racontée par un instructeur. Il y a également des liens développés avec les étudiants de l'*Instituto Salesiano de Estudios Superiores* et par extension avec des jeunes parmi les plus inaccessibles. À ceci s'ajoute des rencontres régionales et internationales qui sont mises sur pied par le programme CDM.

Puis, grâce aux récits des instructeurs, des passerelles sont créées, aussi virtuelles soient-elles, entre ces jeunes et ceux des autres villes, pays ou continents. C'est ainsi qu'à Mexico, la plupart des interlocuteurs et même certains jeunes, ont entendu parler de l'intégration du « rap » dans les activités régulières du quartier St-Michel à Montréal, des aptitudes distinctives en gymnastique des jeunes filles de Mongolie ou encore du pouvoir d'attraction de l'outil cirque chez des jeunes africains en milieu carcéral. Les acteurs Atikamekw ont exprimé très clairement leur impression, à travers CdM, d'être moins isolés et celle de leurs jeunes de n'avoir plus le sentiment d'être seuls à vivre des difficultés.

La rencontre du cirque social avec les jeunes, si elle est œuvre et source de sens grâce au travail qu'elle représente, elle est tour à tour investie et génératrice d'actions, de toutes ces actions posées au nom de la jeunesse en difficulté et des arts circassiens. Imaginons un instant l'instructeur invitant les spectateurs mexicains, le troisième jour du *Primer encuentro de circo social* – un dignitaire de l'Ambassade du Canada, son épouse et ses enfants, des parents des jeunes participants, des représentants d'autres organismes intervenant auprès des jeunes, des bailleurs de fonds actuels et potentiels, la direction du CEJUV, amis, collègues - à vivre le cirque. Quittant, l'espace d'un instant, effets personnels et chaussures, ces personnes se retrouvent sans plus de distinction, dans la pelouse ! Après quelques minutes de crispation, vite balayée, les sourires s'installent, puis les rires s'accompagnent d'une curiosité et d'un enthousiasme contagieux. Un moment où le pouvoir de l'instructeur, son potentiel à livrer ses savoirs, l'énergie circassienne qu'il dégage, prennent pédagogiquement tout leur sens. Un temps où le cirque prouve qu'il s'adresse à tous, jeunes et vieux, petits et grands, hommes et femmes, professionnels ou non, athlétiques ou pas. La seule condition vraisemblable est celle de vouloir bouger et de pouvoir faire bouger. Parce qu'on ne fait pas son cirque tout seul !

L'action du CdM relève, pour l'essentiel, de sa pédagogie dont l'application est aussi fondamentale que complexe. Mais d'une pédagogie alternative avancent les personnes rencontrées. À cause de l'outil cirque *per se*, de son originalité, du volet social dont il est investi et ensuite parce que cette pédagogie se démarque des approches dominantes et qu'elle n'est pas institutionnalisée. L'un des acteurs du CEJUV rapporte d'ailleurs que CdM ne fournit pas de définition de « sa pédagogie ». Un instructeur précise qu'il y a un début de pédagogie et que son travail consiste à la poursuivre: « Y a aucune définition de la pédagogie. Ben c'est à dire qu'il y a un début de définition. Moi ma job c'est de la

continuer. Et [...] c'est de le faire collectivement ». Cette pédagogie du CdM, celle observée depuis le site mexicain, tient initialement au savoir-faire dans la transmission des arts du cirque à divers groupes de personnes. L'instructeur communique sa passion, avec tout ce qu'elle sous-tend de volets – circassien, individuel, social - de mécanismes, de fougue et de rigueur, à des moniteurs. Ces derniers reçoivent, s'étonnent, expérimentent, s'amuse, découvrent, analysent, échangent, pour ensuite partager leurs propres savoirs aux jeunes. À leur tour, ceux-ci seront invités à assister le moniteur s'ils le veulent, voire même à participer à ses formations s'ils en manifestent l'intérêt. Le fait alternatif se pose encore ici dans *l'alternance* de la transmission des savoirs. Or, on raconte que dans ce cirque, il y a des exemples d'élèves qui dépassent le maître. C'est alors une alternance en boucle, dans un climat égalitaire. Alternatif ensuite parce que cette pédagogie fait appel à la responsabilité. Ainsi, nous dira l'un des interlocuteurs, « la responsabilité de la *proposition cirque*¹³³ est liée à une responsabilité plus personnelle. » (traduction libre) Pour en apprendre plus sur des techniques circassiennes, précise-t-il, « il faut avoir la condition physique nécessaire, ce qui signifie d'abord une prise de conscience, puis un passage à l'acte dans un entraînement physique adéquat » (traduction libre), s'agissant dans ce cas aussi d'un processus qui s'inscrit dans le temps. Enfin, on qualifie d'alternative cette pédagogie, parce qu'elle rompt avec les schémas traditionnels faisant place à la créativité et intégrant souvent au passage, d'autres arts. Qu'on pense à cet exercice que nous avons observé tout en y participant, qui demandait aux jeunes, disposés en cercle, qu'ils se regardent mutuellement en se considérant une fois comme des guerriers qui gagnent la bataille, puis, une autre fois, comme des guerriers qui la perdent, faisant circuler dans le groupe, simplement par le regard, des émotions de victoire puis de défaite.

À nouveau, tout cela concerne aussi les moniteurs. Outre la valeur des acquis personnels relevés par eux en de nombreuses occasions - conscience du corps, mise en forme, défi d'apprendre et d'enseigner, possibilité de développer des habiletés rapidement - plusieurs font mention des impacts du cirque sur leurs propres représentations en ce qui concerne les jeunes et la manière de les aborder. D'aucuns racontent comment l'expérience circassienne rejoint leurs aspirations personnelles qui consistent à lier les arts avec le travail social, le travail corporel avec celui des émotions. C'est, poursuit un décideur du CEJUV, « [...] une alternative novatrice, son intervention est très puissante, elle vise à la fois l'individu et la

¹³³ L'expression est couramment employée par les acteurs du CEJUV.

société. [...] c'est un outil, un tremplin vers un changement d'attitudes » (traduction libre). L'action circassienne à Mexico vise justement à « dignifier »¹³⁴ l'image sociale des jeunes qui vivent des difficultés, une image, rappelons-le, qui exclut davantage qu'elle n'intègre. « Dignifier » aussi la réputation du cirque. Le programme CdM devient en somme un moyen parmi d'autres, privilégié par le CEJUV, pour poursuivre son action.

La dimension partenariale, en dernière instance, qui dans son aboutissement peut rappeler l'œuvre, reste néanmoins pleinement action. Les interlocuteurs reconnaissent le partenariat comme un point d'intersection où se rencontrent un organisme local et le programme circassien : « Le partenariat, [...] c'est renoncer à un peu de soi pour intégrer un peu de l'autre » (traduction libre) donnant lieu, dans plusieurs expériences à travers le monde, à l'intégration, au cœur même des pratiques du CdM, de dimensions culturelles issues des divers milieux où il intervient. À Mexico, c'est toute la symbolique rattachée à l'événement *el día de los muertos* (le jour des morts) qui est explorée. Qui plus est, l'action partenariale mexicaine déborde la rencontre initiale et s'articule à un réseau de quartiers, ainsi qu'avec d'autres organismes qui ont fait des jeunes qui vivent des difficultés, leur mission. *In fine*, difficile ici de distinguer la part de l'action qui touche précisément les jeunes et celle qui rejoint davantage les formateurs ou le milieu. Chacun y trouve son compte, dans le défi des apprentissages, le dépassement de soi, comme dans la création de liens.

Discussion

Faut-il vivre ou penser le projet cirque ? Il faut en tomber amoureux !
Un moniteur (traduction libre).

Cet article s'est intéressé à la portée de l'agir du programme CdM dans son actualisation *mexicaine*, de même qu'à son processus, c'est-à-dire au mouvement immanent qui le caractérise et que la perspective d'Hannah Arendt, par l'entremise du travail, de l'œuvre et de l'action, permet d'aborder de façon originale. Ces trois activités, essentielles à la condition humaine, correspondent « [...] aux conditions de base dans lesquelles la vie sur terre est donnée à l'homme » (Arendt, 1983:41). Si l'auteure en fait la distinction, sa critique porte sur la modernité qui les a toutes subsumées dans le travail, lequel met

¹³⁴ De dignificar. Le terme, très « parlant », est fréquemment utilisé par les intervenants mexicains et n'a pas son équivalent en français. Littéralement il signifie « rendre digne » qui correspond au sens que les acteurs lui donnent.

d'ailleurs de moins en moins le corps à contribution. En contraste, dans l'expérience du cirque, le travail, l'œuvre et l'action forment une sorte de triptyque qui les pose les uns au service des autres. Le travail a un sens, explicite ou non, avec ou sans mot, qui mène à la création de l'œuvre, tous deux étant à la fois guides et guidés par l'action. Trois temps qui se conjuguent dans le particulier comme dans le collectif.

La vision arendtienne, en effet, dévoile un *travail circassien* qui revêt une forme émancipatoire, non envahissante, c'est-à-dire qui ne domine pas les deux autres activités humaines. Ainsi le travail, dont le processus est central, contrairement à la position de la modernité, ne vise pas la production, mais bien l'évolution du *soi* personnel et du *soi* collectif. Un travail qui fait sens, on l'a vu, porteur, et porté par ses acteurs. Déplorant la perte progressive de la valeur rattachée au travail, l'auteure ne conçoit pas le travail sans le processus, tout comme plusieurs des personnes rencontrées à Mexico. Le plaisir de travailler est fondé sur l'effort et sa récompense, aussi liés l'un à l'autre que la production et la consommation des moyens de subsistance, « de sorte que le bonheur accompagne le processus tout comme le plaisir accompagne le fonctionnement d'un corps en bonne santé » (Arendt, 1983:155). « Ouvrir » c'est pour les formateurs, le fait « d'encirquer »¹³⁵ ces jeunes qui vivent des difficultés et de leur donner le goût du travail, de l'œuvre et de l'action. Il n'y a pas de bonheur durable, prétend Arendt, « hors de ce cycle prescrit des peines de l'épuisement et des plaisirs de la régénération, et tout ce qui déséquilibre ce cycle » (1983:155). Cet assujettissement permanent du travail à quelque exigence de la vie réfère, dans le contexte circassien, aux exigences rattachées à la sécurité, à celles inhérentes aux techniques multiples qu'il faut s'approprier, ou encore à la survie de l'activité. Il y a effectivement dans ce travail du cirque quelque chose d'astreignant, de rigoureux certes et de prescriptif, qui demeure néanmoins enveloppé d'un sens fort, collé au corps.

L'œuvre circassienne, fruit de l'art, bien qu'inutile au sens où l'entendrait la rationalité instrumentale de la modernité, représente, quand à elle, un artifice humain qui immortalise en un sens l'effort et la persévérance tant des formateurs, que des jeunes. La grande caractéristique de l'œuvre réside dans son potentiel à produire de la durabilité. L'œuvre est la preuve d'une transformation, plus encore souligne Arendt, c'est une véritable métamorphose, offrant un niveau élevé d'appartenance-au-monde « et voilà que de la

¹³⁵ Le terme est utilisé sur le site officiel du Cirque du Soleil « encirquez-vous ».

poussière même peuvent jaillir des flammes » (Arendt, 1983:224). L'événement de cirque social organisé par l'équipe de Machincuepa dont il a été question plus tôt, de même que chacun des ateliers de cirque, représentent la matérialisation symbolique des multiples petites réalisations antérieures, mais importantes, inscrites au creux d'une grande œuvre qui confère « une certaine permanence, une durée à la futilité de la vie mortelle et au caractère fugace du temps humain » (Arendt, 1983:43). L'actualisation mexicaine du programme CdM donne à voir l'œuvre, la prestation, le spectacle, au singulier et au pluriel, comme des expressions tangibles du travail, des moments culminants de l'expérience qui se donne en public, pour survivre à ses artistes. L'œuvre à la limite, c'est le cadre, le théâtre de l'expérience et du travail. Tout comme la terre cultivée, soumis à titre d'exemple par Arendt, le cirque n'est pas à proprement parler un outil ou un objet d'usage, parce qu'il « laisse après son activité une certaine production qui s'ajoute de manière durable à l'artifice humain » (Arendt, 1983: 189). Malgré cela, explique Arendt, « [...] la joie de vivre, qui est celle du travail, ne se trouvera jamais dans l'œuvre : elle ne saurait se confondre avec le soulagement, la joie inévitablement brève, qui suivent l'accomplissement et accompagnent la réussite » (Arendt, 1983: 154).

Enfin, l'action circassienne à Mexico crée du lien à plusieurs niveaux. Elle est individuelle et sociale. Elle est plurielle. Elle est un acte engagé. Chez les formateurs, elle est la conscience et le souci d'une transformation des personnes et de la société. Cette conscience engagée des savoirs à transmettre et du sens qui les habite, flotte au-dessus des jeunes réunis en ateliers, elle est perceptible dans chacune des activités de cirque et dans la somme de travail qu'elles exigent. On pourrait la définir comme une sorte de vigilance en regard des attitudes et des comportements, qui commence par soi. Cette idée n'est pas sans rappeler la formulation foucauldienne du « souci de soi », allant pourtant bien au-delà de soi. Le « souci de soi » comme une attitude générale vis à vis de soi, des autres et du monde. Cette attitude sous-tend une disposition « à veiller à ce qu'on pense et à ce qui se passe dans la pensée » (Foucault, 2001:12). Une posture déterminante d'ailleurs, soutient l'auteur, dans le choix des modalités de l'action (Foucault, 2001). Ricoeur aborde aussi le souci de soi, en tant que « figure réfléchie du souci d'autrui » (Ricoeur, 2007:8). Il soulève en outre l'idée d'un « soi éthique », se trouvant lié à la promesse qui engage face à autrui (Ricoeur, 1996).

L'action circassienne met ou remet en lien le jeune avec lui-même dans l'acte d'investissement dont il fait preuve et à travers les gestes de l'autre qui le reconnaît dans ses habiletés et qui en prend soin. La caractéristique de ce lien, observé dans le cadre des ateliers et discuté avec les interlocuteurs, est qu'il se ramifie entre les divers acteurs du cirque. L'action, c'est aussi l'alternance dans les apprentissages comme une sorte de « pédagogie équitable »¹³⁶. Ultimement, l'action du cirque proprement dite, apparaît fondée sur deux principes : les contraintes rattachées par exemple à la sécurité – tenue vestimentaire, consommation de psychotropes, consignes du moniteur - et aux règles qui accompagnent la réalisation d'une technique circassienne ou d'un « numéro »; puis la liberté - d'être et de faire – incorporée d'abord par les formateurs et transmise ensuite aux jeunes. Somme toute, l'action intègre bien la part disciplinaire, voire prescriptive, immanente au cirque, en même temps que sa valeur émancipatoire.

Le triptyque arendtien permet de mettre en lumière les registres d'un agir qui pousse à aller de la règle à la liberté, de l'acceptation de soi et de sa condition, à la transformation personnelle dans l'engagement avec les autres, conduisant sur une action de transformation sociale. Dans l'esprit arendtien - où la condition humaine du travail est la vie elle-même, celle de l'œuvre l'appartenance au monde, et la pluralité en ce qui concerne l'action - la condition humaine de l'engagement, fondamental à l'approche circassienne, se donne à connaître dans la reconnaissance : la reconnaissance de la valeur du jeune, de son rôle d'acteur; la reconnaissance du groupe comme source d'énergie; du cirque comme langage transversal pour l'action; du partenaire comme expert; de la différence, théorique comme empirique et du rôle de cette différence dans la compréhension d'un phénomène. À postériori, émergeant du triptyque emprunté à Hannah Arendt, la reconnaissance s'impose comme idée clé dans la démarche du programme CdM. Reconnaître le travail comme force motrice vivante et constructive; l'œuvre comme preuve de la transformation et ultimement, reconnaître l'action circassienne, engagée dans le monde, avec les autres, comme créatrice de liens pluriels. Parmi ces liens, soulignons la place et le rôle, à la fois des jeunes et du partenaire au sein du programme CdM, les situant comme citoyens d'un monde qui déborde leur milieu respectif. Leurs actions et leurs créations respectives, par la voie de passerelles

¹³⁶ L'expression a été suggérée par la personne qui a validé les thèmes accolés aux données brutes, lors de l'analyse. On trouve depuis quelques références à cette notion de pédagogie équitable, nommée, par exemple « pédagogie actualisante » à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Cette vision présente une éducation « fondée sur l'épanouissement personnel, la justice sociale et la paix [...]. Pour qu'il y ait une pédagogie actualisante, elle doit être ancrée dans des valeurs d'équité » (Gaudet et Lapointe, 2002).

humaines, traversent les frontières en même temps qu'elles alimentent constamment le programme circassien. De son côté, le CEJUV, par l'entremise de Machincuepa et du réseau qu'il met à contribution, fait acte de citoyenneté dans sa prise de position mobilisatrice et rassembleuse.

Le développement du programme CdM en marge des approches plus classiques, le cirque qui l'inspire - bien plus qu'un instrument de travail - sa manière d'envisager le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés dans une perspective mondiale, tout en ne perdant pas de vue l'individu comme être à part entière, font la preuve, grâce à la vision arendtienne, d'un agir qui apparaît confortable avec les paradoxes. Même si la complexité du projet sur le terrain génère des doutes de façon récurrente chez les « passeurs de cirque », elle alimente continûment la réflexion dans laquelle plongent à tour de rôle tous les acteurs, à l'exception des jeunes qui eux, se satisfont bien de vivre leur cirque.

Conclusion

« La magie...L'âme agit... »

Dr. Kristine Angelard (Radio FM. 91,3 - 28 juillet 2006).

Dans son contexte mexicain, le programme CdM instaure un nouvel éclairage sur ce qui peut être considéré comme un agir renouvelé développé autour des jeunes qui vivent des difficultés. Il soulève la question à la fois délicate et fascinante de la légitimité à penser des dimensions d'un agir qui soient universelles. De fait, la force de cet agir circassien tient à sa capacité d'être « un universel » dans « le local » et à celle de révéler le dynamisme du particulier dans le collectif. Fortement investi des deux autres dimensions qui l'accompagnent, soit les représentations relatives aux jeunes qui vivent des difficultés et les fondements théoriques qui président aux actions, l'agir se donne ici une portée qui transcende le geste, où le faire en devient l'une des expressions (Leclercq, 2000; Rivard, 2007). Cet agir du CdM a dévoilé un profil dialogique et transdisciplinaire, dans sa contribution à penser l'interpénétration de logiques différentes qui à la fois se combinent, s'articulent et se confrontent sans pour autant se confondre, permettant ainsi une forme de conciliation des antagonistes et le maintien de la dualité au sein de l'unité (Morin, 1998, 2004, 2005; Nicolescu, 1996, 2002) : entre le prescriptif et l'émancipatoire; les arts et les affaires; la tradition et l'innovation; entre la règle et la liberté.

L'expérience, à l'échelle du globe, de l'action sociale et de la pédagogie circassiennes du CdM se présente comme étant le témoin autant que l'écho, l'agent autant que le produit, de ce courant alternatif en émergence relativement au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. Une alternative qui propose une nouvelle vision des jeunes en même temps que du monde auquel ils appartiennent, ainsi que de nouvelles manières de les aborder qui les concerne tout les deux, renouvelant logiquement les visées, comme les modalités de l'agir. Tout cela est en mouvance et tend vers le changement.

La proposition circassienne s'est manifestée comme étant soucieuse d'un équilibre à garder entre le passé, le présent et l'avenir. Au sein des diverses activités de cirque se joue – et le terme est choisi – la réappropriation constante, comme dans la marche sur le fil de fer, de cet équilibre toujours fragile, mouvant, où le risque et la tension qu'il suscite sont parties prenantes du plaisir¹³⁷. Le propos d'Hannah Arendt sur les activités humaines, tout en contribuant à « dignifier » la notion de travail dans sa fonction noble au service de l'œuvre et de l'action, et en valorisant l'engagement personnel qu'il comporte, rappelle aussi l'importance du temps et de l'histoire.

CdM et ceux et celles qui le supportent, artistes et penseurs, posent sur les jeunes qui vivent en situation de précarité, un regard différent, en effet, de celui qui prévaut dans la communauté internationale. Fondé sur des valeurs qui intègrent la mouvance, les paradoxes et la force du lien, il propose aux intéressés une manière d'aborder les jeunes dans un esprit ludique, qui en fait des sujets actifs. Les milliers de personnes qui s'engagent dans le programme deviennent ainsi en même temps que des transmetteurs de cirque, de véritables bâtisseurs de ponts, par-delà les frontières. Le programme CdM fait la démonstration qu'avec des jeunes marginaux ou marginalisés, il est possible de construire quelque chose de positif, une œuvre dans laquelle chacun des partis trouve à prendre, à donner et à transmettre. Pour reprendre les termes d'un instructeur, « la magie, c'est quand ça marche ! ».

Cet article ouvre enfin des perspectives théoriques qui laissent entrevoir une saisie différente du programme circassien. Elles incitent à pousser plus à fond dans la découverte

¹³⁷ Dans ce même esprit mais avec tellement de souffle, le lecteur est invité à parcourir le très beau livre de Philippe Petit (1997) qui montre « d'art de remplir et d'illuminer le Vide, un vide entre deux tours, deux bords d'un ravin, deux planètes ou l'espace entre le cœur et l'esprit » (dos de couverture).

des univers de connaissances du don, de la reconnaissance, de l'expérience corporelle¹³⁸ ou de l'engagement. S'agissant de la perspective empruntée dans cette étude, une compréhension globale du programme circassien laisse dans l'ombre les dimensions qui appartiennent en propre à chacun des barrios mexicains. L'agir circassien auprès des jeunes qui vivent des difficultés bénéficierait de données qui saisissent plus précisément ces particularités du terrain et qui rendraient compte des potentialités de même que des modalités d'adéquation culturelle d'une approche comme celle du CdM.

La transformation des jeunes, c'est par et dans l'évolution du regard des « autres » et notamment des adultes sur eux, qu'elle peut avoir cours. Les jeunes deviennent des acteurs de leur vie, dans l'acceptation de la discipline du travail exigé et des règles imposées, dans l'expérience d'une fierté découverte ou retrouvée par l'entremise de l'œuvre réalisée et dans la reconnaissance de la force du lien avec les autres. Cette transformation des personnes ouvre la voie à une transformation de la société. Finalement, CdM, dans son actualisation mexicaine, ne se limite pas à viser le changement, il en est le lieu. Le programme circassien d'envergure internationale joue ainsi, au sein du courant alternatif en émergence, comme de la mouvance du paradigme classique, un rôle significatif.

Références bibliographiques

Arendt, H., (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy, Coll. Agora, 406 p.

Bemak, F., (1996), "Street Researchers - A New Paradigm Redefining Futur Research with Street Children". *Childhood*, 3, 147-156.

Boudreault, V., (2004). *Mouvoir sa pensée et son corps - Le cirque actuel au Québec: à l'interface des émotions*. Mémoire de Maîtrise, Anthropologie, Université Laval, Québec, 140 p.

CEJUV, (2004), "Machincuepa Circo Social Mexico". CEJUV, Site web, Consulté le 3 septembre, <http://www.machincuepacircosocial.org/>.

Cirque du Soleil, (1997), *Cirque du Monde - Un programme d'action sociale du Cirque du Soleil*. Cirque du Soleil, 9 p.

¹³⁸ Voir à ce sujet le mémoire de Valérie Boudreault (2004) intitulé : *Mouvoir sa pensée et son corps - Le cirque actuel au Québec: à l'interface des émotions*.

---, (2003). *Cirque du Monde - Un programme d'action sociale du Cirque du Soleil*. Direction des affaires sociales et de la coopération internationale - Service des affaires publiques, Montréal, Cirque du Soleil, 8 p.

Dagenais, C.; Mercier, C. et Rivard, J., (1999), *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du Cirque du Monde*. Cirque du Soleil,

Defouni, S., (2002), "Faire le clown, c'est du sérieux !" *La Presse*, samedi, 19 janvier.

Dufour, S.; Fortin, D. et Hamel, J., (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales - L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal, Ed. Saint-Martin, Coll. CIDAR, 184 p.

Ennew, J. et Swart-Kruger, J., (2003), "Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth". *Children, Youth and Environments*, 1, 21, 3 février 2006. Article électronique. http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_Current

Espaces Émergents, (2002), "Services aux artistes - Quel avenir pour les arts du cirque ?" *Espaces Émergents*, Site web, Consulté le 20 juin, http://www.espacesemergents.com/services/ateliers_a_2002.php.

Foucault, M., (2001). *L'herméneutique du sujet, cours au collège de France (1981-1982)*. Gallimard, Seuil, collection Hautes études, Paris, 546 p.

France diplomatie, (2007), "Présentation du Mexique - Économie". Ministère des Affaires étrangères et européennes, Site web, Consulté le 12 août, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo_833/mexique_481/.

Fundación Pro Niños de la Calle, I.A.P., (2000). *De la calle a la esperanza. Propuesta educativa de la Fundación Pro Niños de la Calle, I.A.P.* Première édition, Mexico, Quiera, Fundación de banqueros de Mexico, a.c., 179 p.

Gaudet, J.d.A. et Lapointe, C., (2002), "L'équité en éducation et en pédagogie actualisante". *Éducation et francophonie*, 30, n°2, 11.

Hamel, J., (1989), "Pour la méthode de cas - Considérations méthodologiques et perspectives générales". *Anthropologie et Sociétés*, 13, n°3, 59-72.

Hotier, H., (2003). "Respecter «la vraie nature du cirque»". pp. 229-236 dans: *La fonction éducative du cirque*, sous la direction de: Hugues Hotier, L'Harmattan.

Leclercq, G., (2000), "Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique". *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, n°2, 243-262.

Martínez, M.G., (2007), "Reserva de palabras". Escuela de Escritores, Source électronique, Consulté le 13 septembre, <http://www.reservadepalabras.org/apadrinarlistar.php?palabra=machincuepa>.

Miles, M.B. et Huberman, A.M., (2003). *Analyse des données qualitatives - Méthodes en sciences humaines*. 2ème, Bruxelles, de boeck, 626 p.

- Morin, E., (1998), "Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université". *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, 12, 13 novembre 2007. Article électronique. <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c1.html>
- , (2004). *Pour entrer dans le XXIe siècle*. Seuil, Coll. Points, , 392 p.
- , (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil, Coll. Points, , 160 p.
- Nicolescu, B., (1996). *La transdisciplinarité - Manifeste*. Monaco, Du Rocher, Collection Transdisciplinarité, 231 p.
- , (2002). *Un nouveau mode de connaissance: la transdisciplinarité*. Montréal, Université de Montréal, Université Laval, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la Condition des femmes, L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée - Réflexions sur des expériences en cours 234 p.
- Petit, P., (1997). *Traité du funambulisme*. Actes Sud, 157 p.
- Real Academia Española, (2007), "Machincuepa". Real Academia Española Consulté le 13 septembre,
- Ricoeur, P., (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil, Coll. Points Essais. 424 p.
- , (2007), "De la morale à l'éthique et aux éthiques". *Université de Montréal. Faculté des arts et des sciences - Département de philosophie - Les cahiers virtuels - Textes de professeurs invités*, 11 septembre. 27 novembre 2006. Article électronique.
- Rivard, J., (1999). *Analyse critique à partir d'une perspective globale de la santé des principaux paradigmes théoriques sous-jacents à l'action auprès des jeunes en difficulté: des approches classiques aux influences plus alternatives, voire marginales*. Examen de synthèse, Sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal, 50 p.
- , (2004), "Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues: une perspective internationale". *Nouvelles pratiques sociales*, 17, n°1, 126-148.
- , (2007). *Le mouvement paradigmatique autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés : l'exemple du programme Cirque du Monde*. Thèse par articles, Programme de Sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal,
- Rohmer, N., (2003), "Cirque du Monde - Les arts du Cirque du Soleil au service des enfants exclus". *Afrik.com*, 3, 19 décembre 2005. Article électronique. <http://www.afrik.com/article6887.html>
- Serrano, F., (2005), "Breve historia del circo en Mexico". Site web, Consulté le 24 mai, <http://www.circoatayde.com/textos/brevehistoria.htm>.
- Yin, R.K., (1993). *Applications of case Study Research*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications, Applied Social Research Methods Series 131 p.
- , (2003). *Case Study Research - Design and Methods*. London, Sage, Applied Social Research Methods Series 181 p.

