



HAL
open science

Discutable mais stable : les permanences de la catégorie de jeunesse au prisme des "Cités éducatives"

Julien Tourneville, Julie Pinsolle, Sylvain Bordiec

► To cite this version:

Julien Tourneville, Julie Pinsolle, Sylvain Bordiec. Discutable mais stable : les permanences de la catégorie de jeunesse au prisme des "Cités éducatives". Une éducation inclusive pour un développement durable, L'Harmattan, pp.57-64, 2022. hal-03867893

HAL Id: hal-03867893

<https://hal.science/hal-03867893>

Submitted on 22 Jun 2023

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

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



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

Discutable mais stable : les permanences de la catégorie de jeunesse au prisme des « Cités éducatives »

Julien Tourneville, Julie Pinsolle, Sylvain Bordiec

Citer ce chapitre :

J. Tourneville, J. Pinsolle, S. Bordiec (2022). « Discutable mais stable : les permanences de la catégorie de jeunesse au prisme des « Cités éducatives" », In M. Naya L., Davila P., Groux D., Voulgre E. (dir.), *Une éducation inclusive pour un développement durable*, Paris, L'Harmattan, pp. 57-64, col. Éducation Comparée.

Introduction

À travers des programmes, des projets ou des démarches, des mots d'ordre politico-administratifs contemporains peuvent ambitionner de transformer radicalement la jeunesse, ses manières d'être au monde social comme ses manières d'être éduquée. Ces mots d'ordre sont capables de produire des effets, plus ou moins proches de ceux escomptés. Ils peuvent aussi achopper sur le réel de la jeunesse et le réel des institutions qui fondent cette dernière (Bordiec, 2018). Notre proposition d'éclairage sur ces ambitions transformatrices repose sur les apports d'une recherche menée depuis le printemps 2020 sur la mise en œuvre d'une « Cité Educative » (CE) dans une ville moyenne du sud-ouest de la France intégrée à une métropole. Les CE sont un "label"¹ attribué à des territoires en France par deux ministères : celui de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, et celui de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales. Il existe des "démarches" parentes aux CE dans d'autres pays. Il s'agit, par exemple, en Belgique des Cités de l'éducation (Pourtois J.P, Humbeeck B., Desmet H., 2013) et, au Québec, des Cosmoss : « une Communauté Ouverte et Solidaire pour un Monde Outillé, Scolarisé et en Santé » (Lesvêque J-Y *et al*, 2013). Ces trois démarches se structurent autour de la construction de communautés

¹Les mots et citations entre *quotation marks*, à l'image de "label", sont issus des documents et textes produits par les protagonistes : extrait de rapports, éléments de communication de sites internet, etc.

éducatives territorialisées concentrées sur le parcours des jeunes à éduquer. En France, cet objectif concerne les territoires intégrés à la géographie prioritaire de la Politique de la ville.

L'objet « Cité Éducative », compte tenu de sa dimension territorialisée, de son ambition d'encastrement des politiques d'éducation dans la Politique de la ville et les politiques d'insertion, de la culture et de santé, compte tenu, également, de ses invitations aux partenariats entre protagonistes aux caractéristiques hétérogènes (enseignant·e·s, travailleur·euse·s sociaux·les, animateur·rice·s mais aussi chef·fe·s de projets, directeur·rice·s généraux·les des services de la ville, élu·e·s locaux·les et nationaux·les, *etc.*), est propice à l'étude de ces mots d'ordre de transformation et de leurs effets. À travers une recherche collective, nous cherchons donc à saisir les prismes à travers lesquels la jeunesse est, dans la "démarche" CE, classée, catégorisée, ciblée et, partant, potentiellement modelée. Cette compréhension exige de réaliser des observations et des entretiens avec l'ensemble des protagonistes investis *par* et *pour* la jeunesse. Comme notre texte propose de le montrer, il ne suffit pas de clamer ce mot pour transformer les modes d'éducation. Il ne suffit pas, non plus, de réclamer aux acteurs·trices de la jeunesse de transformer leurs modes d'éducation et, ce faisant, la jeunesse, pour être exaucés. Les péripéties de la catégorie de jeunesse dans cette "démarche" sont les révélateurs de sa force, une force indissociable de l'absence de consensus sur ce qu'elle est et ce qu'elle doit être. Un premier point explicitera les mots d'ordre que formulent les CE. Ensuite, il s'agira, dans un deuxième point d'examiner comment la catégorie de jeunesse est désignée, nommée, catégorisée par la "démarche". Enfin, un troisième point évoquera ce que révèle le hiatus entre l'ambition initiale et ce qui opère, au final.