DISCUSSION

*Je n'ai jamais peur sur le fil, je suis trop occupé.
La traversée se fera comme une succession
d'équilibres.*

Philippe Petit : 136, 47

Les dimensions du paradigme classique

Trois dimensions ou aspects du paradigme traversent cette étude : les représentations relatives aux jeunes qui vivent des difficultés, les ancrages théoriques et idéologiques auxquels s'arrime *toute* action qui concerne ces jeunes et enfin l'agir, soit le geste et l'esprit du geste. Examinées sous différents angles - des organisations internationales, principalement onusiennes, des États tels que l'Amérique latine et l'Afrique, des ONG et enfin au sein du programme CdM - ces dimensions nous renseignent sur la dynamique paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et qui est amplifiée par l'émergence d'un courant alternatif qui se distingue du paradigme encore dominant.

Un tel examen ne donne pas un portrait exhaustif du paradigme et ce n'est pas la prétention de cette thèse. Le regard transversal qui est posé ici vise à documenter ce paradigme relatif à la jeunesse qui vit des difficultés, à partir des différentes acceptions qui sont développées à son sujet, ainsi que de ses diverses applications – du courant de pensée jusqu'aux ateliers de cirque – et des raisons qui sont fournies pour ce faire. Convenons que cette perspective limite de façon importante l'accès à des connaissances particulières. En contrepartie, elle sert admirablement les desseins de la présente étude qui vise une compréhension générale du phénomène en question et de l'univers paradigmatique qui l'entoure.

Dans un premier temps, l'examen de ces trois dimensions a mis en évidence un paradigme classique ou traditionnel et dominant, qui est amplement répandu, et dans certaines circonstances, disons-le, imposé par les organisations internationales, les États, les ONG et les chercheurs aussi. Cette situation continue de faire partie du paysage international contemporain : « [...] pendant trop longtemps, les politiques sociales ont été unilatéralement dictées aux pays en développement par des organismes extérieurs comme

la Banque Mondiale. Ces politiques étaient les mêmes partout, pour tous les pays »¹³⁹ (UNESCO, 2007). Ce paradigme qui domine est de plus en plus remis en question, notamment en ce qui a trait aux positions ambiguës qu'il dissémine concernant justement les trois aspects du paradigme qui sont examinés dans le cadre de cette étude. En référence aux chapitres 1 et 2, on se souviendra que les représentations sont centrales dans la compréhension du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et de l'univers paradigmatique qui le concerne. Les représentations ont un poids et un prix, portés et payés d'abord par les jeunes et les enfants. De manière générale, les conceptions relatives aux jeunes, aux enfants ou à la rue en tant qu'espace légitime ou non de socialisation, tant à l'échelle internationale que régionale, seraient fortement occidentalisées et marquées par des idées qui s'opposent, le jeune étant perçu comme une victime ou comme le responsable de ses actes, ou bien comme une charge ou un bénéfice pour la société. L'agir ainsi que les fondements théoriques et idéologiques n'échapperaient pas à cette situation. Ces représentations donneraient lieu à un agir fragile, tributaire de la vision utilitariste des sociétés contemporaines, et à des actions polarisées qui hésitent entre trois approches : la protection, la répression et la référence aux droits de l'enfant, par l'entremise de la Convention internationale les concernant, toutes trois étant marquées par l'ambiguïté. Quant aux fondements théoriques et idéologiques, ils seraient soit absents du discours, soit confondus avec d'autres dimensions ou d'autres enjeux, politiques et économiques par exemple.

Peu à peu s'installe un malaise dans la communauté internationale et scientifique, puisque ce paradigme ne répond plus adéquatement au phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés. La critique de Jacques Grand'Maison, s'intéressant alors au Québec, pourrait bien expliquer, partiellement du moins, cette inadéquation du paradigme : « On s'est donné plein de deuxièmes étages sans se préoccuper des fondations » (rapporté dans Boisvert, 2000: 15). La famille, la communauté et les jeunes ne sont pas soutenus ou ne le sont pas de façon appropriée lorsqu'ils éprouvent des difficultés. L'école, elle, ne parvient pas à s'adapter aux mouvances sociales mondialisées. Les liens de l'affect s'étiolent et les valeurs humaines associées à l'engagement et la solidarité sont ponctuelles et presque marginales. N'est-ce pas aussi ce que prétend Hannah Arendt lorsqu'elle condamne la

139 Commentaire de Pierre Sané, sous-directeur général de l'UNESCO pour les sciences sociales et humaines lors de l'événement Gestion des transformations sociales : Table ronde des ministres du Développement social 16 et 17 juillet 2007, UNESCO, Paris.

rupture entre le *prattein* (celui qui gouverne – l'action de « commencer ») et l'*archein* (le praticien – l'action « d'achever »), c'est-à-dire la construction d'approches qui sont privées d'assises solides, lesquelles, au bout du compte, n'ont pas su faire la différence.

Les dimensions d'un paradigme en mouvement et le courant alternatif en émergence

Tout cela contribue à l'accroissement du malaise dans les communautés internationales et scientifiques qui reconnaissent, pour le moins, la complexité du phénomène. Or, cet embarras correspond justement au climat qui est décrit par Kuhn au moment d'un changement de paradigme : « [...] l'émergence de nouvelles théories est généralement précédée par une période de grande insécurité pour les scientifiques. Comme on pouvait s'en douter, cette insécurité tient à l'impossibilité durable de parvenir aux résultats attendus dans la résolution des énigmes de la science normale. L'échec de règles existantes est le prélude de la recherche de nouvelles règles. » (Kuhn, 1972: 89) Rappelons ici que les notions de « résultats attendus » et « d'échec » sont susceptibles de faire référence à différents entendements selon les acteurs concernés, leurs mandats et les enjeux auxquels ils doivent faire face. Cette thèse évoque à peine tous les impacts sur les enfants et les jeunes de la montée d'un système par lequel la mondialisation de l'économie de marché fondée sur l'utilitarisme, touche la plupart des communautés, même parmi les plus isolées géographiquement. Ce système incite les instances internationales ou locales qui agissent au nom du phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés, à s'inscrire dans des logiques de survie qui dépendent du problème et de sa visibilité. En d'autres termes, l'éradication du phénomène entraînerait la disparition de certaines de ces organisations. Ce trouble vécu dans la communauté pensante et agissante, vis-à-vis du paradigme dominant qui n'est plus à la hauteur de la situation, ne concerne pas uniquement le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. C'est toute l'enfance et la jeunesse qui sont entrées dans cette mouvance et notamment, les univers liés à la santé mentale et aux déficiences intellectuelles ou physiques, d'où l'intérêt d'avoir tenté de saisir, même si peu, la valeur prémonitoire et fédératrice de la jeunesse en difficulté qui exprime, manifeste et crie, ce qui affecte sa personne, son milieu, sa société et son monde.

L'étude transversale des trois dimensions du paradigme a aussi permis dans un deuxième temps de mettre en relief l'émergence d'approches « autres » qui préconisent cet « ailleurs » et cet « autrement » de Rhéaume et Sévigny (Rhéaume et Sévigny, 1987) et qui s'inscrivent dans un courant alternatif dynamique. Une mutation en ce qui concerne les

trois dimensions du paradigme est presque palpable, essentiellement dans deux positions qui sont plus typées. Pour certaines organisations ou certains pays par exemple, le mouvement favorable aux jeunes prend fin avec le discours, une position blâmée ouvertement par des factions de la communauté internationale. Dans d'autres cas, des mesures alternatives sont développées sur le terrain de façon très engagée, parfois même sans le concours de l'État.

Le prélude à un changement sur le plan des représentations sociales concernant les jeunes et les enfants qui vivent des difficultés a donc été constaté dans une littérature récente et corroboré par les résultats de cette étude. Cette évolution est fondamentale puisque les leviers théoriques et idéologiques ainsi que l'agir puisent à même les représentations, en même temps qu'ils les alimentent. Le jeune, c'est-à-dire cet être humain dont les droits sont sauvegardés par une Convention internationale jusqu'à ses 18 ans, serait de moins en moins regardé exclusivement comme un « objet de protection », un être qui est soumis aux soins et aux décisions de l'adulte. Progressivement, la communauté internationale se dissocie des visions romantiques et de celles de l'enfant dépendant qui ont suivi, ainsi que de la représentation contemporaine, occidentale et universalisée d'un « enfant-roi », pour tendre vers des conceptions qui reconnaissent au jeune des droits – individuels, humains ainsi que des droits qui tiennent compte de son initiation récente à la vie – mais aussi des devoirs, disons des responsabilités, idéalement des engagements, en tant que citoyen à part entière de sa patrie et du monde.

Parallèlement à cette place qui revient aux jeunes en général, il y a plus spécifiquement le regard qui est posé sur les problèmes qui leur sont associés, sur ceux qu'ils vivent réellement et sur tout cet univers de perceptions et de préjugés relatifs à la « normalité » et à la « marginalité » qui est loin de faire l'unanimité. Des postures intermédiaires sont toutefois observées, qui souscrivent à l'idée de l'existence d'un centre et de sa marge et pour certains, la nécessité d'un peu de l'un dans l'autre. Plus précisément, on trouve dans la littérature une tendance à considérer la rue comme un lieu significatif pour les jeunes et les enfants qui s'y retrouvent. Après les ambiguïtés terminologiques et donc les ambivalences définitionnelles, qui ont encore des conséquences importantes sur la vie des jeunes, émerge une Personne, un Être humain, un Acteur, un Citoyen, un Agent, le Sujet lui-même, ce « tiers inclus » avancé par le transdisciplinaire Nicolescu. C'est ce que suggère le thème de cette année de la *Célébration de la Journée internationale de la jeunesse dans le monde*

entier de l'UNESCO : « *Être vus, être entendus : la participation des jeunes au développement.* » (UNESCO, 2007) Des postures intermédiaires, où les rôles émancipatoires réservés aux jeunes ne doivent en aucune circonstance les priver de leur enfance et de leur jeunesse, mais bien plutôt concevoir ces temps de la vie comme des carrefours d'apprentissages, reçus puis partagés. Dans certaines régions du monde, cette jeune personne travaille, comme les autres membres de sa famille et cette contribution lui procure un statut social valorisant, même si elle doit défier l'adversité. Ainsi, si le travail des jeunes est perçu comme pouvant réellement être soumis à l'exploitation, on admet qu'il puisse aussi faire partie intégrante de la socialisation (Invernizzi, 2000), et c'est justement la prise en compte de ces deux positions dans la recherche de solutions – les deux bouts du bâton dans la perspective de Nicolescu – ainsi que la présence immanente du tiers inclus, soit le jeune, qui est susceptible de conduire à *la pensée neuve*.

Un mouvement semblable est observé en ce qui concerne l'agir déployé pour ces jeunes et ces enfants qui vivent des difficultés, ainsi qu'en regard des fondements théoriques et idéologiques auxquels cet agir est étroitement lié. Dans cet exemple justement du jeune au travail qui occupe l'espace public, souvent celui de la rue, le courant alternatif en émergence tend à s'affranchir de la conception occidentale classique de l'enfant – dans le foyer familial et à l'école – en reconnaissant, pour un grand nombre de familles dans le monde, l'incontournable évidence et ce, même si elle reste discutable, de voir tous ses membres participer à sa survie. Cette émancipation vis-à-vis de la conception occidentale dominante ne remet pas en question l'importance de l'alphabétisation et de la famille, mais plutôt le modèle unique et uniformisant ainsi que l'allure hégémonique que celles-ci revêtent dans le paradigme traditionnel, leur peu de correspondance avec certaines réalités, qui mènent finalement à générer de l'exclusion. On emprunte alors, sciemment ou non, à toutes les théories qui assurent un espace et un rôle « humains » aux jeunes et qui permettent de les aborder comme des Sujets en devenir, il est vrai, mais simultanément comme les porteurs d'une histoire, enracinés dans ce monde qui est le nôtre. Les OI comme l'UNICEF et l'UNESCO réfléchissent à cela et se sont déjà engagées dans l'action en ce sens. D'autres organisations, qui travaillent quotidiennement sur le terrain – et c'est notamment le cas du programme CdM – expérimentent des programmes uniques, qui sont basés pourtant sur des fondements analogues, se consacrant à améliorer les conditions d'existence de ces jeunes, à leur assurer des ancrages dans le monde – aussi petit ce monde

soit-il – et à leur fournir des occasions d'établir des liens de tous les jours avec les autres. Chaque pays, chaque localité aurait ici son histoire à raconter, dans laquelle les arts jouent d'ailleurs un rôle considérable : on met une caméra entre les mains de jeunes autochtones québécois (Wapikoni mobile)¹⁴⁰ et on expérimente l'intervention par les pairs dans un projet-passerelle entre le formel et l'informel à Montréal (Bellot et Rivard, 2007); on reconnaît le théâtre populaire et le théâtre de rue en Amérique latine en tant que chefs-d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de l'humanité¹⁴¹; on apprivoise la photo et la poésie au Sénégal (Man-Kennen-Ki)¹⁴². Ces fondements, semble chuchoter Hannah Arendt, rappellent les trois conditions humaines essentielles que sont la vie, l'appartenance-au-monde et la pluralité, c'est-à-dire le lien avec l'autre.

Le programme CdM : un éclairage sur l'archein et le prattein du courant alternatif

Dans un troisième temps, l'entrée en scène du programme CdM dans ce décor paradigmatique contribue à rendre vivante la posture alternative en émergence : un cas pérenne, unique, exemplaire, qui l'est suffisamment du moins pour cultiver l'habitude de jouer et celle de se lier aux autres; un lieu de rencontre du langage, même non verbal, et des sens; un espace de renforcement du moi, de création, d'intégration, voire de prévention, qui est conçu pour ranimer les flammes. Néanmoins, cela ne fait pas du CdM une panacée. Ses promoteurs et les formateurs qui ont été rencontrés ont montré qu'ils en avaient parfaitement conscience. Et même s'ils n'ont été que sommairement évoqués, les revers du projet circassien n'en sont pas moins nombreux, importants et constants, aussi bien pour les intervenants locaux que pour les instructeurs, sur les plans de l'implantation, de l'arrimage avec l'organisme partenaire, de sa continuité, des considérations techniques et d'autres encore. En ce qui concerne les jeunes, certains ne pourront pas relever le défi personnel que les ateliers circassiens représentent, conduisant à des abandons et pour les formateurs, à la nécessité d'adapter l'activité à d'autres groupes de jeunes, parfois hors des catégories qu'ils visent habituellement. Les expériences Atikamekw et mexicaine rappellent que même si la complexité du projet sur le terrain génère des doutes de façon récurrente chez les « passeurs de cirque », elle alimente continûment la réflexion, dans laquelle plongent à tour de rôle

140 <http://www.nfb.ca/aventures/wapikonimobile/>

141 http://www.unesco.org/culture/intangible-heritage/281ac_fr.htm

142 <http://www.sklunk.net/spip.php?article241>. On sait que CdM a des liens directs avec deux de ces quatre initiatives : le Collectif d'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue de Montréal centre-ville et Man-Kennen-Ki qui est un partenaire local sénégalais.

tous les acteurs, à l'exception des jeunes qui eux se satisfont bien de vivre leur cirque. Ces revers contribuent à ancrer le programme dans le présent. S'y attarder dans le cadre de cette thèse n'aurait que validé l'humanité et la perfectibilité du modèle, reconnues par ailleurs tout au cours de cette recherche.

Cette réflexion ramène aux considérations méthodologiques. Le choix d'examiner deux sites sur la cinquantaine qui est orchestrée par le programme CdM est critiquable, dans l'optique où l'étude aspire à cerner autant que possible l'univers général du cas. En revanche, l'appui conceptuel qui consiste à considérer chaque site comme une actualisation particulière du modèle général justifie ce nombre restreint. D'ailleurs, rappelons-le, les résultats ne cherchent pas à établir une généralisation à tout l'univers du CdM, mais ils visent directement le niveau théorique, soit le mouvement paradigmatique. À ces deux sites sont conférées les mêmes potentialités à mieux faire saisir l'essentiel du programme CdM, que ce dernier à éclairer le paradigme entourant le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. Ils s'en font les témoins autant que l'écho.

Les deux terrains, en plus d'illustrer, même modestement, la diversité des sites et des partenaires du CdM, démontrent l'hétérogénéité des jeunes qui y participent. Qui plus est, ils suffisent à eux seuls à démontrer que le modèle circassien, de réputation urbaine, fonctionne aussi bien dans un milieu qui est isolé géographiquement des grands centres. L'observation participante s'est avérée un moyen optimal pour favoriser une intégration rapide, quoique toute en douceur, aux activités du cirque et de là, aux entretiens individuels. Considérant que les observations ont toutes été réalisées au cours de moments forts, c'est-à-dire lors de la visite des instructeurs, on conviendra qu'elles ne traduisent pas les activités courantes du projet, celles du quotidien, même si tous les interlocuteurs ont abordé cette question dans l'entrevue. Cela dit, il est clair que ce sont les périodes prévisites et postvisites des instructeurs qui, s'il y avait un autre terrain à examiner, susciteraient la curiosité scientifique.

L'étude n'a pas interrogé directement les jeunes et n'en avait pas l'intention. D'un côté le souvenir de jeunes associés à la rue qui sont harcelés, voire agressés, par cette affluence de chercheurs et d'apprentis qui voulaient, en toute bonne foi, toujours en savoir plus sur leur mode de vie et de l'autre côté, le lien privilégié qu'entretiennent les formateurs du CdM avec « leurs jeunes », faisant d'eux des rapporteurs de première main, ont motivé ce choix. Dans des conditions exemplaires d'un point de vue éthique et humain, de celles qui sont

proposées dans certains documents récents – difficiles à réunir par ailleurs – l'échange verbal avec les jeunes est un véritable cadeau, particulièrement si le lien créé avec eux les porte à s'ouvrir avec confiance. Il est évident que les mots des jeunes et des enfants auraient apporté à cette recherche une autre sensibilité. Or, s'il est vrai que les gestes et les attitudes parlent, il faut reconnaître que ces jeunes ont été fort généreux! En effet, dans le contexte des ateliers du CdM, le jeune est mis en situation d'expression corporelle. C'est le corps qui parle de ce qu'il est en train de vivre : rire, sourire; rester assis dans un coin le regard vide; se gratter la tête, le sourcil perplexe; passer d'une activité à l'autre ou persister toujours dans la même; sont des manifestations qui peuvent se passer de mots. Les photos en témoignent aussi. La *Rencontre* du cirque avec les jeunes est une de celles qui ne déçoivent pas. Dans les deux sites, les acteurs des organismes partenaires ont eu la conviction, avant même d'en avoir fait l'expérience, que cette rencontre serait gagnante. Depuis ce temps, leur engouement s'est maintenu.

En plus de ces manifestations corporelles qui expriment l'intérêt des jeunes, cette étude met en évidence des liens, nombreux, pluriels, qui à leur manière parlent aussi. Ces liens constituent des pistes de réflexion qui émanent du programme, en même temps que des fils conducteurs visant à assurer sa meilleure compréhension. Il y a les liens CdM-individu, qui ont des effets presque immédiats sur les jeunes et sur les formateurs, dans plusieurs sphères de leur vie. Ce qu'ils en retirent s'articule tant sur le plan personnel que social. Il y a les liens CdM-collectivité, qui transcendent la personne et qui vont au-devant de l'Autre, passant principalement par le partenariat. Enfin, il y a les liens CdM-Monde, qui viennent réconcilier le particulier et l'universel. Ces liens mènent vers ce qu'il serait convenu d'appeler une *praxis alternative*, peut-être une *théorie de l'agir alternatif*. À cela, ajoutons les liens du programme CdM avec le courant alternatif en émergence et les trois dimensions du paradigme, qui rappellent à quel point sont liés le regard et le geste. On retiendra que si tout est *mouvement* dans le contexte du CdM, tout est *lien* également et ce qui suit ne représente qu'une pâle version de tout un réseau habilement tissé en faveur des jeunes qui vivent des difficultés.

Les résultats ont découlé à la fois du programme CdM *per se*, des expériences circassiennes en terre Attikamekw et à Mexico, de documents qui en traitent, mais aussi d'autres informations qui ont été recueillies grâce à l'observation fortuite de quelques ateliers de

l'un des deux sites montréalais, soit celui du centre-ville¹⁴³. Ces observations complémentaires sont venues confirmer un certain nombre d'éléments relevant des résultats formels de la recherche. Parmi ceux-ci, il y a l'attrait du cirque pour des jeunes de tous âges et son potentiel d'adéquation au milieu, dans une formule ici fort différente de celles qui avaient été observées jusqu'alors. Chez les uns comme chez les autres, on a observé la même énergie et le même enthousiasme qui ont été notés dans les deux autres sites, auxquels s'est ajoutée dans ce cas-ci, une complicité évidente et fort stimulante entre les instructeurs. Il y a aussi cette vigilance omniprésente et aisément identifiable, celle qui assure la sécurité de chacun dans l'acte de « parer » et qui est renforcée par le concours des intervenants rattachés aux organismes partenaires, qui accompagnent les jeunes et qui participent aux activités. La situation géographique privilégiée du site par rapport au centre administratif du CdM a permis de constater, en outre, des prises de position de la part des décideurs du programme concernant l'avenir du site, qui devait alors se recentrer sur la mission du programme et par conséquent, se rapprocher d'une jeunesse aux prises avec des difficultés.

Le cas CdM : retour sur le cadre conceptuel de la thèse

Les résultats ne se dissocient pas facilement les uns des autres, au risque de priver de sa base et de son sens, un premier étage qui s'est montré d'ailleurs comme étant solidement construit, pour paraphraser à nouveau les propos de Jacques Grand'Maison. C'est ici que la réponse à la question de recherche et l'évaluation de la pertinence des propositions hypothétiques démontrent le caractère itératif de la démarche dans son ensemble et font la synthèse de cette discussion. Ce retour aux préliminaires, moult fois effectué au cours de

143 Trois périodes d'observation ont été réalisées dans le cadre d'une recherche évaluative (2002-2004) concernant le Collectif d'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue du centre-ville de Montréal (Bellot et al., 2006). Elles ont eu lieu durant les mois de septembre et d'octobre 2002. Quatre organismes sont au nombre des partenaires du CdM relativement au site du centre-ville de Montréal : le Centre Immaculée-Conception, un OBNL où se tiennent les ateliers; Dans la rue, un organisme caritatif s'adressant aux jeunes sans-abri; En Marge 12-17, une organisation œuvrant auprès des jeunes mineurs en difficulté; Plein milieu, un organisme d'intervention sociocommunautaire dont les activités sont orientées vers les jeunes en général. Les ateliers, d'une durée de deux à trois heures et demi, avaient lieu deux fois la semaine. Ce site d'exception, reconnu d'ailleurs comme tel par les décideurs et les formateurs, avait pour caractéristique, depuis plus d'un an, un nombre stable de participants (une dizaine), dont la moyenne d'âge était de 22 ans. Parmi ceux-ci, seuls deux ou trois pouvaient être considérés comme des jeunes ayant vécu certaines difficultés. Les autres, bien qu'ils puissent s'identifier à la rue et à ses modes de vie, n'avaient d'autres motifs à leur présence que leur vif intérêt pour le cirque. Le groupe était habituellement encadré par deux à quatre instructeurs de cirque aux spécialités diverses, toujours les mêmes sans être nécessairement présents au même moment. Tout cela aura contribué à la construction d'un groupe relativement homogène, doté d'un niveau élevé d'apprentissage circassien, à l'avantage des instructeurs qui pouvaient « garder la forme » physique et au grand dam de la chercheuse pour laquelle les observations participantes constituaient une dépense considérable d'énergie !

l'étude, permet une compréhension plus fine de la part « d'alternativité » du programme circassien, de son rôle paradigmatique et de son agir sur le terrain auprès, finalement, de bien d'autres groupes de personnes, en plus des jeunes. L'examen au sein du CdM des trois aspects du paradigme – déjà étudiés dans le cadre paradigmatique classique – ceux-ci arrimés aux propositions hypothétiques puis renforcés par un éclairage spécifique réalisé sur les idées fortes avancées par le programme circassien, répondent aux préoccupations liminaires de la recherche.

D'abord, on a posé la question suivante : *en quoi l'approche du programme d'action sociale CdM, appliquée dans des contextes culturels variés, peut-elle venir éclairer le mouvement paradigmatique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés?* Cette thèse a choisi d'y répondre au moyen des représentations relatives aux jeunes qui vivent des difficultés, des fondements théoriques et idéologiques qui modèlent les actions prises à leur intention et de l'agir qui s'inspire de ces deux dimensions, en même temps qu'il les influence.

Cirque du Monde vu selon les trois dimensions du paradigme

Au chapitre des représentations, on a constaté que le programme CdM *véhicule effectivement des représentations du jeune et de l'enfant qui vivent des difficultés qui se distinguent des perspectives classiques*. Ces représentations sont basées sur des affinités mutuelles eu égard à la marginalité et à l'itinérance, qui rapprochent des jeunes et le programme et ses acteurs. Les jeunes, dotés d'une force intime qui s'embrace au contact de l'Autre, sont les agents d'un monde meilleur, en même temps que le fruit du monde contemporain. Ils occupent ici une place et un rôle qui ne leur sont pas simplement consentis. On reconnaît ces espaces-pour-être comme leur étant immanents. Si ces représentations peuvent faire craindre un glissement des responsabilités de l'adulte au jeune, le programme circassien aborde bien l'enfant comme un enfant et le jeune comme un jeune, en s'appuyant sur des jeux et des amitiés, de l'affection, de la sécurité, des moments pour « s'éclater » et de l'encadrement. Peut-être sommes-nous les témoins privilégiés d'un retour du sujet, celui de Foucault (Foucault, 2001) soit un sujet réflexif et spirituel. Le terrain l'a révélé, des informateurs ont corroboré : CdM agit sur les représentations sociales. Dans tous les cas où le jeune est séduit, CdM « dignifie » l'image que celui-ci a de lui-même, parce que sa rencontre avec les arts circassiens le mettra en situation de réussite. L'opinion de sa famille et de sa communauté à son sujet sera aussi « dignifiée » et

influencée, par exemple, par les petites prestations ou les spectacles de plus grande envergure qui seront présentés. À Mexico, il faut ajouter l'image même du cirque que Machincuepa s'efforce de réhabiliter. Ce regard « autre » posé sur les jeunes consacre l'alternativité du programme CdM. Cela est d'autant plus vrai si l'on tient compte de l'importance centrale des représentations au sein du triptyque paradigmatique.

Quant aux fondements théoriques et idéologiques, cette étude démontre, à partir du matériel recueilli, que *CdM s'inspire de principes et de valeurs qui transcendent les barrières culturelles et disciplinaires*. Implicitement – dans l'esprit d'une tradition orale – le programme puise non seulement dans une diversité de sources théoriques et symboliques, qui sont elles-mêmes influencées par des mouvements culturels et artistiques forts, mais plusieurs rapprochements idéologiques pourraient encore être faits. Outre l'éducation conscientisante et libératrice de Freire, le théâtre populaire boaliste, le courant altermondialiste et à la théologie de la libération (Betto, 1986; Boff et Boff, 1987) dont il a déjà été question – tous nés au Brésil, comme le programme CdM, et largement repris dans le monde – on peut penser notamment à l'univers des arts multidisciplinaires du cirque qui sont connus pour être sans frontières et, sans aucun doute, aux approches de développement économique et social telles que les principes managériaux rattachés au phénomène de « l'innovation sociale » (Harrisson, 2006; Lévesque, 2005; Mahy, 2005; Tardif, 2005). Ces repères théoriques ont été nommés par les personnes qui ont été rencontrées sur le terrain, sans pourtant être avancés officiellement par le CdM. Des explications du programme circassien pourraient également être construites à partir de diverses théories, bâtisseuses d'un « autrement », qui influencent le monde intellectuel contemporain et qui font l'effort de rapprocher, sans les fusionner, les dimensions ontologiques des dimensions d'un ordre plus macrosocial. Parmi celles-ci, on peut mentionner les théories socioconstructivistes où l'activité humaine n'est pas réduite à un agencement de réflexes ou de conduites adaptatrices, mais suppose une composante de transformation du milieu grâce à laquelle, parallèlement, le sujet se transforme lui-même (Vygotski, 1997), la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth (Honneth, 2002, 2004a, 2004b) qui soutient que la valeur de l'image qu'on a de soi-même est tributaire du regard d'autrui sur nous et également la théorie de la réciprocité de Stéphane Lupasco (1979) proche, dans ses fondements, de la transdisciplinarité de Nicolescu. Enfin, des perspectives, autant traditionnelles que novatrices, pourraient également contribuer à expliquer et à comprendre un programme

comme le CdM, de même que l'agir alternatif qu'il met en œuvre. Pensons aux perspectives qui sont associées à l'écologie (Gibson, 1966, 1979), à la complexité (Morin, 1987) et à la pensée circulaire (ADOBE, 2007; Boudreault, 2004; Sioui, 1989, 2000; Wesley-Esquimaux et Smolewski, 2004). Ces perspectives représentent, d'une manière ou d'une autre, des façons de décrire la réalité et deviennent des alternatives au paradigme mécaniste et vitaliste, capables de traiter des grands problèmes fondamentaux de l'humanité et de la Société dans laquelle ils évoluent.

Ces sources d'inspiration qui lui ont déjà été rattachées et les autres qui représentent des « possibles », assurent au CdM un ancrage qui transcende les cultures et les disciplines, offrant une expérience sans coupure qui se conjugue aux trois temps : au passé, au présent et au futur. La transculturalité est possible grâce au partenariat qui s'occupe de l'arrimage dans la cité et qui permet au CdM de conserver sa position « trans », c'est-à-dire non envahissante. Quant à la transdisciplinarité, elle est favorisée par le cirque et ses arts multiples et polyvalents, par les artistes et les penseurs qui en font partie, par ses idées fortes qu'il véhicule et qui se sont révélées être des *idées-phares*, des principes autant intégrateurs que fédérateurs avec lesquels, comme des balles, le CdM jongle habilement. Ces fondements solidifient la position alternative du programme CdM et lui assurent un « premier étage » dont la robustesse fait ses preuves et qui en inspire plus d'un à travers le monde.

Relativement à l'agir enfin, *l'approche d'action sociale et la pédagogie circassienne se sont illustrées comme étant davantage holistes que morcelantes*. Un agir personnel et social dans un même temps, qui cherche le caractère social de la personne et réintroduit la personne sous son plus beau jour, dans son social. Au même titre que la rue, CdM confronte les enfants à des situations relationnelles et à des situations d'apprentissage diverses (Taracena, 1997), devenant ainsi un espace de socialisation. Centré sur le jeune et sa communauté, sur le cirque, le partenariat et le monde, CdM constitue en quelque sorte une vaste entreprise d'action sociale qui, grâce à son profil artistique et par surcroît circassien, ne s'est pas dissociée de « l'expérience intérieure » : un « impensable » dirait Georges Bataille qui stipule que « l'expérience intérieure est le contraire de l'action » (Bataille, 1953 :63). Les données du site Atikamekw, par exemple, mettent en relief un agir qui transcende le geste et duquel s'est dégagé le respect. Un agir, dans ce cas particulier, où se rencontrent le cercle du cirque et le grand cercle de la vie selon la conception

autochtone, contribuant entre autres à l'appropriation corporelle de l'expérience circassienne chez les jeunes.

Mais l'agir est illustré plus particulièrement dans le sixième chapitre de cette thèse, qui traite de l'actualisation mexicaine du programme circassien, par l'entremise des enseignements d'Hannah Arendt. L'article présente la portée de l'agir dans le contexte du CdM en même temps que la contribution engagée de celui-ci au courant alternatif émergent. Il n'est pas important ici d'en fournir une mesure. L'agir du programme CdM se caractérise par des actions fondées, au creux desquelles l'*archein* et le *prattein* sont à nouveau réunis. Concrètement, ces actions exploitent l'outil cirque pour ses valeurs symboliques (itinérance, famille, universalité, risque, jeu, plaisir) et pour son potentiel d'alliance des approches émancipatoire (liberté, estime de soi, conscience, respect, autonomie) et prescriptive (discipline, respect, encadrement, règles). Ces règles, on l'a vu, sont contraignantes, mais elles font expérimenter qu'elles sont aussi condition et exigence de la liberté : « [...] la liberté exige une boussole pour en guider l'exercice, sinon elle se transforme aisément en désarroi » (Le Breton, rapporté dans Boisvert et Roy, 2001). Est-ce que tout cela ne revient pas à réparer la coupure, cette blessure entre l'intellectuel et l'instinctif? (Onimus, 1988).

Les résultats de cette étude concordent en outre avec les observations de Rhéaume et Sévigny (1987 :142) sur la question de l'alternatif, dont les acteurs ont une perception très claire du lien entre l'agir qu'ils mettent en œuvre et le changement social. Innover, entreprendre ensemble et achever, constituent des temps fondamentaux de l'agir dans la conception arendtienne, qui incitent à dépasser l'existant. En somme, CdM compose avec les forces présentes – les jeunes, le monde, le partenariat, la culture, l'empowerment, la résilience - et celles du passé, voire les forces intemporelles – les souvenirs, le cirque, le rêve, la magie – pour construire avec les jeunes et leur entourage un monde meilleur qui se nourrit du temps et de l'histoire, renvoyant une fois de plus aux principes arendtiens ainsi qu'aux fondements de la transdisciplinarité. En ce sens, l'agir proposé par le programme CdM est résolument holiste et d'autant plus alternatif.

Ces trois dimensions du paradigme, examinées au sein du programme circassien, continuent d'être liées les unes aux autres, elles ne sont que mouvement, en constante évolution. Elles évoluent, s'adaptent et se raffinent au fur et à mesure des expériences, au contact des partenaires et de leur culture respective. La notion d'appropriation n'est donc

pas un processus unilatéral réservé au seul partenaire. L'appropriation ininterrompue de la « chose cirquedumondienne » est aussi l'affaire du CdM lui-même. Cela fait du programme, en même temps qu'un passeur de cirque, un intégrateur des expériences culturelles circassiennes, au même titre que ses instructeurs et que les autres formateurs, à une échelle plus locale. CdM est ici à son tour Sujet et tiers inclus, entre le jeune et le monde, la marge et la norme, l'individu et l'universel.

Somme toute, le véritable éclairage que fournit le programme de cirque provient *primo*, de son caractère alternatif fort et *secundo*, de la part qu'il fait au changement et aux paradoxes. La puissance d'alternativité du programme CdM, lequel n'est pourtant pas très visible sur la carte sociale internationale, jette un éclairage contrastant sur le paradigme classique qui évolue autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés. D'abord, grâce à ses partenariats multiples, CdM crée, selon les termes de Godbout (1992), une « vie associative » autour de ces jeunes. Or, dans les deux sites qui ont été examinés, cette vie associative déborde du système de réseautage mis en place. À Mexico, elle rejoint un groupe d'étudiants engagés auprès des jeunes associés à la rue. Chez les Atikamekw, c'est le Centre Jeunesse de La Tuque qui intègre le cirque à ses propres activités. Enfin, on sait maintenant qu'à Montréal il y a eu des échanges originaux avec un Collectif de pairs aidants. Cette ramification volontaire, disons « appropriation ramifiée » de l'esprit circassien, se distingue des approches traditionnelles qui ont la réputation d'être imposées et hégémoniques. Ensuite, les actualisations Atikamekw et mexicaine montrent bien un CdM qui ne vise pas simplement le changement, il est *un espace d'accompagnement et de transformation stricto sensu*. De ce point de vue, le programme circassien peut être envisagé comme un *tuteur de résilience* tel que défini par Cyrulnik (2001a; 2001b). Dans ces mêmes deux sites, on découvre un programme qui intègre les différences et les idées qui s'opposent, fusionnant engagement responsable et plaisir, comme un terreau de conciliation des paradoxes dans la vision de Nicolescu, soit *un lieu de la transdisciplinarité*.

Comment expliquer alors, compte tenu du caractère alternatif du CdM, que ses activités d'envergure internationale ne donnent pas lieu à des crises qui conduiraient à une véritable révolution, telle que l'entend Kuhn? Une partie de la réponse se trouve à nouveau dans le cirque, informel et non institutionnel, qui n'a rien de menaçant; dans le multi-partenariat, le « capital social » du CdM, toutes allégeances et religions confondues, qui rallie des

« meneurs de monde » autour d'une même cause. L'autre partie de la réponse se trouve auprès des jeunes et des enfants, puisqu'ils représenteront toujours une cause justement, une « corde sensible », symbole d'ancrage au monde et d'espoir pour l'avenir de l'humanité. Ces deux dimensions sont à la source d'un agir global, « par le bas » comme « par le haut », créant peu de remous et néanmoins initiateur de changement, parce qu'engagé dans un mouvement fédérateur et d'intégration, plutôt que dans un d'opposition.

Il ne fait aucun doute, après avoir examiné une fraction du paradigme et du changement « en train de se faire » dans cette perspective internationale et transdisciplinaire, que le programme CdM est à la fois le produit et l'agent de ce vaste mouvement qui dynamise simultanément le paradigme classique et le courant alternatif. Le programme circassien se trouve directement imbriqué dans le triptyque paradigmatique (les trois dimensions du paradigme), agissant sur lui et influencé par lui. De ce point de vue, son approche d'action sociale représente à la fois une réponse à une demande explicite, soit l'appel d'une partie de la communauté internationale à considérer le phénomène autrement et une réponse à un besoin social, fermement et alternativement positionnée en faveur des jeunes qui vivent des difficultés. Par extension, cela permet de situer le courant alternatif émergent, en s'appuyant sur le cas circassien étudié, comme étant non pas en opposition avec l'univers plus vaste du paradigme qui domine autour des jeunes qui vivent des difficultés, mais né et puisant ses impulsions à partir de lui, pour ensuite s'en distinguer puis revenir l'influencer, capable de dépasser l'existant. Ainsi, CdM s'inscrit en contributeur au mouvement paradigmatique en l'influençant discrètement mais durablement.

Dans ce même esprit de mouvement et de continuité, les généalogies respectives du Cirque du Soleil et du CdM illustrent des trajectoires qui ont été ponctuées de rencontres déterminantes : René Lévesque (années 1970); Jeunesse du Monde (1994); Oxfam Québec (1997), pour ne nommer que celles-là. Le temps et l'histoire sont des valeurs qui prennent une place importante dans le discours des deux cirques. À l'issue de cette recherche, on constate que ces valeurs sont la trame d'un processus, celui-ci clairement présenté tel un produit. Autrement dit, la genèse et les chemins parcourus par le Cirque du Soleil puis par le programme CdM, sont présentés au grand public et aux partenaires comme des résultats : oui, il est possible d'être petit et de voir grand; oui, on peut commencer localement et s'étendre mondialement; oui, le lien avec le jeune peut être alimenté même en proposant un outil d'intervention à toute la planète. Faut-il préciser que tout le mérite ne va pas au seul

modèle circassien qui a servi de cas à cette étude. La force du cirque *per se*, dans ses dimensions les plus techniques aux plus symboliques, est fondamentale. La fonction sociale qu'il a assumée au fil de l'histoire en fait la preuve (Jacob, 1996; Renevey, 1977; Thétard, 1947). Quant à la force des acteurs, c'est celle d'avoir reconnu la valeur du cirque, puis de l'avoir adaptée à leur époque. Il faut également souligner, parmi ces forces, la reconnaissance par le programme circassien du travail déjà entrepris par les intervenants locaux, travail bâti souvent grâce à plusieurs années de savoir-faire et sur lequel s'appuient toutes les activités de cirque. Les résultats obtenus dans les deux sites illustrent la rencontre de ressources qui se ressemblent et se reconnaissent, parties, produits et agents d'un mouvement, d'un réseautage au nom des jeunes. CdM, dans son travail de tisserand de liens avec le milieu et entre les collectivités, participe en quelque sorte à la constitution d'une forme de « filet social », lequel, au bout du compte, favorise l'empowerment des communautés.

Outre cet aspect du renforcement des communautés et s'inspirant du programme CdM, nombre d'avenues de recherche auraient encore pu être abordées, par exemple, l'étude des vertus thérapeutiques du cirque, notamment celles de ses clowns. Il suffit de mentionner le nom de *Patch Adams*, ce médecin-clown américain, pour évoquer la rencontre de la maladie avec l'humour¹⁴⁴, alors que l'organisation internationale *Clowns sans frontière* affermit l'idée d'universalité de l'action du personnage au nez rouge¹⁴⁵. La mise en parallèle des principes fondateurs de ces organismes avec ceux du CdM fournirait certes des éclairages nouveaux sur le courant alternatif qui évolue autour du phénomène des jeunes et des enfants qui vivent des difficultés. Il y aurait par ailleurs encore beaucoup à dire de la valeur éducative du cirque, lucidement abordée par Annie Gilles dans son texte *Potentialités éducatives du cirque* :

L'éducation peut faire contrepoids sans hypocrisie à tout ce qui attende à l'espoir auquel doit avoir droit chaque nouveau venu parmi les humains. Utopie peut-être mais hors de laquelle il serait déplacé de se faire prévaloir du titre d'éducateur. Le cirque traditionnel montre aux enfants tant de possibilités de faire-valoir par le travail les talents les plus divers et les plus inattendus qu'il fait partie des spectacles les plus exaltants et les plus encourageants qui soient, à condition que nul casseur de rêves de réussite n'exerce sur les enfants son action maléfique (Gilles, 2003 :120).

144 <http://www.patchadams.org/campaign/>

145 <http://www.clownsf.com/>

Ces univers de recherche que rend possible le programme, grâce à son cirque, conduisent sans grand détour vers des frontières aussi diverses que les pédagogies actualisantes et équitables (Gaudet et Lapointe, 2002), le rôle de l'humour mais aussi de la discipline et de l'encadrement dans l'équilibre humain, de même que la panoplie des arts du cirque et le point de raffinement qui peut être atteint. L'approfondissement des idées fortes mises de l'avant par le programme, arrimées à des théories, pourrait s'avérer utile pour les « transmetteurs de cirque ». Autant de chemins qui auraient pu être empruntés pour saisir le programme circassien et particulièrement ses rencontres avec les jeunes. L'examen du programme CdM en tant que représentatif du courant alternatif, de même que celui du paradigme classique relatif au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés auquel on vient de se livrer, n'est pas, comme toute pratique humaine, figé dans le temps. Chaque mouvement et chaque évolution sont des protagonistes de l'Histoire. La modélisation d'un tel programme, par exemple, comportera toujours le risque de faire ombrage à cette mouvance. Le défi de la présente recherche consistait justement à illustrer le mouvement, elle a peut-être le mérite de fournir un socle dynamique et transdisciplinaire à quiconque voudra jeter un regard plus disciplinaire sur le programme circassien.

In fine, on ne peut taire la vigueur du *trois* qui s'est imposé sous plusieurs formes dans les passages les plus essentiels de ce travail. Ce *trois* intégré aux apprentissages même de la chercheuse, à l'incontournable et recherchée expérience personnelle que constitue chacune des étapes d'une thèse.

Il y a les trois dimensions du paradigme qui dévoilent une portion de l'univers paradigmatique entourant le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et, au passage, celui du programme CdM : les représentations relatives aux jeunes, les fondements théoriques et idéologiques ainsi que l'agir.

Il y a la triade transdisciplinaire de Basarab Nicolescu, fondée sur la considération du rôle du temps : les niveaux de Réalité, la logique du tiers inclus et la complexité. Ceux-ci renvoient au « trois » de « trans », qui va au-delà du « deux », invitant à dépasser la dualité par l'inclusion du tiers, c'est-à-dire le sujet lui-même.

Il y a aussi les trois catégories suggérées par Hannah Arendt : le travail, l'œuvre et l'action, elles-mêmes faisant référence aux trois conditions humaines fondamentales : la vie, l'appartenance-au-monde et la pluralité.

Une partie des résultats même se présente sous cette forme. Il y a en effet la triade du CdM : cirque, jeune et monde qui a beaucoup à dire sur la manière d'aborder les jeunes et les enfants qui sont en mal de liens.

Enfin, il y a le triptyque du don dans la vision de Jacques Godbout : donner, recevoir, rendre, qui viendra clore cette discussion.

L'idée est très présente chez les acteurs du cirque qui ont été rencontrés sur le terrain. Plusieurs expriment en effet que les activités circassiennes, combinées au temps partagé avec les jeunes, leur rapportent autant que l'investissement qu'ils y consacrent : « C'est une forme de vie, c'est comment tu le diriges, mais aussi comment tu le prends, ce n'est pas seulement celui qui donne, mais aussi celui qui reçoit, c'est comme une communion » (traduction libre), avance un moniteur mexicain. Trois temps du don qui, pour Godbout, circulent dans tous les sens à la fois parce que « donner c'est rendre et c'est recevoir » (Godbout, 1992:298).

À l'instar de tout ce qui précède et en accord avec d'autres auteurs, on conviendra qu'une approche unique et généralisée en ce qui concerne le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés n'est pas souhaitable. Le programme CdM a montré que chacun des sites examinés est singulier : Mexico, la Nation Atikamekw, Montréal. Chacune des actualisations du programme s'arrime au cirque à sa manière : Mexico et ses trois *barrios* par l'entremise des *Centros Juveniles de Barrios* (CJB); la Nation Atikamekw et ses trois réserves via les Services sociaux et un programme de prévention du suicide; Montréal avec ses deux sites distincts et leur réseau respectif de partenaires. Il s'agit bien pourtant de la même approche. L'expérience du programme CdM compte sur des fondements, des principes fédérateurs et intégrateurs, des idées fortes, à la fois « idées-socles » et « idées-phares », lesquels sont, pour reprendre la métaphore, ses racines et ses ailes, transférables, transdisciplinaires et transculturelles. Le cas CdM constitue effectivement un investissement porteur d'avenir, en matérialisant un lieu de concentration du global dans le local et du particulier dans l'universel.

CONCLUSION

*Je ne suis pas bien du tout assis sur cette chaise
Et mon pire malaise est un fauteuil où l'on reste
Immanquablement je m'endors et j'y meurs.
Mais laissez-moi traverser le torrent sur les roches
Par bonds quitter cette chose pour celle-là
Je trouve l'équilibre impondérable entre les deux
C'est là sans appui que je me repose.
Saint-Denys Garneau (2004)*

Cette thèse a voulu poser un regard sur le phénomène des jeunes qui vivent des difficultés et sur la mouvance de l'univers paradigmatique qui l'entoure, par-delà les disciplines, les frontières, les cultures et au-delà du geste. Elle s'est penchée pour ce faire, sur le programme CdM. La démarche visait en quelque sorte à fournir un cadre propice pour faire ressortir une perspective « autre » – internationale et transdisciplinaire – par l'entremise d'une parole « autre » – fédératrice, intégratrice et engagée – et à créer ainsi un « autre espace » d'interprétation de la réalité de ces jeunes, démarche qui nécessairement appelle à une transformation de l'agir. C'est comme si le cirque avait trouvé une manière de reconquérir l'humain par l'entremise de ses enfants.

Cette perspective internationale et transdisciplinaire a ouvert un domaine de connaissances novatrices et plurielles, un domaine qui, même après cette thèse, laisse encore avec l'impression de ne l'avoir qu'effleuré. Quoique collée au sujet de recherche dès le début, la perspective adoptée a néanmoins permis de soutenir et d'encourager la mise au jour de réponses et de découvertes venues du terrain et de ses divers acteurs. Autrement dit, cette étude a emprunté à la perspective internationale et transdisciplinaire des manières d'aborder le phénomène des jeunes qui vivent des situations de précarité, parce qu'elle cherchait justement à dévoiler le caractère international et transdisciplinaire du phénomène. Convaincue – et c'est là le cœur des propositions hypothétiques – que le programme CdM allait constituer un cas suffisamment exemplaire pour y puiser des informations susceptibles d'être renvoyées au niveau théorique lesquelles, en revanche, allaient revenir enrichies auprès des jeunes. En bref, s'appuyant sur un cas existant, pérenne, alternatif et international, cette thèse a pensé, documenté et illustré la mouvance paradigmatique et l'émergence de l'alternatif, dans ce qu'ils ont de mondial et jusque dans leurs manifestations plus locales.

Les résultats de la recherche ont abouti à des *Rencontres* qui génèrent et font circuler des ondes d'optimisme dans ce monde de la jeunesse qui vit des difficultés, c'est-à-dire, la rencontre du jeune avec le cirque et, dans toute sa mouvance, celle du paradigme classique avec des perspectives alternatives en émergence. On sait maintenant que ces deux rencontres – empirique et paradigmatique – sont les manifestations incontestables de tant de moments d'affinités, plus discrets, plus subtiles, parfois plus intimes, qui ont été évoqués en plusieurs occasions dans cette étude : la rencontre du programme circassien avec le partenaire; celle d'un jeune avec lui-même ou encore avec une passion dans le cadre des ateliers de cirque; la proximité de deux participants dans l'exercice d'un numéro; ou bien la rencontre d'une famille avec son enfant, par l'entremise de la prestation.

Le programme CdM véhicule une philosophie d'approche de l'individu et du social qui alimente la réflexion, en dévoilant des réciprocitys qui relèvent du particulier et de l'universel, entre l'individu et le monde, contribuant de cette manière à la réconciliation « théorico-empirique » de ces dyades. Il est une occasion et, dans un même élan, une manière « [...] de penser la façon dont se rencontrent et fusionnent concrètement, dans toute société, l'individuel et le collectif » (Godbout, 1992 :24). Ces réciprocitys se trouvent dans la valeur du « souci de soi », qui est au cœur d'un agir renouvelé, c'est-à-dire dans l'importance de se connaître soi-même pour l'avenir de l'humanité : « L'accord entre le Sujet et l'Objet présuppose une harmonisation entre l'espace extérieur de l'effectivité et l'espace intérieur de l'affectivité. Et *effectivité et affectivité* devraient être les mots d'ordre d'un projet de civilisation à la mesure des défis de notre temps.» (Nicolescu, 1996 :127-souligné par l'auteur). En plus des éclairages alternatifs qu'elle produit, l'approche circassienne crée concrètement du *lien*, entre l'individu, son environnement et leur histoire respective. Ce faisant, elle contribue également au rétablissement de la jeunesse du monde qui vit des difficultés, lui offrant une expérience sans coupure qui ranime l'idée d'historicité. Cette démarche puise ses valeurs à même les traditions du cirque qui ont traversé le temps, et au creux des aspirations profondes de l'être humain, œuvrant ainsi à la cause d'un présent plus joyeux et d'un avenir enfin possible.

Ainsi, si l'on s'appuie sur le programme CdM pour esquisser la nature du courant alternatif qui se manifeste à l'échelle locale et internationale, on peut anticiper une pensée émergente forte, de laquelle jaillit déjà des mondes de créativité, de dynamisme et d'humanité. Une pensée forte parce qu'elle est intégratrice de ce qui, traditionnellement, est perçu comme

étant en contradiction. Une pensée forte parce qu'en même temps, elle est transformatrice des personnes qui sont engagées dans ce cirque, y compris le cirque lui-même! Ceci confère au programme circassien un rôle influent sur le continuum paradigmatique, essentiellement éclairant, peut-être même critique, en tant que partie, produit et agent des changements ayant été observés au sein du paradigme dominant, incarnant le mouvement plutôt que la révolution, et la continuité vers le changement. Une forme d'agir à caractère dialogique apparaît donc au fil de cette étude. Cet agir est ressenti sur le terrain comme une sorte de *retenue*, décrite ici avec les mots sensibles de Meirieu et Develay :

(...) la retenue n'est pas le reniement; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétraction confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui-même. La retenue, c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui laisser un espace pour exister. (Meirieu et Develay, 1992 : 127-128).

Le cirque et les jeunes ont pourtant en commun le pouvoir de déstabiliser. Entre ce pouvoir et la retenue, le premier « joue » sur le paradigme classique et intègre l'art dans l'utilitarisme, le « sujet » en remplacement de « l'objet », adopte sur le phénomène une perspective englobante plutôt que morcelante et s'appuie sur des leviers conceptuels de nature et d'horizons multiples. Depuis le temps des femmes à barbe jusqu'à aujourd'hui dans ses associations avec les jeunes qui vivent des difficultés, avec des partenaires aux allégeances diverses, également avec la théâtralité et le raffinement, le cirque, en tant que langage transversal, met les jeunes, la société et les manières de penser, sur un fil de fer. Il « donne lieu tout comme la poésie à des situations de savoir émotionnel, éloigné de toute compréhension cartésienne, de l'ordre d'un savoir qui ne sait pas pour employer les termes de la psychanalyste Maud Mannoni » (rapporté dans Gilles, 2003:105). Les seconds, les jeunes, ont aussi, à leur façon, été forcés à penser autrement. Il ne suffit plus de s'inquiéter à leur sujet ou de s'occuper d'eux. La manière d'agir est ouvertement remise en question, avec chaque fois un peu plus de pertinence. Les approches condescendantes sont pointées du doigt parce qu'elles tuent le Sujet (Bruyère, 2001) et l'affectivité est appelée en renfort pour faire place au Sujet vivant : « lorsqu'il y a mort de l'affectivité, il y a nécessairement mort de l'homme. » (Nicolescu, 1996 :127- souligné par l'auteur) Ces jeunes qui sont aux prises avec des difficultés ont des choses à dire. Les consulter ne devrait pas donner aux

consultants un pouvoir sur le droit des jeunes de s'exprimer. La parole est à eux. Ils apprennent les mots, nous expérimentons les silences. En somme, dans cet esprit alternatif, se profile ici une autre façon d'exister et de se projeter dans l'avenir.

Il ne suffira pas non plus de faire du cirque avec les jeunes pour guérir tous leurs maux, même s'il faut reconnaître que l'approche circassienne offre des éléments de solution qui sont très séduisants, rassembleurs, pédagogiques et universels. Ce qu'il faut surtout alors, pour faire contrepoids au manque, c'est un projet fédérateur, des principes fondateurs solides capables de conjuguer à tous les temps, des idées fortes aussi, qui transcendent les cultures et les frontières, des engagements personnels et collectifs, de l'audace, de la passion, le goût du risque, un attrait certain pour la différence, une belle folie... et des sous aussi! Sur ce dernier point d'ailleurs, comme tendent à le faire remarquer certains intellectuels québécois, il est juste de penser qu'une entreprise de l'envergure du Cirque du Soleil – dont dépend le programme CdM – se trouve dans une position financière qui ne l'oblige pas à rentabiliser ses programmes d'action sociale. Elle se voit ainsi exemptée des processus évaluatifs normatifs dominants, lesquels n'ont en effet pas d'emprise sur son projet philanthropique CdM. Il est également logique de supposer, en s'appuyant sur les données de cette étude, que cette situation puisse avoir un effet protecteur sur l'esprit de la démarche circassienne et donc, par extension, sur les jeunes participants, en les tenant à l'écart – non pas en vase clos, ni même en dehors des enjeux qui sont liés à l'autonomie financière de chacun des sites – des effets pervers du « marché des organisations à vocation internationale », discutés dans le premier chapitre.