Les Cités éducatives et leurs mots d'ordre

Une ambition de continuité entre la loi de programmation pour la cohésion sociale, votée en France en 2005, et les CE, fonde la "démarche" : cette loi proposait déjà un décloisonnement tant horizontal (inter-institutions) que vertical (État, Région, Ville, territoire) de la politique d'éducation visant à mettre ses publics au cœur d'une constellation de protagonistes "cohérente". Avec les CE, une nouvelle page est écrite, qui se présente comme "une ultime tentative de structurer l'écosystème des acteurs·trices éducatifs·ves dans les quartiers" (Lena, 2019, 118). Pour ce faire, il s'agit de créer un "écosystème" marquant un

“changement de paradigme” (CNOE, 2020, 8). Ainsi les CE ambitionnent de générer de nouvelles habitudes de travail, leurs maîtres d’œuvre au national s’intéressant à la “capacité à travailler ensemble pour les services de l’État”. Cette alliance théorique de trois institutions publiques (Préfecture, Éducation nationale et municipalité) est décrite comme une “innovation fondamentale” qui se traduit, concrètement, par la mise en place d’une “Troïka” réunissant des membres de ces institutions en charge de piloter la CE. Pour l’Éducation nationale, un-e chef-fe d’établissement est désigné-e comme représentant-e “chef de file” au sein de la Troïka, avec pour mission d’“embarquer” tout l’“écosystème” éducatif.

En souhaitant “accompagner au mieux chaque parcours éducatif individuel, [...], dans tous les temps et espaces de la vie” (citeseducatives.fr), la CE se présente comme une “*démarche*” dont l’objectif global est de délimiter les contours des pratiques sociales juvéniles à l’intérieur d’un périmètre entièrement occupé par des professionnels de l’éducation (Becquet, 2021).

Une jeunesse qu’il faut saisir

Les termes employés pour désigner le public destinataire des CE sont variables en fonction des circonstances de cet usage, selon que l’on observe la “*démarche*” depuis ses orientations nationales ou depuis sa mise en œuvre locale, dessinant, dans les usages, une catégorie de jeunesse dont les éléments définitoires dépendent de l’institution qui la nomme.

A échelle nationale, l’étude de la communication officielle permet de constater que le public concerné par la “*démarche*” est selon les cas désigné comme “enfants”, “jeunes de 0 à 25 ans”, ou encore “enfants et [...] jeunes, de la naissance à l’insertion professionnelle”. Notons que, dans cette communication, il s’agit exclusivement de personnes qui vivent sur “les territoires qui en ont le plus besoin”, c’est-à-dire de “grands quartiers sans mixité” ou “grands quartiers d’habitat social de plus de 5 000 habitants, présentant des dysfonctionnements urbains importants et avec des enjeux de mixité scolaire” (citeseducatives.fr ; education.gouv).

La déclinaison des trois “grands objectifs” de la démarche CE apporte davantage d’éléments de ces définitions de la jeunesse. Ainsi l’objectif “conforter le rôle de l’école” se concentre sur le public scolaire tandis que l’objectif “promouvoir la continuité éducative” insiste sur le lien entre l’intérieur et l’extérieur de l’école. Enfin, l’objectif d’“ouvrir le champ

des possibles” se détourne du public scolaire pour s’orienter vers l’insertion professionnelle. En somme, le discours officiel tenu à l’échelle nationale ne donne pas de définition homogène sur le public ciblé. Les termes “jeunes” et “enfants” sont utilisés comme des catégories allant d’elles-mêmes. Les choses se passent donc comme s’il appartenait à l’échelon local d’explicitier plus précisément cette catégorie de jeunesse.

Dans les objectifs énoncés dans le dossier de labellisation de la CE étudiée, trois jeunesse distinctes apparaissent. L’objectif intitulé “un travail renouvelé pour l’accompagnement des enfants et des parents vers et au moment de la scolarisation” concerne la période entre la naissance et la première scolarisation – les termes utilisés sont “enfants” et “élèves”. Ensuite, l’objectif “un accompagnement renforcé des populations allophones” concerne les “enfants scolarisés”, c’est-à-dire les élèves. Enfin, avec l’objectif “donner aux jeunes les moyens de travailler leur parcours”, il n’est plus question d’enfants ou d’élèves mais de “jeunes habitants des QPV²” : ici la jeunesse est à nouveau définie par son inscription géographique. Plus encore, la jeunesse à construire apparaît, dans les différents projets et discours, comme “impliquée et volontaire”, tout d’abord dans sa scolarité : l’élève doit témoigner de “*persévérance scolaire*” et d’“*investissement* », notamment en matière orientation.