Force est de constater que le courant alternatif qui s'intéresse au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés, s'inspire d'approches où l'art sous toutes ses formes occupe un rôle prédominant. Le cirque à lui seul est chargé de plusieurs missions et rejoint des individus et des groupes de personnes dont la diversité est proportionnelle à la polyvalence de cet outil d'intervention. En France, on trouve l'alliance d'un cirque éducatif avec des jeunes en milieu scolaire (Hotier, 2003a), ainsi que le cirque associé à la citoyenneté et à la lutte contre l'exclusion (Hotier, 2003b). Des enfants tsiganes ont été séduits par les activités circassiennes (Joussier, 2003) et au Maroc, on a mis sur pied une école de cirque pour les « enfants en situation précaire » (Bouabid, 2003). À Bruxelles, l'École de cirque offre des

ateliers à des groupes de tous âges associés à un « handicap mental »¹⁴⁶. En Australie, le cirque s'adresse à des jeunes aborigènes dans le désert central de l'Ouest du pays (Bolton, 2003, 2004) ainsi qu'à un groupe de femmes de Melbourne, victimes d'agression sexuelle (Bissonnette, 2001; Liebmann et al., 1997). La philosophie de Patch Adams s'est répandue et a donné naissance, ici au Québec, à l'organisme Dr Clown¹⁴⁷, qui agit auprès des personnes hospitalisées et des personnes âgées vivant dans des centres hospitaliers de soins de longues durées (CHSLD). Cette liste n'est pas exhaustive, mais elle achève d'illustrer ici les grandes potentialités du cirque, ses liens avec les groupes marginalisés, ainsi que tous les « possibles » en matière de recherche, si l'on tient compte de l'intérêt accru pour la problématique de l'exclusion sociale sur les scènes politiques, tout comme dans les milieux scientifiques (Baillergeau, 2007). On peut imaginer aisément le CdM à la pointe d'un iceberg de l'agir alternatif. Nombre de projets dont l'ampleur reste discrète, recourent à des principes fondateurs où l'humour, le jeu, le divertissement font figure de valeurs. Ils constituent aussi, à leur manière, des lieux où l'on cultive l'effet de synergie des contraires. Prenons à titre d'exemple, Clowns sans Frontière qui utilise la drôlerie pour faire face à l'horreur, ou Patch Adams qui vise à humaniser la pratique de la médecine en exprimant de la compassion, de la générosité, de l'amitié et en encourageant le rire là où règnent la compétition, la parcimonie et la froideur. Or, cet agir nouveau, aux leviers alternatifs, illustré ici par le programme CdM, pourrait aussi être envisagé comme un révélateur de la persistance des inégalités sociales et, au même titre que le travail de proximité, comme matière à penser le social, la prévention et le politique (Bastien et al., 2007). Une perspective qui jusqu'ici a été peu documentée par les sciences sociales.

Au moment où l'hétérogénéité des jeunes et des situations difficiles qu'ils vivent paralyse l'agir, le programme CdM propose une intervention satellite, attrayante, associative et engagée, dans son propre milieu, c'est-à-dire au Québec, et ailleurs dans le monde. Alors que les jeunes se heurtent à leur besoin viscéral de défis, de discipline et de liberté, et ce, à la mesure de leur démesure, le CdM fait voyager une pédagogie alternative qui comporte sa part de risques calculés, encadrés et sécurisés. Là où la solitude, l'inactivité, la piètre image de soi et le défaitisme s'installent, le programme circassien suggère l'audace, le cercle rassembleur, la complémentarité des forces et des talents, le sentiment d'appartenance et le

146 Au Québec, on parle de personnes avec une déficience intellectuelle.

147 Site Web : <http://www.drclown.ca>

« prendre soin de l'autre ». Enfin, dans un contexte social où le sérieux envahi toutes les sphères de la vie, CdM sort de son cirque ses rires et ses jeux. Pourtant, malgré ses positions contrastées, le programme circassien est bien né du paradigme dominant, dans lequel il a puisé ses impulsions pour mieux s'en distinguer, puis pour venir en influencer le mouvement... Le voilà fildefériste dans un équilibre qui est toujours à reconquérir. On se trouve à nouveau devant la richesse de l'exemple de Nicolescu, celui du bâton à deux bouts, cette richesse où la marge *et* la norme contribuent à la construction d'une réalité multidimensionnelle, où le courant alternatif *et* le paradigme classique – celui-ci dans toute sa mouvance – qui évoluent autour du phénomène des jeunes qui vivent des difficultés, ne sont plus en opposition mais en évolution, s'influencent l'un et l'autre, parties et produits d'un continuum paradigmatique.

S'il est concevable que des intérêts et des découvertes scientifiques puissent se fonder sur la dichotomie, ce travail démontre que l'alliance est également un support scientifique puissant. L'expérience « cirquedumondienne » témoigne que la valeur forte de la personne peut se trouver au cœur même d'une entreprise sociale et planétaire, et que celle-ci peut offrir des possibilités immenses lorsqu'elle se joint à « l'autre », auxquels viennent ensuite se greffer d'autres personnes ou organismes qui acceptent de prendre le même engagement. Ces passionnés du CdM, qui s'allient à d'autres passionnés du Cirque du Soleil véhiculent un message allumé, plein de vie, qui redonne de l'espoir. Cette thèse aussi a fait le pari de la réunification, après tant d'histoires de fragmentation.

Poursuivant dans cette même logique, si, comme le prétendait un professeur de sciences politiques, « une véritable révolution est un tour sur soi » (Zylberberg, 1990), ce travail démontre que cette « révolution » ne pourra prendre forme sans un lien conscient et ancré avec « l'autre », soit le reste du monde. Il en va de même pour l'agir humain. Il ne s'agit pas d'intervenir à tout prix sur la question des jeunes qui vivent des difficultés, mais de rendre réalisables des voies d'intervention qui soient profondément enracinées dans la vie et dans l'histoire de ces jeunes, ouvrant sur un avenir qui transcende les enjeux utilitaristes et qui donne confiance que le merveilleux est possible : des options dont les fondements sont universellement transférables.

Ultimement, cette thèse n'avait d'autre prétention que de regarder le phénomène autrement, dans le projet de contribuer ainsi au changement de perspective voire au mouvement

paradigmatique relatif au phénomène des jeunes qui vivent des difficultés à l'échelle internationale, lequel est manifestement en pleine effervescence.

ÉPILOGUE

Les sites de la Nation Atikamekw et de Mexico : que sont-ils devenus ?

La Nation Atikamekw

Les activités de cirque au sein de la Nation Atikamekw sont désormais concentrées dans deux des trois réserves : Manawan et Wemontaci. Selon les décideurs du programme CdM, le partenaire (CNA), de même que la population, font de plus en plus confiance en la pertinence du projet et en sa permanence.

Pour l'année 2005-2006, le site de Manawan a eu la collaboration d'une professeure de danse, venue prêter main forte à l'aidante. À Wemontaci, c'est la maison des jeunes – inaugurée en décembre 2006 – qui est venue en renfort pour assurer la bonne marche des activités de cirque.

À la demande des gens du terrain, le début de l'année 2006 a été marqué par une rencontre au Cirque du Soleil. Se sont trouvés réunis les aidants, les coordonnateurs au CNA et les instructeurs du CdM, avec les coordonnateurs du Cirque du Soleil et du CdM. La rencontre visait à revoir le calendrier annuel et envisager des pistes de collaboration afin de bonifier les activités circassiennes dans les deux communautés.

La même année, le CNA affichait un profil d'intervention original grâce à l'intégration, dans son rapport annuel, de photos de jeunes participants au programme CdM et d'autres liées au projet Wapikoni mobile¹⁴⁸. Deux projets qui s'intéressent aux jeunes en mettant les arts au cœur de leur démarche. Ils donnent une visibilité au travail réalisé au sein des réserves et constituent pour celles-ci des éléments de référence à fournir aux organismes subventionnaires.

En août 2007, les décideurs du programme CdM rencontrent la Grande Chef Èva Ottawa, dans un but d'information et de sensibilisation en ce qui a trait au potentiel du programme circassien, tant au plan de l'intervention que de la prévention. Pour l'occasion, on présente une mise en situation qui favorise une meilleure compréhension du travail réalisé. La

148 Wapikoni mobile est un projet mis sur pied par Manon Barbeau, qui offre à des jeunes la possibilité de s'exprimer, en réalisant, seuls ou en groupe, des films ou des enregistrements musicaux. Site Web : <http://www.onf.ca/aventures/wapikonimobile/excursionWeb/genese.php>

Grande Chef demande que se tienne une deuxième rencontre où seront conviés les Chefs de bande, des responsables de l'éducation et d'autres personnes stratégiques au sein des trois communautés Atikamekw. Elle vise de cette manière à ce qu'un plus vaste auditoire prenne compte de l'intérêt que peut constituer le programme de cirque pour soutenir ensuite la prise en charge locale du projet.

Enfin, on apprend qu'un ex-instructeur du programme CdM, ayant travaillé en Mongolie et épousé une native de ce pays, a réussi, avec le concours du CdM, à mettre sur pied un « concert métissé » qui réunissait Mongoles et Atikamekw en terre Atikamekw. Les activités circassiennes et les chants de gorge étaient à l'honneur.

Mexico

En ce qui concerne le site mexicain, Machincuepa a désormais son site Web <http://www.machincuepacircosocial.org> et son logo.

Le barrio de Las Aguilas a été le théâtre du développement d'un modèle d'intervention communautaire à travers le cirque social et s'est converti en Centre d'entraînement de Cirque Social où sont offertes les cinq disciplines du cirque : acrobatie; équilibre; jonglerie; techniques aériennes et art clownesque. Ces disciplines constituent les cinq volets de « l'atelier permanent pour la communauté » qui rejoint plus de 100 jeunes et enfants.

Dans ce cadre, d'autres types d'ateliers sont également proposés :

- Des ateliers de cirque aux jeunes mères et aux pères : empowerment, prévention en santé féminine et prévention de la violence, thématiques de développement des jeunes et des adolescents et de participation sociale;
- Un espace d'accompagnement académique via les arts du cirque : propose de lier les tâches académiques avec les ateliers de cirque social pour renforcer les habiletés cognitives, l'apprentissage significatif, le développement de stratégies et les aptitudes à la résolution de problèmes;
- Des ateliers de formation pour les moniteurs de cirque social : Machincuepa s'engage avec les organismes de la société civile qui travaillent avec les jeunes, en mettant à leur disposition des formations dirigées vers les professionnels et les intervenants, afin qu'ils développent des habiletés et acquièrent des connaissances pédagogiques séduisantes et innovatrices qui puissent être utilisées comme outils à l'intérieur de leurs stratégies d'intervention sociale;
- Des ateliers de cirque à l'école secondaire publique de la Zone de Aguilas : qui s'inscrivent dans le cadre d'un programme académique de prévention de l'abandon scolaire. Sont offerts en outre, des ateliers de l'humour pour les professeurs;
- La *Compañía de Circo Social* : constituée de jeunes qui ont en moyenne quatre années de participation aux ateliers de cirque social de las Aguilas et qui ont développé des aptitudes à partager des présentations artistiques, à produire des

- vidéos et à animer des ateliers, des activités intégrées à leur travail de promotion culturelle dans les communautés populaires et les organisations sociales;
- Des ateliers de cirque social dans d'autres villes de la république : Machincuepa offre aussi aux organismes publics et à la société civile un modèle d'apprentissage, de consultation et d'accompagnement pour le développement d'initiatives de Cirque social. Dans la ville de Guadalajara Jalisco, ils ont rejoint depuis 2003, 40 éducateurs de programmes de protection de l'enfance de la zone métropolitaine : Guadalajara, Tlaquepaque, Tonalá et Zapopan. L'équipe de Machincuepa vise à moyen terme à établir dans cette ville, en collaboration avec les organismes locaux, l'un des centres d'action de Machincuepa Circo Social.

Nancy Galicia Guzmán a déposé un mémoire de maîtrise en décembre 2006 (disponible également sur le site de Machincuepa) : « Le Cirque Social Machincuepa, un espace d'éducation dans le Temps Libre générateur d'attitudes et de valeurs chez les enfants et les jeunes marginaux en situation de risque social » (traduction libre).

Octobre 2006, Machincuepa Circo Social a été l'un des cinq finalistes pour le prix d'entrepreneuriat social Visionaris¹⁴⁹, un prix décerné à l'entreprise sociale de l'année, offert par le tandem Ashoka/Union des Banques Suisses (UBS).

Dans le même mois, la télévision des Nations Unies a produit un film documentaire sur les ateliers de cirque social dans la communauté de Las Águilas. L'instructeur de cirque et deux jeunes participants ont été rencontrés. On peut consulter le découpage technique du film sur le site Web des Nations Unies¹⁵⁰.

Le cirque s'est également manifesté auprès des communautés indigènes, dans le cadre du « Programme de l'enfance à risque » (traduction libre) en association avec l'UNESCO à Mexico. Machincuepa a réalisé de petites prestations et des ateliers de cirque social auprès d'enfants de trois communautés indigènes. Le projet vise les échanges culturels basés sur le respect, la coopération et le dialogue entre les jeunes promoteurs de Machincuepa de la ville de Mexico et les promoteurs des organisations sociales du « Réseau de tourisme alternatif » (RETA - traduction libre). On se propose à moyen terme de mettre sur pied deux espaces d'entraînement de cirque social dans l'une des trois communautés. Ces espaces constitueraient des outils pour les organisations sociales qui œuvrent auprès de la jeunesse et de l'enfance de cette zone.

149 <http://www.ashoka.org/visionaris>

150 <http://www.un.org/webcast/pdfs/unia1048.pdf>

L'année 2007 a été marquée par la visite à Mexico de la Compagnie québécoise de cirque contemporain « Les 7 doigts de la main »¹⁵¹. Une rencontre où les deux groupes circassiens ont pu échanger sur les techniques de cirque et au cours de laquelle les jeunes participants mexicains ont eu droit à un atelier de jonglerie et d'équilibre.

Finalement, deux représentations du spectacle Quidam du Cirque du Soleil (décembre 2007 et janvier 2008) seront présentées dans la ville de Mexico et dans l'État de Nuevo León. Ces représentations sont offertes au bénéfice de Machincuepa Circo Social.

Le programme CdM a vu le jour il y aura 14 ans en 2008. Il avait quatre années d'existence quand cette recherche a commencé à s'y intéresser. CdM est toujours en activité sur cinq continents, dans 51 sites, qui sont répartis actuellement dans 16 pays distincts.

151 <http://7doigts.com/accueil.html>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abboud, N., (1988). "Jeunesse, Crise dans la civilisation". *Encyclopaedia Universalis*, 596-600.

ADOBE, (2007). "Par la force du cercle". ADOBE productions, synopsis de film., Consulté le 12 juin,

Aimon, D., (1998). "Le concept de représentation". Jean Clenet, Cours D.E.A. Sciences de l'éducation, C.U.E.E.P de Lille, novembre 1999. Le concept de représentation. Travail réalisé sur la base du cours de Jean Clenet en novembre 1998. dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'éducation, par Dominique Aimon, Consulté le 11 octobre,

Alexandre-Bidon, D. et Lett, D., (1997). *Les Enfants au Moyen Age, V^e-XV^e siècles*. Paris, Hachette, Collection La vie quotidienne, 280 p.

Ali, M. et De Muynck, A., (2005). "Illness incidence and health seeking behaviour among street children in Rawalpindi and Islamabad, Pakistan: a qualitative study". *Child: Care, Health and Development*, 31, n°5, 525-532.

Allison, J. et Prout, A., (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. The Falmer Press, London, 248 p.

Anyuru, M.A., (1996). "Uganda's Street Children". *Africa Insight*, 26, n°3, 268-274.

Arendt, H., (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy, Coll. Agora, 406 p.

Australian Institute of Health and Welfare, (2003). *Young homeless people in Australia 2001-02: a report from the SAAP National Data Collection, Australia*. Canberra. 91 p.

Baillergeau, E., (2007). "L'émergence de l'intervention sociale de quartier en Europe. Nouvelles opportunités et nouvelles contraintes pour l'intervention communautaire". pp. 155-171 dans: *Les transformations de l'intervention sociale. Entre innovation et gestion des nouvelles vulnérabilités*, sous la direction de: E. Baillergeau et C. Bellot, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Baizerman, M., (1996). "Youth Work on the Street - Community's Moral Compact with its Young People". *Childhood*, 3, 157-165.

Baker, R., (2000). "The Importance of Being Connected: Perspectives from Nepali «Street Children»". *Cultural Survival Quarterly*, 24, n°2, 49-51.

Banque Mondiale, (1999a). "Social Protection, the world bank". The world bank group, internet, Consulté le 18 juillet, <http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/HD.nsf/SectorPages/SP?Opendocument>.

---, (1999b). "Street Children Initiative". The World Bank Group, Internet, Consulté le 21 juillet

- Bastien, R.; Raynault, M.-F.; Battaglini, A.; Frigault, L.-R.; Bouthillier, M.-È.; Larose, G. et Besse, M., (2007). "Travail de proximité. Matière à penser le social, la prévention et le politique". pp. 73-96 dans: *Les transformations de l'intervention sociale. Entre innovation et gestion des nouvelles vulnérabilités ?*, sous la direction de: E. Baillergeau et C. Bellot, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bataille, G., (1953). *L'expérience intérieure suivi de Méthode de méditation et de Post-scriptum (Somme athéologique I) [1954]*. Édition revue et corrigée, Gallimard, Collection blanche, 312 p.
- Bazin, H., (1998). "Fonction sociale des "arts de la rue"". pp. 426-454 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- Beauchemin, S., (1996). "Nommer et comprendre l'itinérance des jeunes: une recension des écrits". *Cahiers de recherche sociologique*, n°27, 99-126.
- Beaudoin, S. et Shérif, T., (1984). "Les modèles de pratiques au Centre de Services Sociaux de Québec". *Intervention*, n°68, 76-83.
- Beaunoyer, J., (2004). *Dans les coulisses du Cirque du Soleil*. Montréal, Québec Amérique, inc., 222 p.
- Beazley, H., (2000). "Street Boys in Yogyakarta: Social and Spatial Exclusion in Public Spaces of the City". pp. 472- 488 dans: *A companion to the City* sous la direction de: S. Watson et G. Bridges, London, Blackwell.
- , (2002). "Vagrants Wearing Make-up: Negotiating Spaces on the Street of Yogyakarta, Indonesia". *Urban Studies*, 39, n°9, 1665-1683.
- , (2003a). "The Construction and Protection of Individual and Collective Identities by Street Children and Youth in Indonesia". *Children, Youth and Environments*, 1, 26, Article électronique. Consulté le 3 février 2006.1,
- , (2003b). "Voices from the Margins: Street Children's Subcultures in Indonesia ". *Children's Geographies*, 1, n°2, 181-200.
- Bellamy, C., Directeur général de l'UNICEF (?), (1999). "UNICEF, La situation des enfants dans le monde, 1999". En ligne, Consulté le 21 juillet, <http://www.unicef.org/french/sowc99/couv.htm>.
- Bellot, C. et Rivard, J., (2007). "L'intervention par les pairs : un enjeu multiple de reconnaissance". pp. 173-204 dans: *Les transformations de l'intervention sociale. Entre innovation et gestion des nouvelles vulnérabilités ?*, sous la direction de: C. Bellot et E. Baillergeau, Québec, PUQ.
- Bellot, C.; Rivard, J.; Mercier, C.; Fortier, J.; Noël, V. et Cimon, M.-N., (2006). *Le projet d'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue du centre-ville de Montréal: une contribution majeure à la prévention*. CSSS Jeanne-Mance/Université de Montréal/FQRSC, Rapport d'évaluation finale, Montréal. 71 p.

- Belpaire, F., (1994). *Intervenir auprès des jeunes inadaptés sociaux. Approche systémique*. Laval, Éditions du Méridien, Collection Méridien/psychologie, 256 p.
- Bemak, F., (1996). "Street Researchers - A New Paradigm Redefining Future Research with Street Children". *Childhood*, 3, 147-156.
- Bennett, M. et Blackstock, C., (2002). "Recensement des écrits et bibliographie annotée traitant de certains aspects du bien-être des enfants autochtones au Canada". Document pdf; Consulté le 3 mai, http://www.fncfcs.com/docs/LitReviewIntro_f.pdf.
- Berger, P. et Luckmann, T., (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck, Collection "Sociétés", 285 p.
- Bessant, J., (2001). "From Sociology of Deviance to Sociology of Risk - Youth Homelessness and the Problem of Empiricism". *Journal of Criminal Justice*, 29, 31-43.
- Betto, F., (1986). *Cristianismo e Marxismo*. Rio de Janeiro, Vozes, 47 p.
- Biache, R.; Dussolier, C.; Pasquier, J. et Tessier, S., (1995). "Les gamins de l'Art-Rue à La Villette - Comment et pourquoi ?" pp. 11-18 dans: *Langages et cultures des enfants de la rue*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- Bissonnette, S., (2001). "Partition pour voix de femmes". Film, 86 min. 04 s., Canada, ONF, <http://www.onf.ca>
- Boal, A., (1985). *Théâtre de l'opprimé - malgré tout*. Paris, La découverte,
- , (1990). *Méthode Boal de théâtre et de thérapie - L'arc-en-ciel du désir*. Paris, Ramsay,
- Boff, L., (1995). *Dignitas Terrae. Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. Sao Paulo, Atica,
- Boff, L. et Boff, C., (1987). *Qu'est-ce que la théologie de la libération ?* Paris, du Cerf - Collection Foi Vivante, 160 p.
- Boisvert, D., (2000). "Un homme ensouché - Entrevue de Jacques Grand'Maison". *Relations*, janvier-février.
- Boisvert, M. et Roy, I., (2001). "Le monde des jeunes - Difficultés, défis et aspirations des jeunes au Québec et l'apport des chrétiens: Exemples rencontrés à la Maison Dauphine". *Congrès des ministères de l'Assemblée des évêques du Québec*, 8, Article électronique. Consulté le 4 octobre 2007.
- Bolton, R., (2003). "Le cirque dans une valise". pp. 207-211 dans: *La fonction éducative du cirque*, sous la direction de: H. Hotier, Paris, L'Harmattan.
- , (2004). *Why Circus Works - How the values and structures of circus make it a significant developmental experience for young people*. Murdoch University, Perth,
- Bouabid, T., (2003). "L'école du cirque Shemsy de Salé (Maroc)". pp. 199-211 dans: *La fonction éducative du cirque*, sous la direction de: H. Hotier, Paris, L'Harmattan.

Boudon, R., (1991). *La place du désordre*. 3^{ème}, Coll. «Quadrige», Paris, Presses Universitaires de France, 245 p.

Boudreault, V., (2004). *Mouvoir sa pensée et son corps - Le cirque actuel au Québec: à l'interface des émotions*. Mémoire de Maîtrise, Anthropologie, Université Laval, Québec, 140 p.

Boukharine, N.I., (1921). "La théorie du matérialisme historique". Consulté le 27 janvier, http://www.marxists.org/francais/boukharine/works/1921/nbsocio_62.htm.

Bourdon, M.-C., (2007). "Projet d'éducation à la paix - Les arts martiaux contre la violence". *UQAM - Entrevue*, Article électronique. Consulté le 27 avril 2007.

Boyden, J., (1990). "Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood". pp. 184-215 dans: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, sous la direction de: J. Allison et A. Prout, London, The Falmer Press.

---, (1991). *Children of the Cities*. London, Zed Books Ltd., 152 p.

Boyden, J. et Ennew, J., (1997). *Children in focus: a manuel for participatory research with children*. Save the Children, Stockholm.,

Brannigan, A. et Caputo, T., (1993). *Études sur les fugueurs et les jeunes de la rue au Canada: problèmes conceptuels et méthodologiques*. Ottawa, Ministère du Solliciteur général du Canada,

Bruckner, P., (1995). *La tentation de l'innocence, essai*. Paris, Bernard Grasset, 313 p.

Bruyère, J.-M., (2001). *L'envers du jour*. Paris, Leo Scheer, 322 p.

---, (2005). *Les enfants de la rue à Dakar*. Exclusion sociale, Colloque international 2005. Trois-Rivières, 29 avril 2005.

Bultez, J.-P., (2006). *Quels enjeux pour une société vieillissante ?* Directeur en charge du développement et Élocution dans le cadre de la Journée inaugurale du 60^è anniversaire des petits frères des Pauvres, Les petits frères des Pauvres.

Butler, U. et Rizzini, I., (2003). "Young People Living and Working on the Streets of Brazil: Revisiting the Literature." *Children, Youth and Environments*, 1, 20, Article électronique. Consulté le 27 novembre 2003.1, <http://www.colorado.edu/journals/cye/index.htm#>

Byrne, M.M., (2001). "Research corner. Evaluating the findings of qualitative research". *AORN Journal*, 73, n^o3, 703-704.

Caillé, P., (1987). "Le modèle systémique des relations humaines ou l'hypothèse de l'autonomie créative." *Thérapie familiale*, 8, n^o1, 19-30.

- Calmettes, Q., (1994). "Politique sociale urbaine pour l'enfance. Histoire, démarche et applications". pp. 111-126 dans: *L'enfant et son intégration dans la cité - Expériences et propositions*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Syros.
- Campbell, C. et MacPhail, C., (2002). "Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African youth". *Social Science & Medicine*, 55, 331-345.
- Campos, R.; Raffaelli, M.; Ude, W.; Greco, M.; Ruff, A.; Rolf, J.; Antunes, C.M.; Halsey, N.; Greco, D. et Group, S.Y.S., (1994). "Social Networks and Daily Activities on Street Youth in Belo Horizonte, Brazil". *Child Development* 65, 319-330.
- Cannat, N., (1988). *Sous les bidons, la ville...De Manille à Mexico à travers les bidonvilles de l'espoir*. Paris, L'Harmattan, 250 p.
- Carasso, G., (1998). "Former les adultes: Théâtre à Bogota". pp. 357-364 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- CEJUV, (2004). "Machincuepa Circo Social Mexico". CEJUV, Site web, Consulté le 3 septembre, <http://www.machincuepacircosocial.org/>.
- Chamberlain, C. et Mackenzie, D., (1995). *The House of Representatives report on aspects of youth homelessness: a summary and a commentary*, Melbourne, Australia. RMIT, Centre for Youth Affairs Research and Development
- Chamberland, C.; Dallaire, N.; Cameron, S.; Fréchette, L.; Lindsay, J.; Beaudoin, G. et Hébert, J., (1996). *Promotion du bien-être et prévention des problèmes sociaux chez les jeunes et leur famille: portrait des pratiques et analyse des conditions de réussite*. Université de Montréal, Résumé du rapport final à la Division des subventions nationale au bien-être social, Ministère du développement des ressources humaines du Canada, Montréal. 44 p.
- Chetty, V.R., (1997). *Street Children in Durban: an exploratory investigation*. . Pretoria HSRC (Human Science Research Council), 201 p.
- Chevrant-Breton, L., (1998). "Fresques à Marseille". dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- CIRET, (2007). "Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires". Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires, Site Web, Consulté le 2007,
- Cirque du Soleil, (1997). *Cirque du Monde - Un programme d'action sociale du Cirque du Soleil*. Cirque du Soleil, Montréal. 9 p.
- , (2003). *Cirque du Monde - Un programme d'action sociale du Cirque du Soleil*. Direction des affaires sociales et de la coopération internationale - Service des affaires publiques, Montréal, Cirque du Soleil, 8 p.
- , (2007). "Site officiel du Cirque du Soleil". Cirque du Soleil, Site web, Consulté le 15 mai, <http://www.cirquedusoleil.com/CirqueDuSoleil/fr/default.htm>.

Cloutier, M., (2007). "Cirque du Soleil: L'une des marques les plus fiables dans le monde". *La PresseAffaires.com*, Article électronique. Consulté le 15 juin 2007.

CNA, (2007). "Conseil de la Nation Atikamekw". Site web, Consulté le 13 janvier, <http://www.atikamekwsipi.com/cnaindex.html>.

CODESRIA, (2006). *Enfants de rue et jeunes marginalisés: conditions de vie des enfants et des jeunes marginalisés*. Institut sur l'enfance et la jeunesse, Bibliographie, Dakar. 36 p.

Colombo, A., (2003). "Sortir de la rue: processus ou objectif d'intervention ?" *Nouvelles pratiques sociales ?*,

Connolly, M., (1990). "Adrift in the City: A Comparative Study of Street Children in Bogota, Colombia, and Guatemala City". pp. 129-149 dans: *Homeless Children: The Watchers and the Waiters*, sous la direction de: N.A. Boxill, New York, The Haworth Press, Inc.

Connolly, M. et Ennew, J., (1996). "Introduction - Children out of Place". *Childhood - SAGE Publications*, 3, n°2, 131-145.

Conseil des Atikamekw de Manawan, (2007). "Coutumes et traditions de Manawan". Conseil des Atikamekw de Manawan, Consulté le 8 février <http://manawan.connexion-lanaudiere.ca/documents/politique.html>.

Copfermann, É., (1988a). "Jeunesse - Les mouvements de jeunesse." pp. 601-604 dans: *Encyclopaedia Universalis* sous la direction de: Paris,

---, (1988b). "Jeunesse. 4. Les étudiants". pp. 612-614 dans: *Encyclopaedia Universalis*, sous la direction de: Paris,

Corin, E., (1986). "Centralité des marges et dynamique des centres". *Anthropologie et Sociétés*, 10, n°2, 1-21.

Côté, M.M., (1988). *Les jeunes de la rue à Montréal, une étude d'ethnologie urbaine*. Thèse de doctorat, Département d'anthropologie, Université de Montréal, Montréal, 364 p.

Couture, I., (2002). "Habla Barrio! Una experiencia de Ceapaz con jovenes de conflicto con la ley penal". *Flecha en el azul*, 18, 21-24.

Crane, P. et Brannock, J., (1996). *Homelessness among young people in Australia: Early intervention and prevention*. National Clearinghouse for Youth Studies, Hobart. 122 p.

Crête, J., (1995). "L'éthique en recherche sociale". pp. 227-247 dans: *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données*

sous la direction de: B. Gauthier, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.

Cyrulnik, B., (2001a). "Dans notre culture, l'enfant blessé est encouragé à faire une carrière de victime - Propos recueillis par Pierre Boncenne". *Le Monde de l'éducation*, n°292, 9.

---, (2001b). "Manifeste pour la résilience - Entretien avec Boris Cyrulnik". *Spirale*, n°18, 77-82.

d'Almeida-Topor, H.; Coquery-Vidrovitch, C.; Goerg, O. et Guitart, F., (1992). *Les jeunes en Afrique. Évolution et rôle (XIX^e - XX^e siècles)*. Paris, Tome 1, L'Harmattan, 571 p.

d'Ambroise, G., (1996). "Le projet de recherche en administration - Un guide général à sa préparation". Internet, Consulté le 15 septembre,

D'Amours, O., (1999). "Les grands systèmes. Modèle de protection, modèle de justice et les perspectives d'avenir". *Service social*, 47, n°3 et 4, 15-40.

Dagenais, C.; Mercier, C. et Rivard, J., (1999). *Guide à l'intention des instructeurs et des partenaires du Cirque du Monde*. Cirque du Soleil, Montréal.

Dallaire, N., (1998). *Enjeux et voies d'avenir de la promotion/prévention, une réflexion dans le champ enfance-jeunesse-famille*. Thèse de doctorat, Sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal, 304 p.

Dallape, F., (1996). "Urban Children - A Challenge and an Opportunity". *Childhood*, 3, 283-294.

Daunais, J.-P., (1995). "L'entretien non directif". dans: *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données*

sous la direction de: B. Gauthier, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Deniger, M.-A.; Hébert, J. et René, J.-F., (1993). "Présentation du dossier Jeunes et enjeux sociaux". *Nouvelles pratiques sociales*, 6, n°2, 15-17.

Descôteaux, J., (2007). "Les jeunes de la rue font leur cirque". *Psychologie Québec*, n°mai 2007, 14-16.

Deslauriers, J.-P., (1991). *Recherche qualitative - Guide pratique*. Montréal, McGraw-Hill, Collection Thema, 142 p.

Diez de Velasco Vallejo, M., (2002). *Les Organisations internationales*. Première, Paris, Economica, 920 p.

Domenach, J.-L., (2000). "Préface". pp. 367 dans: *Enfants des rues en Chine*, sous la direction de: Stoecklin, Paris, Karthala.

Dorvil, H., (2001). "Quelques études de cas". pp. 19-26 dans: *Partie I - Problèmes sociaux - Études de cas et interventions sociales*, sous la direction de: H. Dorvil et R. Mayer, Québec,

Dorvil, H. et Mayer, R., (sous la dir.), (2001). *Problèmes sociaux - Tome I - Théories et méthodologies*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 592 p.

- Douville, O., (2003-2004). "Enfants et adolescents en danger dans la rue à Bamako (Mali) - Questions cliniques et anthropologiques à partir d'une pratique". *Psychopathologie africaine*, 32, n°1,
- Doyon, F., (2004). "Un secteur fragile - Le p.-d.g. du Cirque du Soleil, Daniel Lamarre, témoin". *Le Devoir.com*, Article électronique. Consulté le 17 mai 2007.
- Droz, Y., (2006). "Street Children and the Work Ethic - New Policy for an Old Moral, Nairobi (Kenya)". *Childhood*, 13, n°3, 349-363.
- Dubé, L., (1997). "Aids-risk Patterns and Knowledge of the Disease Among Street Children in Harare, Zimbabwe". *Journal of Social Development in Africa*, 12, n°2, 61-73.
- Dube, L.; Kamvura, L. et Bourdillon, M.F.C., (1996). "Working with Street Boys in Harare". *Africa Insight*, 26, n°3, 260-267.
- Dubet, F., (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil,
- Dufour, S.; Fortin, D. et Hamel, J., (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales - L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal, Ed. Saint-Martin, Coll. CIDAR, 184 p.
- Edigbo, P., (1996). "Street Children: The Core of Child Abuse and Neglect in Nigeria". *Africa Insight*, 26, n°3, 244-249.
- ENDA, (1995). *Enfants en recherche et en action. Une alternative africaine d'animation urbaine*. Dakar, ENDA, 252 p.
- Ennew, J., (1995). "Outside Childhood: Street Children's Right". pp. 201-214 dans: *The Handbook of Children's Right. Comparative Policy and Practice*, sous la direction de: B. Franklin, London/New York, Routledge.
- , (1996). "The Child Business: Comments on the Management of International Policies for Children". *Journal of International development*, 8, n°6, 849-858 (?).
- , (1998). Working with street children : From conventional responses to responses from the Convention on the rights of the child. Inter-NHO Symposium, Children in a street situation: Considerations on Complexity and Intervention, Lausanne, Terre des Hommes.
- , (2000). "Why the Convention is not about street Children ?" pp. 169-182 dans: *Revisiting Children's Rights: 10 Years of the UN Convention on the Rights of the Child*, sous la direction de: D. Fottrell, The Hague, Kluwer Law International.
- , (2002). "Outside Childhood: Street Children's Right". dans: *The New Handbook of Children's Rights- comparative policy and practice* sous la direction de: B. Franklin, London/New York, Routledge.
- , (2003). "Difficult Circumstances: Some Reflections on "Street Children" in Africa". *Children, Youth and Environments*, 1 Article électronique. Consulté le 17 octobre 2006. http://cye.colorado.edu/vol13ArticleReprints/DifficultCircum_AfricaInsight.pdf

Ennew, J. et Swart-Kruger, J., (2003). "Introduction: Homes, Places and Spaces in the Construction of Street Children and Street Youth". *Children, Youth and Environments*, 1, 21, Article électronique. Consulté le 3 février 2006.1, http://www.colorado.edu/journals/cye/13_1/Vol13_1Articles/CYE_Current

Espiard, C., (1993). "Le Cirque du Soleil sous le signe de Mercure". *Les cahiers de la Chaire de commerce Omer DeSerres*, Cahier no. 93-002R, 27.

Fallon, P. et Tzannatos, Z., (1998). *Child Labor, Issues and Directions for the World Bank*. Social Protection, Human development Network, Banque Mondiale, Washington. 22 p.

FAO, (1996). "Allocutions du Directeur général. Dix-neuvième conférence régionale de la FAO pour l'Afrique". Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, internet, Consulté le 18 juillet, <http://www.fao.org/DG/afronff.htm>.

---, (1999). "Allocutions du Directeur général. Vingtième conférence régionale de la FAO pour l'Europe - Tel-Aviv, 29 avril au 3 mai 1996

". Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, internet, Consulté le 18 juillet, <http://www.fao.org/DG/eurconff.HTM>.

Ferréol, G.; Cauche, P.; Duprez, J.-M.; Gradey, N. et Simon, M., (sous la direction de), (1995). *Dictionnaire de sociologie*. Armand Colin,

Fondation Jean Piaget, (2007). "Présentation de l'œuvre: Préambule". Fondation Jean Piaget, Internet, Consulté le 7 juillet,

Fontan, J.-M. et Tremblay, J., (1999). Itinérance et développement économique communautaire: portrait de l'expérience torontoise. La vie itinérante, Bibliothèque nationale du Québec.

Forselledo, A.G., (2002). *Ninez en Situation de Calle: Un Modelo de Prevencion de las Farmacodependencias basado en los derechos Humanos*. Montevideo, Uruguay, Instituto Interamericano del Nino, 43 p.

Fortier, J. et Roy, S., (1996). "Les jeunes de la rue et l'intervention: quelques repères théoriques". *Cahiers de recherche sociologique*, n°27, 127-152.

Fortin, J., (2000). "La résilience, cette capacité de résister aux chocs et de rebondir - Entrevue avec Gary Caldwell". *RND*, 16-24, Article électronique. Consulté le 5 février 2007. <http://www.revue-rnd.qc.ca/0010.html>

Fottrell, D., (2000). "One step forward or two steps sideways ? assessing the first decade of the United Nations Convention on the Rights of the Child". pp. 1-14 dans: *Revisiting Children's Rights: 10 Years of the UN Convention on the Rights of the Child*

sous la direction de: D. Fottrell, The Hague, Kluwer Law International.

Foucault, M., (2001). *L'herméneutique du sujet, cours au collège de France (1981-1982)*. Gallimard, Seuil, collection Hautes études, Paris, 546 p.

- Fournier, L. et Mercier, C., (1996a). *L'itinérance selon la documentation scientifique*. Centre de recherche Philippe Pinel, Recension des écrits, Montréal. 186 p.
- , (1996b). *Sans domicile fixe. Au-delà du stéréotype*. Montréal, Les Éditions du Méridien, 341 p.
- Franklin, B., (sous la direction de), (2002). *The New Handbook of Children's Rights - Comparative Policy and Practice*. Routledge,
- Freire, P., (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris, François Maspero
- , (1978). *L'éducation: pratique de la liberté*. Bar Le Duc - France, du Cerf, 154 p.
- Gagnon, Y.-C., (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 128 p.
- Gariwa Sioui, R., (2007). "Faire oeuvre de justice - Entretien entre Jean-Claude Genel & Régent Gariwa Sioui". G. Productions, Consulté le 8 février, http://www.gproductions.fr/presse_detail.php?id_art=12.
- Gaudet, J.d.A. et Lapointe, C., (2002). "L'équité en éducation et en pédagogie actualisante". *Éducation et francophonie*, 2, 11, Article électronique. Consulté le 15 septembre 2007.2, <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/11-gaudet.html>
- Gauthier, B., (sous la direction de), (1995). *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données*. 2^{ème}, Presses de l'Université du Québec,
- , (1998). "La structure de la preuve". pp. 127-158 dans: *Recherche sociale - De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de: Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, M., (1993). "Le poids des mots...en parlant de la jeunesse". *Nouvelles pratiques sociales*, 6, n°2, 19-31.
- , (1994). "Entre l'excentricité et l'exclusion: les marges comme révélateur de la société". *Sociologie et Sociétés*, XXVI, n°2, 177-188.
- , (1999). "La jeunesse: un mot, mais combien de définition". pp. 9-27 dans: *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de: M. Gauthier et J.-F. Guillaume, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC.
- , (2000). "L'âge des jeunes: un fait social instable". *Lien social et politiques - RIAC*, n°43, 23-33.
- Gauthier, M. et Guillaume, J.-F., (1999). *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, Collection culture & société, 270 p.
- Gélinas, C., (2000). *La gestion de l'Étranger. Les Atikamekw et la présence eurocanadienne en Haute-Mauricie 1760-1870*. Sillery, Septentrion, 378 p.

Gerardin, D., (2006). "Théodore Monod. " Le chercheur d'absolu"". *e-litterature.net*, Article électronique. Consulté le 29 avril 2006. <http://www.e-litterature.net/publier2/spip/spip.php?article291>

Gibson, J.J., (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston, Houghton Mifflin, 335 p.

---, (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, Houghton Mifflin, 311 p.

Gilles, A., (2003). "Potentialités éducatives du cirque". pp. 103-125 dans: *La fonction éducative du cirque*, sous la direction de: H. Hotier, Paris, L'Harmattan.

Gillis, J.R., (1974). *Youth and History, Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present*. Academic Press, New York, 232 p.

Girard, M., (2007). "La haute voltige du cirque". *La PresseAffaires.com*, Article électronique. Consulté le 9 juin.

Glauser, B., (1990). "Street Children: Deconstructing a Construct". pp. 138-156 dans: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, sous la direction de: A. James et A. Prout, Londres, The Falmer Press.

Godbout, J.T., (1992). *L'esprit du don*. Montréal-Paris, Éditions La découverte, 345 p.

Goffman, E., (1961). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris, Les Éditions de Minuit (traduction française 1968),

Gohier, C., (2004). "De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative". *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

Gómez Mena, C., (2000). "Llama Ana Cristina Fox a realizar acciones en pro del bienestar infantil - Cinco millones de niños, sin acta de nacimiento: UNICEF". *La Jornada*, 11 octobre.

Gougeon, F.; Pelletier, M.-F. et Alary, J., (1990). *Modèle d'intervention et d'action sociale pour le développement de ressources résidentielles alternatives*. Centre de réadaptation Constance-Lethbridge, Montréal.

Gouvernement du Canada, (2007). "Les Atikamekw de Manawan: une richesse culturelle dans Lanaudière". Rescol

Voir aussi <http://collections.ic.qc.ca/manawan>, Consulté le 18 mai,

Gouvernement du Mexique, (2007). "Niños en situación de calle". Gouvernement du Mexique, Subsecretaria de educación básica, Dirección general de desarrollo de la gestión e innovación educativa, site Web, Consulté le 16 avril,

Graham, M.H. et Dayton, P.K., (2002). "On the Evolution of Ecological Ideas: Paradigms and Scientific Progress". *Ecology*, 83, n°6, 1481-1489.

Grand dictionnaire terminologique, (2005). "Attikamek". Site web du grand dictionnaire terminologique, Consulté le 8 septembre, http://w3.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp.

Griesbach Guizar, M., (2000). «If One Could Turn back the Clock». Conclusions gained from the Mexican experience that may be useful to Eastern Europe in order to prevent the growth of street children population.

Guba, E.C., (1990a). "The Alternative Paradigm Dialog". pp. 17-27 dans: *The Paradigm Dialog*, sous la direction de: E.C. Guba, Newbury Park, Calif., Sage Publications.

---, (1990b). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Calif., Sage Publications, 424 p.

Guba, E.G. et Lincoln, Y.S., (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, Newbury Park, Ca.

Guy, J.-M. et Voisin, T., (2001). "Le cirque et la littérature - Le cirque au cinéma". *education.france 5.fr - L'Espace éducatif de France 5*, Article électronique. Consulté le 16 juin 2007.

Hamel, J., (1989). "Pour la méthode de cas - Considérations méthodologiques et perspectives générales". *Anthropologie et Sociétés*, 13, n°3, 59-72.

---, (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal, Harmattan Inc., Collection Outils de recherche; 123 p.

---, (2000). "À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point." *Recherches qualitatives*, 21, 3-20.

Harmse, M.; Pothas, A.-M. et Welt, A.G., (2002). "Action research on operations research for street children". *Systemic Practice and Action Research*, 15, n°1, 37-49.

Harnois, G.; Paquet, R.; Fontaine, N.; Gourgue, C.; FitzGerald, M. et Lavoie, F., (1985). *La santé mentale - Rôles et place des ressources alternatives - Avis sur les ressources alternatives*. Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 168 p.

Harrison, D., (2006). *Indicateurs de l'innovation*. ACFAS - 74e congrès. Montréal, Université McGill 16 mai 2006.

Hawley McWhirter, E., (1991). "Empowerment in counseling". *Journal of Counseling & Development*, n°69, 222-227

Hébert, J., (1998). "Sport et arts martiaux comme moyens d'intervention auprès des garçons". Association Canadienne pour la santé des adolescents ACSA-CAAH, Consulté le 11 mai,

Hendrick, H., (1990). "Constructions and Reconstruction of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present". pp. 35-59 dans: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*

sous la direction de: J. Allison et A. Prout, London, The Falmer Press.

Honneth, A., (2002). "Reconnaissance et justice". *Passant*, 38, 8, Article électronique. Consulté le 6 avril 2005.38,

---, (2004a). "La théorie de la reconnaissance : une esquisse". *Revue du MAUSS*, n°23, 133-135.

---, (2004b). "Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la reconnaissance". *Revue du MAUSS*, n°23, 136-150.

Hotier, H., (1981). *Vocabulaire du cirque et du music-hall*. Paris, ed. Maloine S.A.,
, 270 p.

---, (2001). *Un cirque pour l'éducation*. Paris, L'Harmattan, Collection Arts de la piste et de la rue,

---, (2003a). *La fonction éducative du cirque*. Paris, L'Harmattan, 238 p.

---, (2003b). "Le programme Cirque et remédiation". pp. 213-220 dans: *La fonction éducative du cirque*, sous la direction de: H. Hotier, Paris, L'Harmattan.

Hoyningen-Huene, P., (1993). *Reconstructing Scientific Revolutions - Thomas S. Kuhn's Philosophy of Science*. The University of Chicago Press, Chicago, 310 p.

Human Rights Watch and Children Rights Projects, (1998). *Rapport, 1998*.

Invernizzi, A., (2000). "L'enfant qui vit dans les rues en Afrique, en Asie et en Europe de l'Est - Bibliographie commentée". Zentralstelle Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz (Groupe de travail scientifique pour les questions de l'Église universelle), Site web, Consulté le 13 novembre,
<http://www.unifr.ch/socsem/bibliocomm.html>.

Invernizzi, A. et Lucchini, R., (1996). "Analyse des discours et des représentations véhiculées par les ONG". pp. 323 dans: *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*, sous la direction de: Paris, PUF.

Jaccoud, M. et Mayer, R., (1997). "L'observation en situation et la recherche qualitative". pp. 211-249 dans: *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de: J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires et G.d.r.i.s.l.m. qualitatives, Montréal, Gaëtan Morin.

Jacob, P., (1992). *La grande parade du cirque*. Paris, Gallimard, 176 p.

---, (1996). *Le cirque - Regards sur les arts de la piste du XVIIe siècle à nos jours*. Paris, Ed. Plume, 95 p.

---, (2002). *Le cirque - Voyage vers les étoiles*. Paris, Ed. Solar, 126 p.

---, (2007). "Bref historique des arts du cirque". École Nationale de Cirque, Site web, Consulté le 18 juin,

JdM, (2005). "Jeunesse du Monde". Site web, Consulté le 25 février,
<http://www.jeunessedumonde.qc.ca/>

http://www.jeunessedumonde.qc.ca/jdm/azimut/29-06-99_1.html.

Jérôme, L. et Sibomana, F., (2005). *Les réalités et les défis pour les jeunes en milieu inuit et autochtones contemporains*. Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) - Faculté des Sciences sociales, Université Laval, Québec.

Jodelet, D., (sous la direction de), (1989a). *Les représentations sociales*. Coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF, 424 p.

---, (1989b). "Représentations sociales : un domaine en expansion". pp. 31-61 dans: *Les Représentations Sociales*, sous la direction de: D. Jodelet, Paris, PUF.

Jouan, M.P., (1998). "Droits, transmission et transformation". pp. 161-171 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

Joussier, F., (2003). "Le cirque et la scolarisation des enfants tsiganes. L'école des gens du voyage de Reims". pp. 157-161 dans: *La fonction éducative du cirque*, sous la direction de: H. Hotier, Paris, L'Harmattan.

Julia, D., (1997). *Dictionnaire de la philosophie - Larousse, références*. Larousse, Paris, 302 p.

Junger-Tas, J., (1982). *L'adolescence délinquante et les années 80: études prospectives sur les modèles d'intervention et de prise en charge. Le cas des Pays-Bas*. The Hague, Ministère de la justice, Coll. Research and Documentation Center 28 p.

Kerckhove, D.d., (1995). "Du village global à la psyché planétaire". UNESCO, Consulté le 5 mai,

Khair, S., (2001). "Street Children in Conflict with the Law: The Bangladesh Experience". *Asia Pacific Journal on Human Rights and the Law*, 2, n°1, 55-76.

Kruger, J. et Richter, L., (2003). "South African Street Children at Risk for AIDS ?" *Children, Youth and Environments* 1, Article électronique. Consulté le 18 mars 2007.1,

Kuhn, T.S., (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion, 246 p.

Kuyu, C., (1998a). "Otages dans la rue". pp. 276-286 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

---, (1998b). "Spécificités africaines et procédures de prise en charge de l'enfant marginalisé". pp. 218-222 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

La TOHU, (2007). "La TOHU". TOHU, la Cité des arts du cirque, Site web, Consulté le 31 juillet,

Labie, D., (2006). "Les droits de l'enfant: Comment sont-ils respectés ?" *Médecine sciences*, 22, n°8-9, 761-765.

Lachapelle, R., (2007). "La valorisation de l'organisation communautaire: les défis actuels à la lumière de l'expérience des CLSC". dans: *Transformations de l'intervention sociale. Entre innovation et gestion des nouvelles vulnérabilités?*, sous la direction de: E. Baillergeau et C. Bellot, Québec, PUQ.

Lahaie, N., (2003). *L'appropriation du pouvoir pour les personnes ayant un problème de santé mentale grave inscrites dans un programme de réadaptation psychosociale*. Mémoire de maîtrise, Médecine sociale et préventive, Faculté de médecine, Université de Montréal, Montréal, 93 p.

Lalonde, M.-L., (1976). *Modèle de pratique du service social personnel en milieu scolaire*. Laboratoire de recherche en Intervention sociale personnelle, École de service social, Université de Montréal, Rapport de recherche, Montréal. 210 p.

Lamontagne, M.-A., (2007). "Franco Dragone - Annexe - Petite histoire du cirque". *Contact - L'Encyclopédie de la création*, Article électronique. Consulté le 25 août.

Lansdown, G., (2005). *Les capacités évolutives de l'enfant*. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, en collaboration avec le Centre Innocenti et Save de Children Suède, Florence.

Laporte, P., (1997). "Cirque du Monde". *Revue Gestion*, 22, n°2, 12-13.

Laszlo, E., (2003). "Le changement de paradigme de la science". *Les Humains Associés - revue intemporelle*, 23 juillet, 7, Article électronique. Consulté le 23 juillet,

Le Bossé, Y. et Dufort, F., (2001). "Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire: vers une épistémologie du changement social". dans: *Agir au coeur des communautés - La psychologie communautaire et le changement social*, sous la direction de: F. Dufort et J. Guay, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval.

Le Roy, E., (1998). "Crises, mondialisation, complexité sociale: spécificités des situations et généralités des pratiques". pp. 178-194 dans: *A la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

Leclercq, G., (2000). "Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique". *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, n°2, 243-262.

Lecomte, R., (1982). "Les paradigmes méthodologiques en recherche évaluative: leurs fondements et leurs répercussions". pp. 1-21 dans: *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, sous la direction de: Québec,

Leroy Bennet, A. et Oliver, J.K., (2002). *Internationale Organizations: Principles and Issues*. New Jersey, Prentice Hall,

Leroy Bennett, A., (1988). *International organizations - Principles and issues*. Prentice Hall, 4ème édition, New Jersey, 500 p.

Lesourd, S., (2004-2005). "L'impasse adolescente de la présence de l'objet". *Le journal des psychologues*, n°223, 9-13.

Lessard-Hébert, M. et al., (1995). *La recherche qualitative - Fondements et pratiques*. Nouvelles, Montréal,

Lévesque, B., (2005). *Innovations et transformations sociales dans le développement économique et le développement social: approches théoriques et politiques publiques*. Cahiers du CRISES, Coll. «Études théoriques», Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), 72 p.

Liebmann, A.; Taylor, J.; Lewis, D.; Sykes, P.; Radcliffe-Smith, L. et Jordan, J., (1997). *Women's Circus - Leaping Off the Edge*. North Melbourne, Spinifex Press, 286 p.

Lindblad, B., (1996). UNICEF Strategies on Special Protection Measures for Children in Especially Difficult Circumstances. European Conference on Street Children Worldwide, Royal Tropical Institute, Amsterdam, the Netherlands.

Loft, J. et Davis, M., (1988). *Homelessness: an annotated bibliography of Australian research*. Australian Institute of Family Studies, Melbourne. 165 p.

Lucchini, R., (1993). *Enfant de la rue - Identité, sociabilité, drogue*. Librairie Droz, Genève, 248 p.

---, (1996a). *Sociologie de la survie: l'enfant dans la rue*. 1ère Paris, PUF, 321 p.

---, (1996b). "The Street and its Image". *Childhood*, 3, 235-246.

---, (1996c). "Theory, Method and Triangulation in the Study of Street Children". *Childhood*, 3, 167-170.

---, (1998a). "Images de l'enfant en situation de rue et interventions". pp. 259-275 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

---, (1998b). "L'enfant de la rue: réalité complexe et discours réducteurs". *Déviance et Société*, 22, n°4, 347-366.

---, (1999). *L'enfant de la rue: carrière, identité et sortie de rue*. Fribourg, Faculté de sciences économiques et sociales,

Lupasco, S., (1979). *L'univers psychique. La fin de la psychanalyse*. Paris, Denoël Gonthier, 237 p.

Lusk, M.V., (1989). "Street Children Programs in Latin America". *Journal of Sociology and Social Welfare*, 57-77.

Mahy, I., (2005). *Innovation, artistes et managers. Ethnographie du Cirque du Soleil*. Faculté des études supérieures, Université de Montréal, Montréal, 485 p.