« Donner aux jeunes les moyens d’imaginer leur parcours. Pour cela le fonds de la Cité éducative permettra d’apporter un soutien aux initiatives citoyennes, culturelles ou sportives émanant des jeunes habitants des QPV » (extrait du dossier projet).

Comme le montre cet extrait du dossier projet, cette attente de “volonté” ne s’arrête ni à la question scolaire ni au temps immédiat puisqu’elle doit aussi se manifester dans les autres domaines de l’existence et au-delà du temps scolaire. Le projet mentionne également un groupe de travail “parcours de jeunes” qui “resserre sur l’implication, la mobilisation et la prise d’initiatives”, mettant à l’honneur une jeunesse devant être motrice, ce qui est renforcé dans le discours d’un parlementaire proche de la démarche lors d’une visite officielle sur site : « il faut remettre les jeunes en dynamique » (député en visite). Pour être “mise en dynamique”. Ainsi la jeunesse des CE est une jeunesse accompagnée voire encadrée dans tous ses temps de vie : la « démarche » témoigne du maillage dense d’interlocuteurs pour et

²Quartier Politique de la Ville

autour des jeunes. Cette jeunesse encadrée semble l'être préférentiellement par d'autres adultes que les parents. Les "grands objectifs" des CE visent en ce sens à :

« favoriser la socialisation précoce des enfants [...] le renforcement de la présence des adultes formés en soirée, les week-ends et pendant les vacances scolaires, pour éviter les replis communautaires et/ou identitaires »
(citeseducatives.fr)

Si les parents sont présents dans les discours (leur "participation" et l'"implication parentale" sont évoquées), leur place apparaît ambiguë, attendu qu'ils sont présentés à la fois comme "partenaires" incontournables et comme adultes non "professionnels".

Des conceptions de la jeunesse donc prises dans des parcours, "scolaire" ou vers la voie professionnelle, qui posent la nécessité de leur mise en dynamique, préférentiellement par des professionnels soucieux de cadrer ces parcours. Ce faisant, la CE pose l'ambition de générer de nouvelles pratiques professionnelles : examinons comment cette ambition se traduit concrètement dans le quotidien des acteurs·trices.

Du dialogue aux pratiques : derrière l'attention pour la jeunesse, « un champ d'action qui ne décolle pas »

Tout d'abord, la jeunesse apparaît comme un enjeu réaffirmé. La cheffe de projet de la CE étudiée explique ainsi :

« On a deux fiches actions qui sont très dotées financièrement sur la question de la jeunesse. On est en panne ou plutôt très en panne sur le territoire pour arriver à les développer » (Point informel avec l'équipe de recherche, février 2021)

Sur un total de 24 fiches qui structurent l'action de la CE, les deux fiches actions jeunesse bénéficient de 30 % du budget. Les difficultés d'engagement budgétaire n'empêchent pas la Préfecture de réaffirmer l'importance des actions dites de jeunesse en sanctuarisant les-dits financements. Quelles sont les explications possibles à cette incertitude de mise en œuvre de l'action de jeunesse ?

Lorsque les acteurs·trices parlent des relations au sein de l'"équipe projet", le champ sémantique des rivalités est très présent. La cheffe de projet décrit ainsi les comités de pilotage de la CE comme un « moment où chaque institution réaffirme ses priorités ». Elle

parle, à d'autres occasions, de partenaires qui peuvent avoir tendance à « tirer la couverture fort » et à vouloir que personne ne « marche sur leurs plates-bandes ».

Au-delà des enjeux sémantiques déjà restitués – de quoi parlent les acteurs·trices quand ils parlent de jeunesse ? – l'intention de décroisement évoquée plus haut se heurte aux différentes cultures institutionnelles qui compliquent les décisions collectives, ce qui peut donner le sentiment d'un dialogue de sourds autour de la jeunesse et nous conduit à l'analyse des enjeux interpersonnels qui fondent le travail de la jeunesse par la CE.

Par ailleurs, chaque institution demeure centrée sur ses priorités. La préfecture est préoccupée par la laïcité, la citoyenneté et l'insertion professionnelle, quand l'Éducation nationale est mue par l'objectif "d'avoir des meilleurs taux de réussite dans les établissements". En contrepois, la CAF réagit régulièrement pour rappeler qu'il n'y a pas que le public scolaire à considérer, et qu'il faudrait penser plus régulièrement à la petite enfance, l'après scolarisation ou la parentalité. Enfin, la collectivité envisage la CE comme un moyen de répondre à des problématiques sociales plus vastes qui dépassent les seuls QPV.