- Malinowski, B., (1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. 3ème, Paris, Gallimard,
- Malone, K., (2002). "Street life: youth, culture and competing uses of public space". *Environment and Urbanization*, 14, n°2, 157-168.
- Manier, B., (1999). "Crise économique: un désastre social pour les enfants". *Les Enfants du Monde*, 139, 4.
- Maphala, T., (1996). "Street Children in Swaziland". *Africa Insight*, 26, n°3, 282-288.
- Marguerat, Y. et Poitou, D., (sous la direction de), (1994). *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique Noire*. Librairie Arthème Fayard, 627 p.
- Martineau, S., (2003). Distance et proximité: les problèmes éthiques du rapport aux sujets. Colloque de l'Association pour la Recherche qualitative dans le cadre du 71^{ème} congrès de l'ACFAS, UQTR.
- Martinez, M.-L., (2005). "Approche anthropologique de la violence à l'école et dans les sports". pp. 569 dans: *Les violences en milieu scolaire et éducatif - Connaître, prévenir, intervenir*, sous la direction de: B. GAILLARD, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- Mayer, R. et Dorvil, H., (2001). "La sociologie américaine et les problèmes sociaux - Les années 1940-1970". pp. 57-80 dans: *Problèmes sociaux - Tome I - Théories et méthodologies*, sous la direction de: H. Dorvil et R. Mayer, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Mbaye, G., Momar, (1995). *La prise en charge des jeunes en difficulté au Sénégal: une analyse inspirée de l'expérience québécoise*. Mémoire de maîtrise, École de psycho-éducation, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal, Montréal,
- Meirieu, P. et Develay, M., (1992). *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*. Paris, ESF éditeur, Coll. «Pédagogies», 214 p.
- Mercier, C., (1985). "L'évaluation des ressources alternatives : à la recherche de modèles alternatifs en évaluation". *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 4, n°2, 57-73.
- Mercier, C.; Bellot, C.; Haley, N. et Fortier, J., (2001). *L'évaluation des effets de l'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue au centre-ville de Montréal*. Demande de subvention au CQRS, document inédit, Montréal.
- Michel, F., (1993). "Modalités d'observation du changement social et d'analyse de ses significations: quelques études de cas". *Sociologie et sociétés*, 25, n°2, 53-67.
- Mickelson, R. et Edelman, M.W., (sous la direction de), (2000). *Children on the streets of the Americas: Globalization, Homelessness and Education in the United States, Brazil, and Cuba*. Routledge, 304 p.
- Mignon, J.-M., (1984). *Afrique: Jeunesses Uniques, Jeunesse Encadrée*. Paris, Éditions L'Harmattan, 249 p.

- Miles, M.B. et Huberman, A.M., (2003). *Analyse des données qualitatives - Méthodes en sciences humaines*. 2ème, Bruxelles, de boeck, 626 p.
- Mjid, N., (1998). "Dessins à Casablanca". pp. 372-374 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- Molgat, M., (2004). "Jeunes et intervention sociale. De la prévention à la sensibilité ?" *Reflets*, 10, 10-23.
- Momar-Coumba, D., (2002). *Pauvreté, jeunes de la rue et sida*. Karthala, Paris, 122 p.
- Moran, R. et de Moura Castro, C., (1997). *Street-Children and the Inter-American development Bank: Lessons from Brazil*. Seminario sobre o atendimento de crianças em situação de rua (CESR). Terezopolis, Brésil, 15-18 mars 1995.
- Morin, E., (1987). "Le défi de la complexité". *Lettre internationale*, n°12, 4-7.
- Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. 1976, 2ème Paris, PUF,
- , (1986). "L'ère des représentations sociales". pp. 34-80 dans: *L'étude des représentations sociales*, sous la direction de: W. Doise et A. Palmonari, Suisse, Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, A., (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin, Paris, 275 p.
- Nelson, R., (1993). *Reflections on...Paradigms*. Square One Management Ltd., Based on a Paper Prepared for The Environment Council of Alberta, Lac Des Arcs. 11 p.
- Nicolescu, B., (1985). *Nous, la particule et le monde*. France, Le Mail, science et conscience, 245 p.
- , (1996). *La transdisciplinarité - Manifeste*. Monaco, Du Rocher, Collection Transdisciplinarité, 231 p.
- , (2002). *Un nouveau mode de connaissance: la transdisciplinarité*. Montréal, Université de Montréal, Université Laval, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la Condition des femmes, L'interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée - Réflexions sur des expériences en cours 234 p.
- , (2006). "Aspects gödeliens de la Nature et de la connaissance". club-internet de Nicolescu, Consulté le 19 janvier, <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/12c3fr.htm>.
- OIT, (1999a). "Document du Conseil d'Administration sur le travail des enfants, Commission de l'emploi et de la politique sociale". (GB.264/ESP/1), Consulté le 18 juillet, <http://www.ilo.org/public/french/90ipec/publ/gb/gb264el.htm>.
- , (1999b). "ILO policy, Towards the abolition on child labour: ILO policy and its implications for ILO technical cooperation activities." Organisation internationale du Travail, Internet, Consulté le 18 juillet, <http://www.ilo.org/public/english/child/text/policy/towards.htm>.

- , (1999c). "La recommandation concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination." Organisation internationale du Travail, internet, Consulté le 18 juillet, http://www.ilo.org/public/french/child/conventions/ilo_conv/rec.htm.
- OMS, (1993). *Programme de lutte contre les toxicomanies. Une impasse? Rapport sur la phase 1 du projet des Enfants de la Rue*. Organisation Mondiale de la Santé, 70 p.
- ONF, (2007). "Wapikoni mobile". ONF, Site web, Consulté le 14 mai, <http://www.onf.ca/aventures/wapikonimobile/excursionWeb/>.
- Onimus, J., (1988). "Jeunesse. G. Les modèles culturels." pp. 614-617 dans: *Encyclopaedia Universalis*, sous la direction de: Paris,
- ONU, (1989). *Convention Internationale des Droits de l'Enfant (texte intégral)*. ONU
- , (1996). "General Assembly - Annex - World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and beyond". Consulté le 18 juillet,
- Oude Engberink, G. et Kruijt, D., (1996). *Enfants des rues - Dans la ville européenne*. Eurocités/Comité de Bien-être, Étude préliminaire, Barcelona/Rotterdam. 74 p.
- Pagare, D.; Meena, G.S.; Jiloha, R.C. et DSingh, M.M., (2005). "Sexual abuse of street children brought to an observation home in Delhi". *Indian Pediatrics*, 42, n°2, 134-139.
- Paiva, V., (1998). "Évaluation des ONG en Amérique latine". pp. 297-312 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- Palmer, J.L.; Smeeding, T. et Boyle Torrey, B., (1988). *The Vulnerable*. Washington, The Urban Institute Press, 449 p.
- Panter-Brick, C., (2003). "Street Children, Human Rights, and Public Health: A Critique and Futur Directions". *Children, Youth and Environments*, 13, n°1, 147-171.
- , (2004). "Homelessness, poverty, and risks to health: beyond at risk categorizations of street children". *Children's Geographies*, 2, n°1, 83-94.
- Panter-Brick, C. et Smith, M.T., (sous la direction de), (2000). *Abandoned children*. Cambridge University Press, 231 p.
- Parazelli, M., (1995). *L'intervention sociale auprès des jeunes de la rue: Évaluation d'une expérience d'action collective*. Conseil québécois de la recherche sociale, Description du projet de recherche postdoctorale, Montréal. 16 p.
- , (1997). *Pratiques de "socialisation marginalisée" et espace urbain: le cas des jeunes de la rue à Montréal*. Montréal, Thèse de doctorat. Département d'Études Urbaines, Université du Québec à Montréal,
- , (1998). "Aller voir ailleurs si j'y suis... Les trajectoires géosociales des jeunes de la rue québécois". *Agora*, n°13, 71-86.

- , (1999). "Les limites épistémologiques des représentations sociospatiales des pratiques urbaines juvéniles". *Les Cahiers de recherche sociologique*, n°31,
- , (2000a). "Chapitre 11, L'appropriation de l'espace et les jeunes de la rue: un enjeu identitaire". pp. 193-220 dans: *L'errance urbaine*, sous la direction de: D. Laberge, Ste-Foy, Les Éditions Multimondes inc.
- , (2000b). *Expérimentation du dispositif de négociation de groupe à groupe impliquant des jeunes de la rue, des intervenants communautaires jeunesse et des élus municipaux*. Montréal, INRS-Culture et société,
- , (2002). *La rue attractive - Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, Coll. Problèmes sociaux et interventions sociales, 382 p.
- Parazelli, M.; Hébert, J.; Huot, F.; Bourgon, M.; Gélinas, C.; Laurin, C.; Lévesque, S.; Rhéaume, M. et Gagnon, S., (2003). "Les programmes de prévention précoce - Fondements théoriques et pièges démocratiques". *Service social*, 50, n°1, 81-121.
- Patton, M.Q., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA, Sage Publications,
- Payne, M., (1997). *Modern Social Work Theory*. 2^{ème}, Chicago, Campling, Jo, Lyceum Books, Inc., 354 p.
- Pector, J., (2007). "Fugue, itinérance et errance - Les enfants du Caire". *Le Oui-dire*, 3, Article électronique. Consulté le 2007-01-08.
http://www.travailderuesansfrontieres.com/journal/000_006.html
- Penard, I., (2007). "Architecture et Cirque". Espace Catastrophe - Centre de Ressources & de Documentation, site Web, Consulté le 25 août,
- Pérez Islas, J.A., (2006). "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina". *Instituto Mexicano de la Juventud*, 145-170.
- Petit, P., (1991). *Funambule*. Paris, Albin Michel, 157 p.
- Phiri, J., (1996). "The Plight of Street Children in Zambia". *Africa Insight*, 26, n°3, 276-281.
- Picard, G., L., (2006). "Le côté sérieux du Cirque du Soleil". *Tabaret*, 3, Article électronique. Consulté le 8 août 2006.
http://www.tabaret.uottawa.ca/article_print_f_307.html
- Pilotti, F., (1996). *The Situation in the South - European Conference on Street Children Worldwide*. Rapport de conférence, Amsterdam. 17-23 p.
- Pires, A., (1997a). "Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique". pp. 113-169 dans: *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de: J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, Montréal, Gaëtan Morin.

Pires, A.P., (1997b). "De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales". pp. 3-54 dans: *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de: J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, Montréal, Gaëtan Morin.

Pittman, K.J., (1991). *A New Vision: Promoting Youth Development*. Center for Youth Development and Policy Research - Academy for Educational Development, Cahier thématique, Washington, DC. 19 p.

Podschun, G.D., (1993). "Teen Peer Outreach-Street Work Project: HIV Prevention Education for Runaway and Homeless Youth". *Public Health Reports*, 108, n°2, 2103-2108.

Poupart, J., (1997). "L'entretien de type qualitatif : considérations épidémiologiques, théoriques et méthodologiques". dans: *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de: J.-P.D. J. Poupart, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires., Montréal, Gaëtan Morin.

Poupart, J.; Deslauriers, J.-P.; Groulx, L.-H.; Laperrière, A.; Mayer, R.; Pires, A.P. et qualitatives, G.d.r.i.s.l.m., (1997). *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin, 405 p.

Price, R.H., (1990). "Wither Participation and Empowerment". *American Journal of Community Psychology*, 18, n°1, 163-167.

Prime Ministerial Youth Homeless Taskforce, (1998). *Putting Families in the Picture: Early Intervention into Youth Homelessness*. Department of Family and Community Services, Canberra. 46 p.

Productions Adobé, (2007). "Catalogue: Quand le cirque débarque en ville". Consulté le 10 mai,

Pronk, J., (1996). *The Resilience of Street Children*. European Foundation for Street Children (EFSC), Rapport de conférence, Amsterdam. 45-51 p.

Raab, C., (2002). "Sommet de l'ONU sur l'enfance - L'UNICEF est satisfaite, mais pas les ONG". *La Presse*, 11 mai.

Raffaelli, M. et Larson, R.W., (sous la direction de), (1999). *Homeless and Working Youth Around the World: Exploring Developmental Issues: New Directions for Child and Adolescent Development* Jossey-Bass, 90 p.

Rappaport, J., (1977). *Community Psychology: Values, research and Action*. Holt, Rinehart & Winston, New York,

Rede Circo do Mundo Brasil, (2007). Site web, Consulté le 19 juin,

Renevey, M.J., (sous la direction de), (1977). *Le grand livre du cirque*. Edito-Service, 456 (Vol. I), 449 (Vol. II) p.

Rey-Debove, J. et Rey, A., (sous la direction de), (1993). *Le Petit Robert - au mot «appropriation»*. Dictionnaires Le Robert, 2841 p.

Rhéaume, J. et Sévigny, R., (1987). "Les enjeux sociaux de la pratique dite *alternative*". *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 6, n°2, 133-147.

Richter, L. et van der Walt, M., (1996). "The Psychological Assessment of South African Street Children". *Africa Insight*, 26, n°3, 211-220.

Rivard, J., (1999). *Analyse critique à partir d'une perspective globale de la santé des principaux paradigmes théoriques sous-jacents à l'action auprès des jeunes en difficulté: des approches classiques aux influences plus alternatives, voire marginales*. Examen de synthèse, Sciences humaines appliquées, Université de Montréal, Montréal, 50 p.

---, (2004). "Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues: une perspective internationale". *Nouvelles pratiques sociales*, 17, n°1, 126-148.

---, (2006). Appréhender le phénomène des jeunes/enfants associés à la rue dans une perspective internationale: L'exemple du programme Cirque du Monde. F. Saillant et B. Eysermann, Séminaire - L'humanitaire, ses formes et ses enjeux: état de la recherche québécoise, Université Laval, Québec.

Rivard, J.; Bourgeault, G. et Mercier, C., (soumis). "Le Cirque du Monde à Mexico: pour un renouvellement de l'agir auprès des jeunes qui vivent des difficultés". *Revue internationale des sciences sociales*,

Rivard, J. et Mercier, C., (soumis). "Le Cirque du Monde et la Nation Atikamekw: une expression du mouvement paradigmatique autour des jeunes qui vivent des difficultés". *Revue internationale d'études canadiennes*,

Rizzini, I., (1996). "Street Children: An Excluded Generation in Latin America". *Childhood*, 3, 215-233

Rizzini, I. et Lusk, M.W., (1995). "Children in the Streets: Latin America's Lost Generation". *Children and Youth Services Review*, 17, n°3, 391-400.

Rocheblave-Spenlé, A.-M., (1988). "Jeunesse. De l'adolescence aux rôles de la vie adulte". pp. 591-596 dans: *Encyclopaedia Universalis*, sous la direction de: Paris,

Rooke, P.T. et Schnell, R.L., (1982). *Studies in Childhood History - A Canadian Perspective*. Detselig Enterprises Limited, Calgary, Rooke, P.T., Schnell, R.L., 212 p.

Rousseau, C., (2002), "Évaluation d'un programme d'expression théâtrale pour les adolescents immigrants et réfugiés". pp. Projet de recherche en cours. Demande de subvention, concours 2002-2003, Fonds de recherche sur la société et la culture.

---, (2006), "Humanitaire, traumatismes et mémoire sociale - Rencontre avec Cécile Rousseau, Département de psychiatrie, Université McGill". dans: *Séminaire: L'humanitaire, ses formes et ses enjeux: État de la recherche québécoise*, sous la direction de, F. Saillant. Département d'anthropologie de l'Université Laval, CELAT.

- Roy, R., (2007). "Cirque du Soleil. Les TI au service de la créativité". *CEFRIO - Revue Perspectives*, 14-15, Article électronique. Consulté le 20 juin.
- Rutter, M., (1990). "Psychosocial resilience and protective mechanisms". pp. 179-281 dans: *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, sous la direction de: J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein et S. Weintraub, Cambridge, University Press.
- Saint-Denys Garneau, H.d., (2004). *Regards et jeux dans l'espace*. Édition originale, 1937, Montréal, Bibliothèque électronique de Montréal (BeQ), 56 p.
- Sauvé, M.-R., (2006). "Les gestionnaires ont beaucoup à apprendre des artistes". *Forum*, 40, n°28, 5.
- Sauvé, S., (2003). "Changing Paradigms for Working with Street Youth: The Experience of Street Kids International". *Children, Youth and Environments*, 13, n°1, 15.
- Savouéda, E., (1994). "Dans l'indifférence de nos villes, quelques flashes..." pp. 35-41 dans: *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, sous la direction de: Y. Marguerat et D. Poitou, Paris, Fayard, Collection Les enfants du fleuve.
- Sawadogo, R.C., (1999). "Les jeunes et leurs attitudes à l'égard de la famille et de la sexualité. Le cas des Burkinabè". pp. 195-210 dans: *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de: M. Gauthier et J.-F. Guillaume, Sainte-Foy,
- Schrader, A. et Veale, A., (sous la direction de), (1999). *Resource Pack: Prévention of street Migration*. Consortium for Street Children/University College of Cork, 78 p.
- Schutz, A., (1962). *Collected Papers I, The Problem of Social Reality*. The Hague, Martinus Nijhoff, Collection Phaenomenologica 11, 15, 22, 361 p.
- Seitles, M.D., (1997-1998). "Effect of the Convention on the Rights of the Child upon Street Children in Latin America: a Study of Brazil, Colombia, and Guatemala". *Buffalo Public Interest Law Journal*, 16, 159-193.
- Serrano, F., (2005). "Breve historia del circo en Mexico". Site web, Consulté le 24 mai, <http://www.circoatayde.com/textos/brevehistoria.htm>.
- Seth, R.; Kotwal, A. et Ganguly, K., (2005). "Street and Working Children of Delhi, India, Misusing Toluene: An Ethnographic Exploration". *Substance Use and Misuse*, 40, n°11, 1659-1679.
- Sévigny, R., (1977). "Intervention psychosociologique: réflexion critique". *Sociologie et sociétés*, IX, n°2, 7-33.
- , (1993). "Pratiques alternatives en santé mentale et gestion du social". *Sociologie et sociétés*, XXV, n°1, 111-123.
- , (1996). "La complexité des interventions: éléments pour une classification". *Cahiers de recherche sociologique*, 27,

Sheriff, T. et Roy, I., (2000). "Le trip de la rue - Tome II - Mes droits/tes besoins: réflexions pour l'action". pp. 35-36 dans: *Synthèse de documents sur les problématiques des jeunes en difficulté*, sous la direction de: M. Barré, G. Alain et C. Caron, Montréal, Institut de recherche sur le développement social des jeunes.

Sherman, S.S.; Plitt, S.; Ul Hassan, S.; Cheng, Y. et Zafar, S.T., (2005). "Drug Use, Street Survival, and Risk Behaviors Among Street Child in Lahore, Pakistan". *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 82, n°Supplement 1, iv 113 - iv 124.

Shumway Warner, J., (1995). *A Policy Study of Youth Service: Synthesizing Analysis of Policy Content and Policy Process over Time*. Thèse de doctorat, Département de Sciences politiques, University of Oklahoma, Oklahoma,

Simard, L., (2007), "Au Québec et outre-mer: alliés et partenaires". Oxfam-Québec.

Sioui, G.E., (1989). *Pour une autohistoire amérindienne: essai sur les fondements d'une morale sociale*. Québec, Presse de l'Université Laval, 160 p.

---, (2000). *Huron Wendat The Heritage of a Circle*. Vancouver, UBC Press, 276 p.

Smith, A., B.; Gollop, M.; Marshall, K. et Nairn, K., (sous la direction de), (2000). *Advocating for Children. International Perspectives on Children's Rights*. University of Otago Press 223 p.

Stake, R.E., (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York, The Guilford Press, 342 p.

Stoecklin, D., (2000). *Enfants des rues en Chine*. Paris, Karthala - Questions d'enfances, 367 p.

Strasny, D.A., (2007). "Manuel familial des médecines alternatives - Un esprit sain dans un corps sain - la bioénergie pour tous". Article électronique. Consulté le 12 juin.

Taracena, E., (1995). "Le théâtre et les jeunes de la rue à Mexico". *Sud/Nord. Folies et cultures*, n°4, 110-118.

---, (1997). *L'expérience de la vie dans la rue et le développement de l'enfant. Le cas de la ville de Mexico*. ENEP-Iztacala, Mexico. 9 p.

Taracena, E. et Tavera, M.-L., (1993). "Le travail des enfants au Mexique - la représentation du problème par les différents partenaires sociaux". pp. 177-188 dans: *Sociologies cliniques* sous la direction de: V. de Gaulejac et S. Roy, Paris, Desclée de Brouwer.

Tardif, C., (2005). "Complémentarité, convergence et transversalité: la conceptualisation de l'innovation sociale au CRISES". *Cahiers du CRISES - Collection Études théoriques*, n°ET0513, 81.

Tay, A., (1994). "Action d'une organisation internationale: le programme de l'UNESCO pour les enfants en situation difficile". pp. 101-105 dans: *L'enfant et son intégration dans la*

cité - Expériences et propositions, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Syros, Collection Enfance et Sociétés.

Tessier, J. et Rivard, J., (2005). Le projet d'intervention par les pairs auprès des jeunes de la rue du centre-ville de Montréal: des histoires de réciprocités et de contributions. Congrès national en toxicomanie Rondpoint 2005, Montréal.

Tessier, S., (sous la direction de), (1994). *L'enfant et son intégration dans la cité, expériences et propositions*. Syros, Collection "Enfance et Sociétés", 183 p.

---, (sous la direction de), (1995). *Langages et cultures des enfants de la rue*. Karthala, 146 p.

---, (sous la direction de), (1998a). *À la recherche des enfants des rues*. Karthala, Collection Questions d'enfances, 477 p.

---, (1998b). "Des enfants créatifs et des idées". pp. 315-320 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

---, (1998c). "Distances, ponts, liens et chausse-trappes". pp. 13-38 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

---, (1998d). "Les structures et institutions de prise en charge". pp. 237-242 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

---, (1998e). "Quelques spécificités culturelles". pp. 175-177 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

The Economist, (2007). "Les défis du Seigneur du Soleil". *tendances Trends.be*, 2, Article électronique. Consulté le 7 mai

Théron, J.L., (1994). "Le forum du Grand-Bassam: une nouvelle approche". pp. 91-111 dans: *À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, sous la direction de: Y. Marguerat et D. Poitou, Paris, Fayard.

Thétard, H., (1947). *La merveilleuse histoire du cirque - Tome I et II*. Prisma, 271 (Tome I), 335 (Tome II) p.

Thomas de Benitez, S., (2001). *What Works in Street Children Programming: The JUCONI Model*. International Youth Foundation (IYF), Baltimore. 58 p.

---, (2003). "Reactive, Protective and Rights-Based Approches in Work with Homeless Street Youth". *Children, Youth ans Environments*, 13, n°1, 16.

Thomasi, N. et Tessier, S., (1998). "Le petit chat noir au Congo". pp. 365-371 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.

Tomasi, L., (1999). "L'élaboration de la culture des jeunes dans le contexte incertain de l'Europe de l'Est". pp. 211-219 dans: *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de: M. Gauthier et J.-F. Guillaume, Sainte-Foy,

Torre, S., (2007). "La biodanse". *Psychologie.com*, Article électronique. Consulté le

Touraine, A., (1992). *Critique de la modernité*. Paris, Fayard.

Tsang, C.Y., (2005). "What does Kuhn Mean by «Normal Science» ? Is Normal Science Important to the Development of a Particular Science ? Why or Why Not ?" Hong Kong Physiotherapy Association Limited, Consulté le 12 décembre

UNCHS, (2000). "Street Children". pp. 73-94 dans: *Strategies to Combat Homelessness* sous la direction de: Nairobi, United Nations Centre for Human Settlements (Habitat).

UNESCO - Secteur des Sciences sociales et humaines, (2007). "Développement social : Succès de la table ronde ministérielle organisée à l'UNESCO". *Magazine SHS Regards*, Article électronique. Consulté le 15 juillet 2007.

UNESCO, (1999a). "Projet de stratégie d'action de l'UNESCO avec et pour la jeunesse - Introduction". Unesco, unité de coordination "jeunesse", Site Web, Consulté le 29 juillet, <http://www.unesco.org/youth/French/stratfr.htm>.

---, (1999b). "Unité de coordination "jeunesse"". Unesco, internet, Consulté le 29 juillet, <http://www.unesco.org/youth/French/bienvenu.htm>.

---, (2006). "L'UNESCO au 3e Forum urbain mondial". Consulté le 13 juin,

---, (2007). "Atelier d'arts du spectacle". UNESCO, Consulté le 27 avril,

UNESCO/BICE, (1995). *Dans la rue, avec les enfants - Programmes pour la réinsertion des enfants de la rue*. UNESCO/BICE, Paris, UNESCO, 325 p.

UNICEF-France, (2007). "Les droits de l'enfant ". électronique, Consulté le 31 janvier,

UNICEF, (1990). *Children and Development in the 1990s - a UNICEF sourcebook - on the occasion of the World Summit for Children, 29-30 september 1990*. UNICEF, New York, Nancy Borman et coll., 256 p.

---, (1994). "La situation des enfants dans le monde". UNICEF, Consulté le 20 juillet 1999, <http://www.unicef.org/french/sowc/archive/FRENCH/La%20situation%20des%20enfants%20dans%20le%20monde%201994.pdf>.

---, (1996). *La situation des enfants dans le monde*. 79 p.

---, (1997). *Children and violence*. UNICEF International Child Development Centre, Florence - Italie. 24 p.

---, (2002). *Working for and with Adolescents - Some UNICEF examples*. Adolescent development and Participation Unit, 178 p.

---, (2006a). "La situation des enfants dans le monde 2006 - Enfants des rues - Malgré leur présence bien visible, les enfants des rues sont souvent ignorés, marginalisés et exclus". Consulté le 2007-01-08, http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_fr.pdf.

- , (2006b). "La situation des enfants dans le monde 2006 - Exclus et invisibles". Consulté le <http://www.unicef.org/french/sowc06>.
- Van Beers, H., (1996). "A Plea for a Child-Centred Approach in Research with Street Children". *Childhood*, 3, n°2, 195-201.
- van Putten, M., (1996). *Street Children as the Barometers of the State of the World*. European Conference on Street Children Worldwide, Rapport de conférence, Amsterdam.
- Veale, A.; Taylor, M. et Linehan, C., (2000). "Psychological perspectives of «abandoned» and «abandoning» street children". pp. 131-145 dans: *Abandoned Children*, sous la direction de: C. Panter-Brick et M.T. Smith, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vélis, J.-P., (1993). *Fleurs de poussière, Enfants de la rue en Afrique*. Paris, UNESCO, Jeunes plus 172 p.
- Volpi, E., (2003). "Street Children - Promising Practices and Approaches". *Children, Youth and Environments*, 1, 31, Article électronique. Consulté le 27 avril 2007.1,
- Vygotski, L.S., (1997). *Pensée et langage (synthèse, 1934)*. Paris, Éditions La Dispute, 536 p.
- Werner, E., (1989). "Children of the Garden Island". *Scientific American*, 76-89.
- Wesley-Esquimaux, C.C. et Smolewski, M., (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Fondation autochtone de guérison, Ottawa. 137 p.
- Wikipedia, (2007a). "Cirque du Soleil". Article électronique. Consulté le 10 juin.
- , (2007b), "Nouveau cirque".
- Yin, R.K., (2003). *Case Study Research - Design and Methods*. London, Sage, Applied Social Research Methods Series 181 p.
- ZADEH, H.K.E., (2003). "Les enfants des rues à Mashad (Iran) : Une approche criminologique". *Sauvegarde de l'Enfance*, 58, n°1-2, 20-32.
- Zamudio, L.; Tessier, S. et Lecomte, E., (1998). "Amérique latine". pp. 214-217 dans: *À la recherche des enfants des rues*, sous la direction de: S. Tessier, Paris, Karthala.
- Zimmerman, M.A., (1990). "Taking Aim on Empowerment Research: on the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions". *American Journal of Community Psychology*, 18, n°1, 169-177.
- Zoa, A.-S., (1999). "Langages et cultures des jeunes dans les villes africaines". pp. 235-250 dans: *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de: Sainte-Foy,
- Zouev, A., (1999). *Generation in Jeopardy*. New York, UNICEF, 206 p.

Zuniga, R., (2002). La recherche qualitative appliquée et la reconstruction de l'ordre. ARQ (Association pour la Recherche Qualitative), Colloque de l'Association pour la recherche qualitative dans le cadre du 70ème congrès de l'ACFAS, Université Laval.

Zylberberg, J., (1990). (Présentation orale dans le cadre d'un cours),. Département de Sciences politiques, Université Laval.

ANNEXES

Annexe (A) – Synopsis du film *Quand le cirque débarque en ville*

QUAND LE CIRQUE DÉBARQUE EN VILLE

1994

Brésil, Canada,

50 minutes 30 secondes,

français / anglais / portugais / espagnol .



Prix OCS 1996 (Office des communications sociales du Canada)

Bronze Award (Columbus International film and video Festival 1996)

Nomination (L'Alliance pour l'enfant et la télévision 1996)

Bronze Apple (National Education Media Network, Oakland, 1997)

Pendant que les foules courent voir le Cirque du Soleil un peu partout en Amérique du nord et en Europe cette année, un autre genre de cirque se déploiera dans les rues de Rio de Janeiro et de Montréal. Un cirque sans chapiteau, sans projecteurs et sans auditoire payant. Un cirque qui aura pour artistes des jeunes de la rue et pour objectifs, le changement et l'expression de soi.

Catalogue: Quand le Cirque débarque en ville Page 1 sur 2

<http://www.adobeproductions.com/cirque/catacirque.html> 2007-12-19

Catalogue: Quand le Cirque débarque en ville Page 2 sur 2

<http://www.adobeproductions.com/cirque/catacirque.html> 2007-12-19

Annexe (C) - Canevas d'observation des ateliers de cirque auprès des jeunes ou des intervenants locaux (français et espagnol)

Date de l'atelier : _____

Heure du début de l'atelier : _____

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

1.1 Pays/région: _____

1.2 Localité/Ville : _____

1.3 Nom du ou des partenaires : _____

1.4 Date du début et de la fin de la session d'ateliers : _____

2. INFORMATIONS SPÉCIFIQUES LIÉES À L'ATELIER

2.1 Lieu de l'activité : _____

2.2 Typier d'atelier réalisé : (cocher)

2.2.1 Atelier avec des jeunes

2.2.2 Atelier de formation de moniteurs

2.2.3 Autres (préciser) : _____

2.3 Date de l'atelier : _____

2.4 Heure prévue de l'atelier : _____

2.5 Heure réelle du début de l'atelier : _____

3. DONNÉES DESCRIPTIVES

3.1 Encadrement

3.1.1 Nombre d'instructeurs du CdM : _____

3.1.2 Nombre d'entraîneurs ou de moniteurs de cirque locaux: _____

3.1.3 Nombre d'intervenants locaux ou d'aidants (ou l'équivalent): _____

3.1.4 Nombre de stagiaires: _____

3.1.5 Autres (préciser): _____

3.1.6 Caractéristiques générales des personnes liées à l'encadrement : (origines ethniques, sexe, occupation, âge moyen, etc.- préciser): _____

3.2 Participant(e)s

3.2.1 Nombre approximatif de participant(e)s

Garçons : minimum _____ maximum _____

Annexe C (suite)

Filles : minimum _____ maximum _____

3.2.2 Age approximatif des participant(e)s :

Garçons : le plus jeune _____ le plus âgé _____ la majorité entre _____ et _____

Filles : la plus jeune _____ la plus âgée _____ la majorité entre _____ et _____

3.2.3 Milieu de provenance

2.2.3.1 Géographique (localité, quartier): _____

2.2.3.2 Classe sociale : _____

3.2.4 Difficultés habituellement rencontrées chez ces participants : (ex. concentration, drogues, motivation, régularité, etc.): _____

3.3 Description du lieu de l'activité

3.3.1 Lieu facilement accessible aux participants ? (cocher) OUI : NON (préciser) :

3.3.2 Local couvert ? OUI : NON :

3.3.3 Local dont la hauteur est suffisante pour permettre un accrochage ? OUI : NON : S/O :

3.3.4 Commentaires sur la description des lieux de l'activité (salle, local, etc.) :

3.4 Activités réalisées (cocher et préciser lorsque nécessaire)

3.4.1 Cercle : Au début : À la fin :

3.4.2 Échauffement :

3.4.3 Acrobaties :

3.4.4 Contorsions :

3.4.5 Échasses :

3.4.6 Équilibres :

3.4.7 Fil de fer :

3.4.8 Gymnastique :

3.4.9 Jeux de groupe :

3.4.10 Jonglerie :

3.4.10.1 Anneaux :

3.4.10.2 Balles :

3.4.10.3 Bâtons :

3.4.10.4 Diabolo :

3.4.10.4 Foulards:

3.4.10.5 Quilles:

3.4.11 Main à main :

3.4.12 Monocycle:

Annexe C (suite)

3.4.13 Pyramides:

3.4.14 Rola-bola:

3.4.15 Trapèze:

3.4.16 Autres techniques ou activités (préciser) _____

3.5 Activités spéciales (ex. spectacles, capuera, rap, démonstration, forum, etc.) :

4. DEGRÉ D'INVESTISSEMENT PERSONNEL

4.1 Du personnel d'encadrement (cocher) :

Acceptable Bon Excellent Variable

Commentaires :

4.2 Des participants (cocher) :

Acceptable Bon Excellent Variable

Commentaires :

5. PÉDAGOGIE

5.1 Description des rapports instructeurs/participant(e)s :

5.2 Description du lien théorie/pratique dans le contenu de l'atelier :

5.3 Description des divers niveaux d'enseignement transmis :

6. RÉSULTATS

6.1 Exemples de résultats encourageants :

6.2 Exemples de contraintes le plus souvent rencontrées (ex. financières, logistiques, assiduité des jeunes, etc.) :

6.3 Incident(s) survenu(s) lors du déroulement de l'atelier et mode(s) de solutionnement :

6.4 Exemples de facteurs favorables à la bonne marche de l'atelier :

Heure de la fin de l'atelier : _____**Signature :** _____**7. COMMENTAIRES ET OBSERVATIONS SUPPLÉMENTAIRES**

Guía de observaciones de los talleres de circo con los jóvenes o los talleres de formación de los monitores

Fecha del taller: _____

Hora del comienzo del taller: _____

1. INFORMACIONES GENERALES

- 1.1 País/región:
- 1.2 Localidad/ciudad :
- 1.3 Nombre del(de los) organismo(s) colaboradores(s) :
- 1.4 Fecha del principio et del fin del periodo de los talleres :
- 1.5 Tipo de taller realizado (puntear)
 - 1.5.1 Taller con jóvenes
 - 1.5.2 Taller de formación de los monitores
 - 1.5.3 Otros (precisar)

2. DATOS DESCRIPTIVOS

- 2.1 Encuadramiento
 - 2.1.1 Numero de instructores del CdM _____
 - 2.1.2 Numero de entrenadores o monitores de algún circo local _____
 - 2.1.3 Numero de interventores locales o ayudantes (o el equivalente) _____
 - 2.1.4 Numero de individuos que están en periodo de practica _____
 - 2.1.5 Otros (precisar): _____
 - 2.1.6 Características de las personas que están ligadas al encuadramiento (orígenes étnicos, sexo, ocupación, edad mediana, etc.- precisar): _____
- 2.2 Participantes
 - 2.2.1 Numero aproximado de los participantes

Varones: mínimo ____ máximo ____ Hijas: mínimo ____ máximo ____
 - 2.2.2 Edad aproximada de los participantes:

Varones: el mas joven _____ el mas grande _____ la mayoría entre ____ y ____

Hijas: la mas joven _____ la mas grande _____ la mayoría entre ____ y ____

Annexe C (suite) – version espagnole

2.2.3 Medio de procedencia

2.2.3.1 Geográfico (localidad, barrio):

2.2.3.2 Clase social:

2.2.4 Dificultades habitualmente encontradas por los participantes (ej.: concentración, drogas, motivación, asiduidad a los talleres, etc.)

2.3 Descripción del lugar de la actividad (sala, local, etc.)

2.3.1 ¿Lugar fácilmente accesible a los participantes? (puntear) SI: NO (precisar):

2.3.2 ¿Lugar con techo? (puntear) SI: NO:

2.3.3 ¿Lugar donde la altura del techo es suficiente para permitir un enganche? SI: NO:
S/O:

2.3.4 Comentarios adicionales sobre el lugar de la actividad:

2.4 Actividades realizadas (puntear y precisar cuando necesario)

2.4.1 Circulo: Al principio: Al fin:

2.4.2 Calentamiento:

2.4.3 Acrobacias:

2.4.4 Contorsiones:

2.4.5 Zancos:

2.4.6 Ejercicios de equilibrio:

2.4.7 Alambre:

2.4.8 Gimnástico:

2.4.9 Juegos grupales:

2.4.10 Malabarismo:

2.3.10.1 Anillos:

2.3.10.2 Pelotas:

2.3.10.3 Palos:

2.3.10.4 Diabolo:

2.3.10.4 Pañuelos:

2.3.10.5 Clavas:

2.4.11 Mano a mano:

2.4.12 Monociclo:

2.4.13 Pirámides:

2.4.14 Rola-bola:

2.4.15 Trapecio:

2.4.16 Otras técnicas (precisar): _____

2.5 Actividades particulares (ex. espectáculos, capuera, rap, demostraciones, encuentro, etc.):

Annexe C (suite) (version espagnole)

3. NIVEL DE INVERSIÓN PERSONAL

3.1 Del personal de encuadramiento (puntear): **Aceptable** **Bueno** **Excelente** **Variable**

Comentarios:

3.2 De los participantes (puntear): **Aceptable** **Bueno** **Excelente** **Variable**

Comentarios:

4. PEDAGOGÍA

4.1 Descripción de las relaciones instructores/participantes:

4.2 Descripción del lazo teoría/practica en el contenido del taller:

4.3 Descripción de los diversos niveles de enseñanza transmitidos:

5. RESULTADOS

5.1 Ejemplos de resultados alentadores :

5.2 Ejemplos de coacciones que se encuentran con más frecuencia (ex. financieras, logísticas, asiduidad de los jóvenes o de los formadores, etc.):

5.3 Ejemplos de factores favorables para el buen funcionamiento del taller:

Hora del fin del taller: _____

Firma: _____

6. COMMENTARIOS Y OBSERVACIONES SUPLEMENTARIAS

Document traduit à partir de la version française avec l'aimable contribution de Neith Gamez Ibarra.

Annexe (C.1) – Ficha de observaciones

Fecha: _____

Lugar: _____

Nombre del monitor: _____

Ayudante(s) : _____

Datos generales

Numero de participantes:

- Al principio : Mujer(es) : _____ Varones : _____
- Al fin : Mujer(es) : _____ Varones : _____

Edad mediano de los participantes:

- Mujer(es) : entre _____ y _____
- Varones(s) : entre _____ y _____

Numero de actividades: _____

Datos descriptivos

Enumerar las actividades y el tiempo dedicado a cada una

ACTIVIDADES	TIEMPO

Annexe C.1 (suite)**Ambiente general**

<i>Características</i>	Excelente	Muy bueno(a)	Bueno (a)	Débil
Participación general del grupo en las actividades				
Concentración del grupo por cada una de las actividades				
Relación entre los participantes				
Relación entre los participantes y el monitor				
Estado de animo de los participantes				

Resultados alentadores:

Descripción de algún incidente significativo en el taller y elementos de solución:

Fecha en la que se lleno la ficha: _____

Firma: _____

Annexe (D) – Schéma d’entrevue

Deux questions générales (à poser à tous les interlocuteurs (trices) :

- 1) Quels sont vos fonctions dans le cadre de votre travail ?
- 2) Pouvez-vous me raconter l’histoire de votre implication dans le programme CdM ?

Ces deux larges questions devraient ouvrir sur les thèmes suivants :

Sur le plan personnel ou du point de vue de l’organisme partenaire

- Leur représentation du phénomène des jeunes en difficulté (à l’échelle locale et mondiale) et des jeunes eux-mêmes;
- Leur représentation du type d’aide dont les jeunes ont besoin (à l’échelle locale et mondiale);
- Leur conception de la mondialisation du phénomène des jeunes en difficulté;
- Leur conception de pédagogie alternative;
- Leur conception des notions «d’artiste social» et «d’action sociale»;
- Leur projet personnel (ambitions, idéaux, conceptions, etc.);
- Exigences reliées à leurs activités dans le cadre du programme CdM;
- Les bénéfices;
- Tradition de cirque dans cette culture;
- Analogies entre cette culture et les arts du cirque.

Sur le plan du programme CdM

- La place et le rôle du programme CdM : leur représentation du projet (mission), des objectifs du CdM et des résultats escomptés;
- Les influences idéologiques et théoriques qui peuvent être associées au programme;
- Différents niveaux d’intervention du programme (individuel, familial, local, international, etc.);
- L’intérêt des arts du cirque comme moyen d’intervention auprès des jeunes : qu’est-ce que ça apporte aux jeunes ?;

Annexe D (suite)

- L'approche est-elle applicable mondialement et/ou à d'autres clientèles ?;
- Le partenariat;
- Le rayonnement mondial du programme CdM, les conséquences observées ou anticipées.

Sur le plan des ateliers

- La nature de l'intervention et de la pédagogie (les éléments qui les composent et leur organisation);
- Les instructeurs (formation et qualités requises);
- La formation des formateurs;
- Rôle et importance des ateliers;
- Perception et attentes liées aux ateliers;
- Phénomène d'adaptation culturelle.

Sur le plan du partenariat

- Le rôle et l'importance de la coopération internationale;
- Le phénomène d'adaptation culturelle;
- Attitudes des autres acteurs impliqués auprès des jeunes en difficulté (gouvernement, organismes internationaux, privés etc.).

Note : Ces thèmes seront ajustés en fonction des différents interlocuteur(trice)s qui seront rencontré(e)s, (par exemple : partenaires, stagiaires, futurs formateurs, etc.). Bien que l'objet soit de couvrir l'ensemble de ces informations à chaque entrevue, l'intention est essentiellement de faire en sorte que chacune des entrevues apporte son lot d'informations qui dans l'ensemble des entrevues viennent s'ajouter et se compléter.

Annexe (E) – Renseignements aux participants(es) (français et espagnol)

Titre de l'étude

La modélisation¹⁵² du programme Cirque du Monde : pratiques d'intervention et ancrages théoriques.

Chercheure responsable

Jacinthe Rivard, étudiante au doctorat en Sciences humaines appliquées de l'Université de Montréal.

Coordonnées :

XXXX XXXXXX

XXXXXX (XXXXXX) XXXXXX

tél. : (xxx) xxx-xxxx

Courriel : xxxxxxxxxxxx

But et objectifs de l'étude

À ce jour le modèle du programme Cirque du Monde n'a pas encore été conceptualisé de façon formelle. Son approche d'action sociale, sa pédagogie alternative et l'utilisation des arts du cirque comme moyen d'intervention méritent qu'on s'y intéresse. Le but de la présente étude est donc de conceptualiser le modèle d'action sociale du programme Cirque du Monde, à partir de l'observation de quelques-uns de ses sites (Nation Atikamekw, Mexique et Chili, Montréal, Québec), de leur histoire et du point de vue des différents acteur(trice)s impliqué(e)s. Par ailleurs, l'examen de l'expérience et des pratiques d'intervention du programme Cirque du Monde vise à donner une voix à un modèle de pratiques susceptible de proposer de nouvelles avenues méta-théoriques, théoriques et empiriques, et à fournir des éléments de sensibilisation au phénomène des jeunes en difficulté qui appartiennent à la fois à sa dimension mondiale et à ses singularités socio-culturelles.

Votre participation

Votre participation à l'étude consiste à répondre à quelques questions qui vous seront posées par Jacinthe et qui ont toutes un lien avec le programme Cirque du Monde. L'entrevue ne durera pas plus de 1h30 min. et souvent moins. Si vous êtes d'accord, le contenu des discussions sera enregistré afin que vos propos soient retransmis de façon à respecter le plus possible ce que vous avez voulu dire. Votre participation est entièrement volontaire.

152 La modélisation de l'approche du programme CdM correspondait, au moment de la période terrain, à la finalité de la thèse.

Annexe E (suite)**Avantages à participer**

Accepter de faire une entrevue dans le cadre de cette étude, c'est en quelque sorte contribuer un peu à l'avancement de la science, c'est-à-dire, à faire connaître concrètement l'approche du programme d'action sociale du Cirque du Monde grâce à votre expérience et à vos réflexions sur le sujet. La recherche sera lue sans doute par plusieurs acteurs intéressés par la problématique des jeunes en difficulté dans plusieurs pays (chercheurs et intervenants, décideurs, etc.), qu'ils soient impliqués dans le programme Cirque du Monde ou non.

D'autre part, Jacinthe s'engage à faire parvenir à chacun des partenaires des sites visités, une copie des articles qui constitueront la thèse, de même qu'à chaque personne interviewée qui en fera la demande explicite sur ce formulaire.

Caractère confidentiel des informations

Le contenu des entrevues enregistrées et même des échanges plus informels avec Jacinthe restera strictement confidentiel. Votre nom et votre adresse ne seront pas entrés dans la base de données informatisée. Les informations qui seront retenues pour la recherche ne seront jamais associées à votre nom et, s'il était nécessaire de faire des liens avec l'identité ou les fonctions de la personne, Jacinthe aura recours à l'utilisation d'un nom fictif ou encore à un numéro. Dans le cas des instructeur (trice)s sénior qui sont en très petit nombre, les données provenant d'entrevues, d'échanges formels ou informels avec eux (elles), ne seront en aucun cas individualisées. Seuls Jacinthe et éventuellement un(e) assistant(e) de recherche prendront connaissance des renseignements que vous aurez donnés.

Annexe E (suite)**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Je, _____
déclare avoir pris connaissance des documents ci-joints relatifs à la recherche de Jacinthe Rivard, d'en avoir reçu copie et d'en avoir discuté avec cette dernière. Je comprends le but, la nature, les avantages et les risques liés à la confidentialité de l'étude en question. Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette étude.

Je tiens à ce qu'une copie des articles liés à la thèse de Jacinthe me soit personnellement envoyée (cocher)

Signature du (de la) participant(e) : _____

Signature de la chercheure : _____

Signature d'un témoin : _____

Annexe E (suite)**INFORMACIONES À LOS (LAS) PARTICIPANTES****Título del estudio**

La modelización del programa Circo del Mundo: prácticas de intervención et anclajes teóricos.

Investigadora responsable

Jacinthe Rivard, estudiante al doctorado en Ciencias humanas aplicadas de la Universidad de Montreal.

Dirección:

XXXX, XXX XXXXXXXX

XXXXXXXX (XXXXXX)

XXX XXX

Tél. : (XXX) XXX-XXXX

Courriel: XXXXXXXXXXXX

Meta y objetivos del estudio

Hasta la fecha, el modelo del programa del Circo del mundo no ha sido conceptualizado de manera formal. Su enfoque de acción social, su pedagogía alternativa y la utilización de los artes del circo como medio de intervención merecen que nos interesamos a este. La meta del presente estudio es luego conceptualizar el modelo de acción social del programa Circo del Mundo, à partir de la observación de algunos de sus sitios (Nación Atikamekw, Mexico, Chile, Montréal, Québec), de sus historias y à través del punto de vista de los diferentes actores implicados.

Participación à una entrevista: que implica?

Vuestra participación al estudio consiste à responder à algunas preguntas las cuales serán pedidas por Jacinta y que tienen todas un lazo con el programa Circo del Mundo. La entrevista no dilatara más de 1h30 min. y a veces menos. Si usted esta de acuerdo, el contenido de las discusiones será grabado al fin que sus declaraciones sean retransmitidas de manera a respetar lo mas posible lo que usted ha querido decir. Vuestra participación es enteramente voluntaria.

Annexe E (suite)**Ventajas a su participación**

Aceptar de hacer una entrevista en el cuadro de este estudio es en alguna manera contribuir un poco al avance de la ciencia, es decir, dar a conocer en concreto el enfoque del programa de acción social del Circo del Mundo gracias a vuestra experiencia et à sus reflexiones sobre el sujeto. La tesis será leída sin duda por muchos actores interesados por la problemática de los jóvenes en dificultad o en situación de riesgo, en varios país (investigadores, interventores, los que toman decisiones, etc.), que sean implicados en el le programa Circo del Mundo o no.

Por otra parte, Jacinta se comprometé a entregar a cada uno de los organismos colaboradores de los sitios visitados, una copia de los artículos los cuales van a constituir la tesis, lo mismo que por cada persona entrevistada que hará el pedido explicito en el formulario que sigue.

Carácter confidencial de las informaciones

El contenido de las entrevistas grabadas además de los intercambios verbales más informales con Jacinta se quedara estrictamente confidencial. Su nombre y su dirección no serán integradas en la base de datos informatizados. Las informaciones las cuales serán seleccionadas para la investigación, nunca será asociadas a su nombre y, en caso de la necesidad de hacer lazo con la identidad de una persona, Jacinta tendrá el recurso de la utilización de un nombre ficticio o sino a un numero. Jacinta sola y eventualmente un(a) asistente de investigación tomaran cuenta de las informaciones que usted han dado.

Annexe E (suite)

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____
declaro haber tomado conocimiento de los documentos adjuntos relativos al estudio de Jacinthe Rivard, de haber recibido una copia de estos y de haber discutido con Jacinta. Yo entiendo la meta, la natura, los aventajes et los riesgos sujetos a la confidencialidad del estudio de que se trata. Bien mirado, yo consiento libremente ser parte en este estudio.

Yo solicito que una copia de los artículos relativos à la tesis de Jacinta me sea personalmente mandada (puntear)

Fecha : _____

Firma del (de la) participante : _____

Firma de la investigadora : _____

Firma de un testimonio : _____

Ce document a été traduit à partir de la version française grâce à l'aimable contribution de Neith Gamez Ibarra.

Annexe (F) – Calendrier des activités de la Nation Atikamekw

Du 20 août au 8 septembre 2000

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
						20 Montréal-La Tuque Rencontre Conseiller aux ress. au CNA. La Tuque-Wemo (1h30) ¹⁵³ WEMOTACI Arrivée et installation
21 Rencontre instructeurs/pers. contact CdM (2hrs.) 16h-17h30 Atelier de formation des aidants (4 participants ¹⁵⁴) 18h-21h Atelier des jeunes (+ groupe de La Tuque qui sera présent pour 3 soirs) Gars : 5 ¹⁵⁵ Filles : 4 Aidants : 4 Intervenants CJ : 2 Conseiller aux ress. au CNA	22 Rencontre pers. contact CdM (1h30) 15h-17h30 Atelier de formation des aidants (3 participants) dans les appartements des instructeurs 18h-20h10 Atelier des jeunes du village : Gars : 7 Filles : 20 Jeunes de La Tuque : Gars : 2 Filles : 5 Aidants : 4 Intervenants CJ : 2 Conseiller aux ress. au CNA	23 Entrevue #1 12h45-14h Atelier de formation des aidants (3 participants) Entrevue #2 18h-20h Atelier des jeunes Gars : 4 Filles : 16 Aidants : 3	24 14h-15h Atelier de formation des aidants (1 participant) 18h-20h Atelier des jeunes Gars : 6 Filles : 12 Aidants : 3	25 Entrevue #3 13h-14h Atelier de formation des aidants (1 participant) 18h-20h Atelier des jeunes Gars : 6 Filles : 15 Aidants : 2	26 Départ pour La Tuque LA TUQUE Dîner avec resp. régional au CNA (dans sa demeure) Départ pour Opitciwan (4 hres.) Arrivée et installation au site traditionnel	27 ¹⁵⁶
28 OPITCIWAN Rencontre-formation de 2 aidants potentiels (prof. école primaire) (1h30)	29 Rencontre «mise au point» (2 participants) (1hr.) Rencontre des prof. du primaire pour présenter le projet (personne ne s'est présenté)	30 Entrevue #4b 18h30-20h Atelier des jeunes Gars : 10 Filles : 4 Aidants : 2	31 Entrevue # 5 15h30-18h30 Atelier de formation des aidants (3 participants)	1 ^{er} Septembre 10h Départ pour La Tuque 15h30-19h Atelier de formation des aidants : (4 participant(e)s) au Centre de culture et d'interprétation autochtone.	2 Départ pour Manawan. Arrivée et installation.	3 MANAWAN En attente de la personne contact CdM de la réserve.

¹⁵³ L'heure indiquée entre parenthèses correspond à la durée de l'activité.

¹⁵⁴ Le nombre de participants exclue ma présence et celle des 2 instructeurs qui est constante.

¹⁵⁵ Le nombre de participants varie au cours d'un même atelier. Des jeunes viennent et repartent, d'autres font des aller/retour. Le nombre indiqué est généralement le plus élevé relevé en cours d'atelier.

¹⁵⁶ Les jours laissés en blanc = aucune activité d'observation

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI	DIMANCHE
	<p>Entrevue # 4a</p> <p>18h-20h Atelier des jeunes :</p> <p>Gars : 10</p> <p>Fille : 7</p> <p>Aidants :2</p> <p>Conseiller aux ress. au CNA</p>			<p>Souper éducateurs CJ et instructeurs</p>		
<p>4</p> <p><i>En attente de la personne contact CdM de la réserve.</i></p>	<p>5</p> <p>Rencontre pers. contact du CdM (2hres.)</p> <p>Entrevue #6</p> <p>Rencontre des prof. au primaire lors d'une de leurs réunions (1h30)</p> <p>Rencontre-bilan des aidants (2 participants) - salle des prof. de l'école primaire (1hre.)</p> <p>18h-21h Atelier de formation des aidants : 4 participants (3 atikamekw et 1 blanc) - gymnase de l'école primaire</p>	<p>6</p> <p>Rencontre instructeurs/aidants (2 participants)(1 hre.) - bureaux des services sociaux</p> <p>Entrevue #7</p> <p>16h30-17h30 Atelier de formation des aidants (2 participants) - gymnase de l'école primaire</p> <p>18h30-20h30 Atelier des jeunes (gymnase de l'école primaire).</p> <p>Gars : 7</p> <p>Filles : 5</p> <p>Aidants : 2</p> <p>Arrivée de chargé de projet CdM (Mtl.) + resp. régional au CNA + Conseiller aux ress. au CNA. Souper de ces derniers (je n'en suis pas)</p> <p>Discussion informelle avec resp. régional au CNA (1 hre.)</p>	<p>7</p> <p>Discussion informelle avec resp. régional au CNA (1 hre.)</p> <p>Rencontre-Bilan Manawan (5 participants-décideurs) (2 hres.)</p> <p>Retour sur l'atelier d'hier avec les aidants (1 participant) (45min.)</p> <p>16h-18h15 Atelier de formation des aidants (5 participants)</p> <p>18h30-20h15 Atelier des plus petits (<12 ans)</p> <p>G : 18</p> <p>F : 3</p> <p>Aidants : 5</p> <p>Souper bilan général (5 participants-décideurs)</p>	<p>8</p> <p>Retour vers Québec et dîner avec chargé de projet CdM (Mtl.)</p>	<p>9</p>	<p>10</p>
<p>11</p>	<p>12</p>	<p>13</p> <p>Entrevue #8 (Drummondville)</p>				

Annexe (G) – Calendrier des activités de Mexico

Du 17 septembre au 15 novembre 2000 157

LUNDI	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
						Septembre 17 Arrivée et installation
18 <i>10h Réunion de planeacion 11h30 Réunion des moniteurs</i> 16h Rencontre avec resp. du projet CdM au CEJUV	19 16h-19h30 Ateliers jeunes-Las Aguilas <i>Autre atelier à Cd. Lago au même moment</i>	20 <i>Réunion de planeacion</i> <i>Construcion del matériel de circo</i>	21 9h-12h30 Réunion autour de la Formation des moniteurs 16h30-18h15 Atelier jeunes-El Lago <i>Autre atelier à Tlanetziye au même moment.</i>	22 A.M. Visite à l'Ambassade du Canada 15h-16h30 Discussion sobre formacion de los monitores	23 15h30 Réunion autour de la Formation des moniteurs 17h-19h Atelier jeunes-Las Aguilas	24 ¹⁵⁸
25 9h40-16h Formation pratique des moniteurs	26 13h30 Réunion des moniteurs sur leur atelier de cirque respectif	27 9h Visite Centre Don Bosco 15h30 Réunion des moniteurs	28 16h30 Atelier jeunes - Tlanetziye	29	30 10h40 Réunion metodologica sobre los barrios	Octobre 1 Arrivée visiteurs du CdS (Mtl. et Las Vegas)
2 A.M. Rencontres individuelles avec chargé de projet CdM A.M- P.M. Formation pratique des formateurs	3 A.M. Rencontre formelle chargé de projet CdM/acteurs du CEJUV P.M. Visite Ciudad Lago et CJ Atelier jeunes -Ciudad Lago Fin de l'atelier jeunes – Las Aguilas	4 P.M. Rencontre des acteurs du CEJUV autour de la recherche	5 Départ des visiteurs du CdS	6	7	8 <i>Premier atelier de formation des séminaristes</i>
9	10	11 9h30 Réunion des moniteurs autour de l'Encuentro	12 9h30-12h Réfection du matériel de cirque	13 17h-19h Atelier jeunes – Las Aguilas	14 10h30 Réunion des moniteurs autour de l'Encuentro	15 Atelier jeunes – Ciudad Lago

Les activités en italique sont ajoutées à titre informatif. Elles n'ont pas fait l'objet d'observation.