Après un premier temps de montage de projet décrit comme apaisé, les tensions qui apparaissent sont révélatrices de la hiérarchie des acteurs rassemblés par la question de l'éducation des jeunes. Dans les luttes symboliques entre acteurs·trices liés aux questions éducatives et de jeunesse, le Ministère de l'Intérieur, à travers ses représentants locaux (ici les délégué·e·s du Préfet) occupe une position dominante, et ce, en partie, en tant que détenteurs·trices du budget de la CE. Dans cette hiérarchie des acteurs·trices, viennent ensuite les protagonistes de l'Éducation nationale. Le rythme de la CE est ainsi calqué sur celui du calendrier scolaire. Tout se passe alors comme si les politiques de l'Éducation nationale étaient le cadre structurant à la fois des préoccupations des politiques de jeunesse et des politiques territoriales éducatives. Ceci place, dans cette hiérarchie symbolique, les acteurs·trices des municipalités en deçà des acteurs de l'Éducation Nationale. Viennent encore un peu plus bas de cette hiérarchie, les protagonistes non institutionnel·le·s (milieu associatif, professionnel·le·s de la petite enfance, etc.) et, en dernière instance, les parents.

Comment qualifier alors le partenariat à l'œuvre ? Il prend pour beaucoup les formes de ce que nous pourrions appeler un « partenariat de surveillance ». Du point de vue de l'EN, les CE peuvent, en effet, être perçues comme une tentative supplémentaire de "désanctuariser" l'école, de la "municipaliser" (vocabulaire issu d'un entretien avec un membre du comité de pilotage). Si cette dynamique n'est pas nouvelle, il s'agit d'aller plus

loin que les pratiques d'ouverture déjà existantes (présence d'infirmiers, d'assistantes sociales, de conseillers d'orientation) en visant, en premier lieu, à faire sortir de leurs murs les personnels mais aussi, en second lieu, à élargir la co-éducation (promue entre école et familles) pour aller vers un éventail de professionnels plus large. La CE peut alors apparaître comme un garde-fou vis-à-vis de la sanctuarisation de l'EN. Des mécaniques similaires existent au niveau des municipalités. Il n'est pas rare que la CE soit perçue comme une possibilité de "casser les us et coutumes" des municipalités locales. Dans le cas observé, la CE apparaît à ses acteurs opérationnels comme une possibilité de pouvoir réaliser de "vrais diag[nostics]" (via l'évaluation qui fait partie intégrante du processus de labellisation). Dans ce jeu social, la préfecture apparaît comme une sentinelle en charge de veiller à ce que l'Éducation nationale comme la municipalité ne fasse pas financer par la CE des actions qui leur reviendraient.

Conclusion

Si le vocabulaire de la mise en mouvement et le mot de "synergie" sont ici très présents pour discourir sur la jeunesse et l'éduquer, la CE peine pour l'heure à produire ces dynamiques. Au-delà de ces velléités de mouvements à des fins d'une double transformation de l'éducation de la jeunesse et de la population juvénile, ce que révèle les CE est surtout une stabilité certaine de la catégorie. La démarche révèle l'impensé de la catégorie de jeunesse chez la majorité des acteurs.trices de l'administration de l'éducation, un impensé surtout générateur d'une permanence de l'éducation faite pour la jeunesse et, partant, de la jeunesse faite par l'éducation.

Références

Becquet V., 2021, « Introduction », *In Des professionnels pour les jeunes*, Nîmes, Champ social, p. 7-26.

Bordiec S., 2018, *La fabrique sociale des jeunes*, Louvain La Neuve, De Boeck.

CNOE, 2020, *Rapport annuel*, Agence Nationale de la Cohésion des territoires.

Lena V., 2019, « Cités éducatives » : l'invention de la société éducationnelle », *Administration & Éducation*, n°164, p. 117-119.

Lesvêque J-Y *et al*, 2013, « L'expérience de la municipalité de Rimouski-Neigette pour favoriser la réussite de l'entrée scolaire des enfants : une réalisation du dispositif COSMOSS », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n 34, p. 67-82.

Pourtois J.P, Humbeeck B., Desmet H., 2013, « Co-éduquer au sein d'une Cité de l'Éducation », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°34, p. 21-42.