Les cases d'activité d'observation lors des journées laissées en blanc.

LUNDI	MARTES	MERCREDI	JEUDI	VENREDI	SABATO	DOMINGO
		13h20 Réunion des moniteurs et des coordonnateurs CEJUV : Avenir du CdM au sein du CEJUV	12h15-14h Formation pratique des moniteurs 16h30-18h30 Atelier jeunes - Tlanetziye		P.M. Entrevista #1	14h30-19h30 Atelier de formation des séminaristes <i>Première présence participative de l'assistante de recherche (Neith)</i>
16 9h45-18h Formation pratique des moniteurs (CEJUV)	17 16h15-18h Atelier jeunes – Las Aguilas	18 15h40 – 18h30 Réunion des moniteurs	19 16h50-18h50 Atelier jeunes – Ciudad Lago	20 16h30-19h Atelier de formation des séminaristes	21 P.M. Atelier jeunes – Tlanetziye	22
23 Formation pratique des moniteurs (CEJUV)	24 Atelier jeunes – Ciudad Lago	25	26 Atelier jeunes - Tlanetziye	27 Entrevista #2 Reunion de los monitores (CEJUV)	28	29
30 9h - Atelier de construction d'échasses	31 P.M. Atelier jeunes – Tlanetziye (CEJUV)	Novembre 1	2	3	4	5 PRIMERO ENCUESTRO DE CIRCO SOCIAL
6 14 h – Entrevista #3 16 h Réunion : retour sur le week-end dernier	7 A.M. Entrevista #4 16 h Entrevista #5	8 10 h Entrevista #6	9 16 h Réunion CEJUV : bilan des 2 derniers mois.	10 <i>Sortie récréative de l'équipe du CEJUV avec l'instructeur sénior</i>	11 15 h 30 Travail de rue avec intervenant de Don Bosco <i>Départ de l'instructeur</i>	12
13 P.M. Encuentro de validacion con el CEJUV	14 10 h Entrevista #7	15 10 h Entrevista #8	16 Retour à Montréal	17	18	19

Annexe (H) – Matrices des données terrain vs objectifs de la thèse

(1^{er} niveau réel d'analyse)

OBJECTIFS DE LA THÈSE	CORPUS DE DONNÉES			
Dimensions/valeurs du cirque	Entrevues		Observations	
	Atikamekw	Mexico	Atikamekw	Mexico
ARTS CIRCISSIENS	#1- p.3,6,7,8,9 #2- p.11,18,19,20,21, 22, 30, 36 #3- p.4,5,6,9 #4- p.4,5 #5- p.4,5,6,7 #6- p.1,2,3,6,8,9 #7- p.2,3,8,9 #8- p.2,3	#1- p. 9, 10, 11, 12, 13 #2- p. 18,19,20,21, 24,37,38 #3- p. 30,31,32, 41,42,43 #4- p.4,5,6,7,8, 19,20, #5- p. 5,6,7,8,21 #6- p. 8,9,10,11, 12,13,14,16,23,29 #7- p. 11,12,13,14, 15, 19,22,25,26, 32,33 #8- p.12,13,14, 15,16,17,20,21,23,25,30,31, 32,36,38	<i>Ateliers des aidants</i> Wemontaci – p.1,3, 8 Obedjwan – p.10 La Tuque – p.12 Manawan – p.13 <i>Ateliers des jeunes</i> Obedjwan – p. 6,7 <i>Autres observations</i> Wemontaci – p.5 Obedjwan – p.6,7,8 Manawan – p.12,13, 16,17,19,20,23	<i>Réunions – (Doc.A)</i> <i>p. 27,32,33 (Doc.B) p.3, 4,5,6,7</i> <i>Encuentro – p.9,10,12, 13,23,25,30,38</i> <i>Activités diverses – (Doc.A)</i> p.8,12,13,15, 17,19 (Doc.B) p.1,3, (Doc.C) (Doc.D) p.1 (Doc.E) p.2,3 <i>Ateliers des jeunes –</i> (Doc.C) p.7,8 (Doc.D) p.5 <i>Ateliers des moniteurs –</i> p.4,7,9,10 <i>Ateliers des séminaristes NIL</i>
PARTENARIAT	#1- p.1,10 #2- p.7,15, 16,17,18, 24,25,26,30,34 #3- p.2,3,7,8/ Mexique #3- p.27, 28 #4- p.1,6 #5- p.3,8 #6- p.7,8 #7- p. #8- p.	#1- p.16, 17 #2- p.15, 36,37 #3- p.20,21,32, #4- p. 3,4,20,21 #5- p. 3,4,21,22 #6- p. 18,19,27 #7- p. 1,2,3,4,5,6, 15,16,17,18 #8- p.4,5,6,7,26,27, 28,30,31	<i>Ateliers des aidants</i> Wemontaci – p. 6 Obedjwan – p.10 La Tuque – p.12 <i>Ateliers des jeunes</i> NIL <i>Autres observations</i> Obedjwan – p.6 Manawan – p.14, 17,19,23,24	<i>Réunions</i> <i>(Doc.A) p.29,32,34,</i> <i>(Doc.B) p.2,4,5,6,9</i> <i>Encuentro – p.12,23,26, 28,39</i> <i>Activités diverses</i> <i>(Doc.A) p.4,6,10,11,12,</i> <i>14,15,17,20,21,22,23,24</i> <i>(Doc.B) p.2,5</i> <i>(Doc.C) p.1</i> <i>Ateliers des jeunes</i> <i>(Doc.A) p.5</i> <i>(Doc.C) p.2</i> <i>Ateliers des moniteurs NIL</i> <i>Ateliers des séminaristes p.7</i>
PLACE DU JEUNE	#1- p.3,4,5 #2- p.12,13,14 #3- p.3,4,8/ Mexique #3- p.29 #4- p.1 #5- p.1,2 #6- p.1, #7- p.6 #8- p.2	#1- p. 9,12 #2- p.17, 18 #3- p.21, 22,23,24,25,27 #4- p. 11,12,13,14 #5- p. 9,10,11 #6- p. 2,3,4,5 #7- p. 28,29,30, #8- p.23,24,38	<i>Ateliers des aidants NIL</i> <i>Ateliers des jeunes</i> Wemontaci – p.1 <i>Autres observations</i> Wemontaci – p.5 Obedjwan – p.7,8 Manawan – p.11,16	<i>Réunions</i> <i>(Doc.A) p.34</i> <i>(Doc.B) p.5,7</i> <i>Encuentro – p.3,11,22</i> <i>Activités diverses</i> <i>(Doc.A) p.4,12,15</i> <i>(Doc.B) p.4</i> <i>(Doc.C)</i> <i>(Doc.D) p.2</i> <i>(Doc.E) p.1</i> <i>Ateliers des jeunes</i> <i>(Doc.A) p.2,6</i> <i>(Doc.B) p.3</i> <i>(Doc.C) p.2,7</i> <i>(Doc.D)2,3</i> <i>(Doc.B) p.</i>

OBJECTIFS DE LA THÈSE	CORPUS DE DONNÉES			
Dimensions/valeurs du cirque	Entrevues		Observations	
	Atikamekw	Mexico	Atikamekw	Mexico
				(Doc.C) p. <u>Ateliers des moniteurs</u> NIL <u>Ateliers des séminaristes</u> p. 6
PÉDAGOGIE ALTERNATIVE	#2- p.36 #5- p.7 #6- p.7 #7- p.7 #8- p.3	#1- p.17 #2- p.16, 17, 24, 25 #3- p. 30,43,44 #4 - p. 6,17 #5- p. 18 #6- p. 26,27,28 #7- p. 36 #8- p.21,22,23,26	<i>Ateliers des aidants</i> Wemontaci – p. 2,4 Obedjwan – p.9,10 La Tuque – p.12 Manawan – p.13, 14,15 <i>Ateliers des jeunes</i> Wemontaci – p.3 Obedjwan – p.6 Manawan – p.9 <i>Autres observations</i> Obedjwan – p.8 Manawan – p.13, 20,21,23	<i>Réunions</i> (Doc.A) p.34,35 (Doc.B) p.3 <u>Encuentro</u> – p.9,21,38 <u>Activités diverses</u> (Doc.B) p.1,3 <u>Ateliers des jeunes</u> (Doc.A) p.3 (Doc.B) p.3 (Doc.C) p.10 (Doc.D) p.6 <u>Ateliers des moniteurs</u> p.3,4,6,8,10 <i>Ateliers des séminaristes</i> p.2,4
ACTION SOCIALE	#1- p.6,9 #2- p.27,28 #4- p.5 #5- p.5,7,8 #6- p.4,,5 #7- p.7,9	#1- p. 13 #2- p. 29, 30, 31 #3- p. 20, 30,35,44 #4- p. 18,19 #5- p. 4,19,23 #6- p. 27,28 #7- p. 31,32,38 #8- p.26,38	<i>Ateliers des aidants</i> Wemontaci – p. 4 <i>Ateliers des jeunes</i> Manawan – p.9 <i>Autres observations</i> Obedjwan – p.6,9 Manawan – p.13,19 ,20	<i>Réunions</i> (Doc.A) p. (Doc.B) p. 2 <u>Encuentro</u> – p. 10,22,36, 38 <u>Activités diverses</u> (Doc.A) p.6 (Doc.B) p.1 (Doc.C) (Doc.D) (Doc.E) <u>Ateliers des jeunes</u> (Doc.A) (Doc.B) p.3 (Doc.C) p.2 (Doc.D) <u>Ateliers des moniteurs</u> NIL <i>Ateliers des séminaristes</i> NIL
ASPECT MONDIAL DE LA DÉMARCHE	#1- p.8,9,10 #2- p.7,33 #3- p.6 #4- p.6 #5- p.7 #6- p.5 #7- p.4,5,6,7,9,10 #8- p.	#3- p.21,29,30,34, 35,36,37,39,40,41,44 #4- p. 16,17 #5- p. 18,19 #6- p. 25,26 #7- p. 20,21,22,26, 32,33,34,37 #8- p.21,24,25,26, 27,28	<i>Ateliers des aidants</i> NIL <i>Ateliers des jeunes</i> NIL <i>Autres observations</i> Wemontaci – p.6 Manawan – p.14	<i>Réunions</i> (Doc.A) p.30 <u>Encuentro</u> – p.11,38 <u>Activités diverses</u> NIL <u>Ateliers des jeunes</u> (Doc.A) p.6 <u>Ateliers des moniteurs</u> p.3 <i>Ateliers des séminaristes</i> NIL

Annexe (H) – suite

HYPOTHÈSES				
2.1 FONDEMENTS THÉORIQUES/ IDÉOLOGIQUES	#2- p.34 #7- p.9	#2- p.32 #5- p. 17,18 #7- p. 36,37		
2.2 CIRQUE VS AUTRES OUTILS D'INTERVENTION	#1- p.8 #2- p.30 #3- p.5,6 #4- p.5 #5- p.7 #6- p.6 #7- p.8	#1- p.12 #2- p.18 #3- p. 30 #5- p.7 #6- p.24 #7- p.33 #8- p.25,30		
2.3 CIRQUE COMME LANGAGE UNIVERSEL (appropriation)		#8- p.22		Réunions – (Doc.A) p.34 Activités diverses (Doc.B) p.2
2.4 ARTS DU CIRQUE = INTÉGRATION À LA MARGE + MODÈLE POSITIF DE MARGINALITÉ				
2.5 PORTÉE DU CDM SUR MOUVEMENT PARADIGMATIQUE DE L'INTERVENTION				

*Les # correspondent au numéro assigné aléatoirement à chacune des entrevues.
Le chiffre entre parenthèses renvoie à la page dans la matrice de l'entrevue.*

Annexe (H) – suite

Action sociale

#	Mexique	Nation Attikamek
ENTREVUES		
# 1		
# 2		
# 3		
# 4		
# 5		
# 6		
# 7		
# 8		
OBSERVATIONS		
Ateliers des animateurs		
Ateliers des jeunes		
Autres		

Annexe (I) – Présentation lors de séminaire ou de colloques

Séminaire «L'humanitaire, ses formes et ses enjeux : état des lieux de la recherche québécoise»

Appréhender le phénomène des jeunes/enfants associés à la rue dans une perspective internationale: l'exemple du programme Cirque du Monde.

Auteurs : Jacinthe Rivard et Céline Mercier

Le phénomène des jeunes/enfants en difficulté, souvent associé à la rue, constitue une réalité frappante de la plupart des grandes cités du monde. Dans une perspective très large, l'examen des prémisses de l'action développée pour contrer le phénomène, met en lumière l'existence de courants de pensée et de systèmes de représentations dominants, universalisés notamment, par les organisations internationales. Partie et produit de ces «schèmes sociaux», émerge un courant dit «alternatif», illustré ici par un programme philanthropique d'action sociale et de portée internationale, conçu en faveur des jeunes/enfants en difficulté : le Cirque du Monde.

Cette présentation vise d'une part, à mettre en dialogue les fondements des courants de pensée qui s'imposent encore actuellement, avec certaines idées du courant dit «alternatif», en soulignant par ailleurs, les liens étroits qui les unissent. La démarche souhaite contribuer à saisir mieux les enjeux relatifs au phénomène, clarifier les véritables motifs de l'action générée autour de celui-ci, alimenter la réflexion sur les réciprocitys qui relèvent du particulier et de l'universel et enfin, visiter le paradigme de l'Humanitaire, à partir d'une proposition récente, s'intéressant à tous les jeunes/enfants d'un monde en difficulté.

Annexe (I) – suite**ACFAS 2006 – Colloque « Lignes, trames, réseaux : nouvelles configurations, nouveaux enjeux des sciences humaines appliquées »****Les défis de l'intervention liée au phénomène des jeunes/enfants associés à la rue : une perspective internationale****Auteurs : Rivard, Jacinthe; Mercier Céline**

Le phénomène des jeunes/enfants en difficulté, souvent associé à la rue, constitue une réalité frappante de la plupart des grandes cités du monde. La situation est graduellement abordée via ses caractéristiques plurielles, exhortant au traitement global, à la coopération internationale et établissant, par conséquent, de nouveaux défis à l'intervention. L'examen des prémisses de l'action développée pour contrer le phénomène, met en lumière l'existence de courants de pensée et de systèmes de représentations dominants, universalisés notamment, par les organisations internationales.

Cette présentation vise d'une part, à mettre en lumière les liens étroits qui unissent le phénomène des jeunes/enfants associés à la rue et en difficulté avec des «schèmes sociaux», lesquels signent généralement les grandes orientations de l'agir auprès de la jeunesse en difficulté. Ce point de vue, d'autre part, sera mis en dialogue avec certaines idées du courant dit «alternatif», illustré ici par un programme d'action sociale de portée internationale, conçu en faveur des jeunes/enfants en difficulté : le Cirque du Monde. Enfin, la démarche souhaite contribuer à saisir mieux les enjeux relatifs au phénomène, clarifier les véritables motifs de l'action générée autour de celui-ci et enfin, alimenter la réflexion sur les réciprocitys qui relèvent du particulier et de l'universel.

Annexe (I) – suite**Colloque de l'Association Générale des Étudiantes et des Étudiants en Sciences Humaines Appliquées (AGEESHA) – Enjeux interdisciplinaires en sciences humaines appliquées****La posture de la chercheure qualitative: réflexion transdisciplinaire.****Auteure : Jacinthe Rivard**

L'approche qualitative n'est pas simplement un choix méthodologique, elle correspond à une position épistémologique. Si le terrain a sa part d'exigences en matière de stratégies méthodologiques, les plus adéquates seront celles que la chercheure sera mesurée de s'approprier, s'appuyant sur le contexte davantage que malgré lui. Cette présentation vise à soulever des éléments de réflexion relatifs à la démarche terrain, à partir d'une recherche doctorale qui veut rendre compte «du global», en visitant «le local». Au-delà des allégeances disciplinaires, l'expérience humaine rattachée à la démarche empirique, la rencontre des acteurs clés, devient elle aussi une source de réflexion fertile, capable de générer en soi des outils méthodologiques porteurs de sens. À l'instar de Pires, la notion de méthodologie désigne ici «une réflexion *trans*-théorique et *trans*-disciplinaire de la pratique de recherche» (1997:49).

Annexe (I) – suite

**Colloque/Séminaire organisé par le Département de sociologie de l'Université de
Montréal en partenariat avec le CSSS-Cau et TELUQ.
La relation individu-société : aspects cliniques, sociopolitiques et transculturels**

**La quête d'un passage du local au global : récit d'une trajectoire doctorale à partir de
l'expérience du programme Cirque du Monde**

Auteure : Jacinthe Rivard

Résumé

Le parcours de recherche qui mène vers une thèse de doctorat est ponctué de *rencontres* qui en marquent l'évolution. Parmi celles-ci, ma rencontre virtuelle, mais combien inspirante, avec M. Sévigny, par le biais de ses travaux. Cette présentation n'a d'autre prétention que de raconter une histoire. L'histoire de ces rencontres et de leurs influences sur la démarche de réflexion doctorale, initiée par les « jeunes de la rue » et le programme Cirque du Monde. Ces jeunes qui vivent des difficultés, ainsi que le programme circassien qui s'y intéresse, de même que les notions dites *en opposition* qu'ils engendrent, par exemple, local-global, particulier-universel, centralité-marginalité, sont abordées ici dans une logique alternative et transdisciplinaire, favorisant la conciliation de ces notions contradictoires.

Annexe (L) – Synopsis du film *Cirque pour la vie*



Cirque pour la vie

Synopsis

Des milliers de jeunes de tous les continents vivent et travaillent dans la rue. Avides de sensations fortes, d'aventures et habitués de braver tous les dangers, ils sont peu attirés par la routine de la vie ordinaire. Ces jeunes qui vivent en marge de la société luttent quotidiennement contre la pauvreté, la violence et l'abus de drogues.

Cirque pour la vie raconte l'histoire de quatre jeunes qui ont troqué la rue pour les arts du cirque. Ils proviennent de quatre pays différents et parlent des langues différentes. Sibongile vient des townships d'Afrique du Sud, Marco a grandi dans les bidonvilles de Santiago au Chili, Jasper est un jeune squatter d'Amsterdam et Karine, une ex-punk de Montréal. Ils participent tous aux ateliers de Cirque du Monde, un projet du Cirque du Soleil et de Jeunesse du Monde. Ces jeunes saltimbanques ont trouvé dans le cirque une raison de vivre et d'espérer.

Ils se rejoignent à Québec pour partager leur expérience et travailler ensemble sous la direction de Paul Vachon, entraîneur en chef de Cirque du Monde. Nous les verrons communiquer à travers le langage du cirque, apprendre à se faire confiance et à s'entraider, persévérer dans la discipline afin d'atteindre leur but : présenter au public un spectacle enlevé, fruit de leurs efforts.

Cirque pour la vie nous transporte aussi dans leur pays respectif et nous fait découvrir leur quotidien pas toujours rose. Poétique, musical et philosophique, le film nous montre comment les arts du cirque peuvent transformer la vie d'un jeune en difficulté et lui redonner confiance.

[>Participants](#) [>Profil Adobe](#) [>Photos](#) [>Communiqué de presse](#)



Annexe (M) – Versions originales des citations traduites librement

Section de la thèse/page	Traduction libre présentée dans la thèse	Citation originale et source
Chapitre 3 p. 132	sous-unités imbriquées	embedded subunits (Yin, 2003 :42)
Chapitre 4 p. 204	[...] transgresser le geste pour toucher intérieurement et provoquer la participation.	[...] transgredir el gesto para tocar interiormente y para provocar la participación Un interlocuteur mexicain – entrevue #1
Chapitre 4 p. 209	Le cirque renferme, de manière exemplaire, certains mythes profonds qui traversent le temps : le plaisir de l'aventure, du voyage, du danger...en plus de cette étrange tension qui plane constamment sur la piste, les émotions ressenties, les éclairages qui enveloppent [...]. Je crois que le cirque est l'origine de toutes les autres formes de spectacle; si cela n'est pas exact du point de vue chronologique, on pourrait dire, dans tous les cas, que le cirque, potentiellement, les contient toutes [...]. Les caractéristiques propres au cirque sont la capacité d'étonner, l'esprit inventif, le goût de la comédie, le non-sens et l'imperméabilité à toute interprétation intellectuelle....	El circo condensa, de manera ejemplar, ciertos mitos profundos y perdurables: el placer de la aventura, del viaje, del peligro...además de esa extraña tensión que planea siempre sobre la pista, las emociones que uno siente, las luces que todo lo envuelven...[...]. Creo que el circo es el origen de todas las otras formas de espectáculo; si bien esto no es exacto desde un punto de vista cronológico, puede decirse, en todo caso, que el circo contiene, potencialmente, a todas las demás [...]. Las características propias del circo son la capacidad de asombrar, el espíritu inventivo, el gusto por la farsa, el non-sens y la impermeabilidad a toda interpretación intelectual... (Federico Fellini rapporté dans Serrano, 2005).
Chapitre 4 p. 212	Voyons le cirque comme un outil d'intervention sociale. Nous vous offrons cet outil cirque pour que vous l'utilisiez comme vous le voulez, en fonction de vos objectifs et de votre travail, pour qu'il vous serve. On ne sait pas ce que ça peut donner, c'est une découverte, liée à la manière dont vous vous approprierez l'outil. Nous offrons le nom et vous le prénom. Nous vous offrons aussi d'autres expériences de cirque qui ont développé des choses intéressantes : Brésil; Montréal, etc...	[...] sonaba muy interesante mirar al circo como una herramienta de intervención social, [...] la propuesta de estos dos personajes era ofrecernos la herramienta del circo, utilícnlo para lo que quieran esto es en función de su objetivo o en función de su trabajo para que les sirva, ojalá les sirva. No sabemos, eso tendría que ser el descubrimiento, eso tendría que ser lo que se arroja, lo que se arroja al final, a ver si es posible pero nosotros ponemos el nombre y ustedes el

Section de la thèse/page	Traduction libre présentée dans la thèse	Citation originale et source
		<p>apellido, pero se lo ofrecemos y se lo ofrecemos siendo que se lo hemos ofrecido a otras experiencias, y que otras experiencias han hecho cosas interesantes con ellos, entonces nos hablaban de la experiencia en Brasil, de la experiencia en Montreal, etc., bueno parecía interesante</p> <p>Un responsable du CEJUV – entrevue #7</p>
<p>Chapitre 4 p. 214</p>	<p>Pour comprendre le cirque, il faut le vivre !</p>	<p>¡Para entender el circo, hay que vivirlo!</p> <p>Un responsable du CEJUV – entrevue #7</p>
<p>Troisième article Chapitre 6 p.252</p>	<p>« des êtres immatures », « des itinérants », « sans perspective d’avenir », « ils ne méritent pas qu’on leur fasse confiance »</p>	<p>[...] y desgraciadamente la palabra itinerante en México representa una persona no confiable, no madura, no segura [...]</p> <p>Un formateur mexicain – entrevue #8</p>
<p>Troisième article Chapitre 6 p. 253</p>	<p>[...] il est possible qu’un jeune ne parvienne jamais à jongler avec trois balles, mais dans ce processus il aura appris autre chose, la tolérance, la persévérance, la concentration [...]</p>	<p>[...] por que a lo mejor alguien nunca sabe ejecutar las tres pelotas pero en este proceso aprendió otras cosas la tolerancia, la persistencia, la concentración [...]</p> <p>Un moniteur mexicain Entrevue # 2</p>
<p>Troisième article Chapitre 6 p 258</p>	<p>[...] la responsabilité de la <i>proposition cirque</i> est liée à une responsabilité plus personnelle.</p>	<p>[...] yo creo que la responsabilidad de la propuesta está ligada a una responsabilidad más personal [...]</p> <p>Un moniteur mexicain Entrevue #8</p>
<p>Troisième article Chapitre 6 p. 258</p>	<p>[...] il faut avoir la condition physique nécessaire, ce qui signifie d’abord une prise de conscience, puis un passage à l’acte dans un entraînement physique adéquat [...]. », s’agissant dans ce cas aussi d’un processus qui s’inscrit dans le temps</p>	<p>[...] es decir yo tener la condición física necesaria para hacerla entonces eso quiere decir un proceso primero un nivel de concientización y luego un planteamiento del proceso el proceso donde yo alcance la condición física necesaria [...]. Y eso lleva tiempo</p> <p>Moniteur mexicain - Entrevue #8</p>
<p>Troisième article Chapitre 6 p. 258</p>	<p>[...] une alternative novatrice, son intervention est très puissante, elle vise à la fois l’individu et la société. [...] c’est un outil, un tremplin vers un changement d’attitudes</p>	<p>Traduction libre et simultanée lors d’une visite d’un CJB où se tiennent les ateliers de cirque.</p> <p>Un jeune animateur d’un CJB (communication verbale lors d’une période d’observation participante)</p>

Section de la thèse/page	Traduction libre présentée dans la thèse	Citation originale et source
Troisième article Chapitre 6 p. 259	(à propos du partenariat) [...] c'est d'abord renoncer à un peu de soi pour intégrer un peu de l'autre, sans quoi l'intégration n'est pas possible [...]	[...] antes tengo que renunciar a un poco de mi para poder ser un poco del otro, por que si no, no hay esa posibilidad de integración [...] Un décideur du CEJUV - Entrevue #7
Discussion p. 259	À la question : Faut-il vivre ou penser le projet cirque ? L'interlocuteur répond : « Il faut en tomber amoureux ! »	¡Yo creo que primero hay que enamorarse de el! Un moniteur – entrevue #5
Discussion p. 283	C'est une forme de vie, c'est comment tu le diriges mais aussi, comment tu le prends, ce n'est pas seulement celui qui donne mais aussi celui qui reçoit, c'est comme une communion	[...] es una forma de vida así que es como tu lo diriges pero también como lo tomas, no es solamente el que da si no también el que recibe, es como una comunión Un moniteur mexicain - entrevue # 2
Épilogue/ p. 294	Le Cirque Social Machincuepa, un espace d'éducation dans le Temps Libre générateur d'attitudes et de valeurs chez les enfants et les jeunes marginaux en situation de risque social.	El Circo Social Machincuepa, un espacio de educación en el Tiempo Libre generador de actitudes y valores en niños y jóvenes marginales en situación de riesgo social. Galicia Guzmán Nancy, 2006, mémoire de maîtrise, Site Web de Machincuepa
Épilogue p. 294	Programme de l'enfance à risque	Programa de Niñez en Riesgo Site web de Machincuepa
Épilogue p. 294-295	Réseau de tourisme alternatif (RETA)	Red de Turismo Alternativo (RETA) Site Web de Machincuepa