



**HAL**  
open science

# Des jeunesses en “ cités ” : approche holistique de la territorialisation des politiques éducatives au temps des cités éducatives

Laurie Genet

## ► To cite this version:

Laurie Genet. Des jeunesses en “ cités ” : approche holistique de la territorialisation des politiques éducatives au temps des cités éducatives. Education. Université Paris Cité, 2024. Français. NNT : . tel-04794953

**HAL Id: tel-04794953**

**<https://hal.science/tel-04794953v1>**

Submitted on 4 Dec 2024

**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.

Copyright

**Thèse de doctorat d'Université Paris Cité**Discipline : *Sciences de l'éducation et de la formation*Ecole Doctorale Savoirs, Sciences, Education (623)  
CERLIS (Centre de Recherche sur les Liens Sociaux)

Soutenue publiquement le 18 novembre 2024, par :

**Laurie GENET**

---

*Des jeunesses en « cités » :  
approche holistique de la territorialisation des politiques éducatives  
au temps des cités éducatives*

---



Devant le jury composé de :

<b>Mme Véronique BORDES</b>	Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation - EFTS - Université Toulouse Jean Jaurès	Rapportrice
<b>M. Pierre PÉRIER</b>	Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation - CREAD - Université Rennes 2	Rapporteur
<b>Mme Anne BARRÈRE</b>	Professeure des Universités en Sociologie de l'éducation - CERLIS - Université Paris Cité	Examinatrice
<b>M. Choukri BEN AYED</b>	Professeur des Universités en Sociologie - GRESCO – Université de Limoges	Examinateur
<b>M. Maryan LEMOINE</b>	Maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation - FrED - Université de Limoges	Membre invité
<b>Mme Stéphanie RUBI</b>	Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation - CERLIS - Université Paris Cité	Directrice de thèse
<b>M. Benjamin MOIGNARD</b>	Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation - EMA - Cergy Paris Université	Co-directeur de thèse







---

## Remerciements

*Au terme de ce travail, je tiens à exprimer une profonde gratitude envers toutes les personnes qui m'ont entouré et soutenu. Toutefois, ces quelques lignes ne suffiront pas à témoigner pleinement de ma reconnaissance envers celles et ceux qui ont contribué à cette expérience.*

*C'est tout naturellement que mes premiers remerciements s'adressent à Stéphanie Rubi, pour son accompagnement, son soutien et ses conseils. Merci pour l'ensemble de ces moments, plus ou moins informels, qui ont participé à l'élaboration scientifique de ce travail, mais qui ont également contribué à mon acculturation au monde académique. Je tiens à remercier Benjamin Moignard pour les opportunités et le temps dédiés. Stéphanie, Benjamin, vous m'avez offert un accompagnement bienveillant tout au long de ces années, me permettant ainsi de concrétiser ce travail de thèse aussi sereinement que cette expérience le permet.*

*Parmi les nombreuses opportunités que vous m'avez offertes, la plus déterminante dans le cadre de ce travail a été de m'associer, dès le Master 2, au collectif de recherche CERE. Ce collectif a nourri l'ensemble de mes réflexions, m'a permis d'appréhender l'étape d'analyse avec un recul plus important et m'a offert un espace de réflexion et de discussion essentiel. Je tiens tout particulièrement à remercier Maryan Lemoine, Benjamin Denecheau, Audrey Boulin, Julie Pelathe et Maité Juan pour ces réflexions communes autour de la participation, mais surtout, pour leurs conseils et leurs soutiens. Maryan, merci également pour le temps, les conseils, les opportunités, merci pour cette immersion sur ce terrain sans précédent et pour cette découverte de ce que peut être l'accompagnement par la recherche.*

*C'est également au CERLIS et à ses membres que j'adresse mes remerciements. Les séminaires, les lundis du CERLIS et l'ensemble des initiatives ont contribué à construire mes raisonnements scientifiques et à m'inscrire dans le champ académique.*

*Il me semble que c'est également l'espace pour remercier l'ensemble des chercheurs qui ont contribué à ce travail et à la valorisation de celui-ci. Merci aux membres de mon CSI pour les retours éclairants, merci également à Luc Greffier, Régis Guyon, Sébastien Akira-Alix pour les conseils sans lesquels les articles et chapitres associés à ce travail n'auraient pas vu le jour.*

*Enfin, c'est à Véronique Bordes, Pierre Périer, Choukri Ben Ayed, Anne Barrère et Maryan Lemoine, membres du jury, qui ont accepté de lire et de discuter ce travail, que j'adresse mes remerciements.*

*Cette expérience aurait été également différente sans vous, Auriane et Malika. Merci pour les coups de mains, les discussions, les « petites questions » qui ont ponctué ces 3 dernières années...*

---

\*

*Ce travail de thèse n'aurait pas eu lieu sans le soutien et la confiance des professionnels des territoires enquêtés, sans l'ensemble de ces hommes et de ces femmes qui travaillent au plus près des jeunes, au quotidien. Ils m'ont ouvert leurs portes, ils ont accepté de me rencontrer, d'échanger, de participer et de m'accompagner dans ce travail de recherche. Jacques, Jessica, Lotfi, Tchoy, Frédérique, Patrice, Andy, Stéphanie, Emilie ... Vous avez contribué, avec l'ensemble de vos collègues, à faire de cette expérience doctorale une véritable expérience humaine.*

*Sans vous, je n'aurais pas rencontré ces jeunes et ces parents, je n'aurais pas pu saisir le quotidien de ces « jeunes en cités ». Je prends ici le temps de vous remercier, vous, les jeunes, pour votre confiance, pour votre temps, pour tous ces moments de partage et de joie qui ont fait de ces observations ethnographiques des moments hors du temps. Chancelvie, Yassine, Ossman, Octavio, Natacha, Assiya, Latifa, Ines, Issam, Djamel, Ilyès, M'mah, Alisa, Nafissa, Andréina, Assia, Sedef, Nihel, Belinay, Yamina, Ephraïm, Marwan, Mohammed, Roudina, Rayan, Kilian, Syphax, Imen, Zeyu, Amar, Diya, Sanna, Yu, Maelle, Leila, Sofiane, Gulissa, Fransisca, Eva, Emilie, Diana, Bilal, Hadja, Diaba, Linna, Hatouma, Mouaz, Nour, Saliha, Norma, Syrine... vous êtes le cœur de ce travail, mais bien au-delà du cadre académique, vous avez bouleversé la personne que je suis devenue et les remerciements que je vous adresse ici ne sont pas à la hauteur de ce que vous m'avez donné...*

\*

*Papa, Maman, cette thèse n'aurait tout simplement pas existé sans votre soutien. Vous avez toujours cru en moi, voyant en moi des potentiels que je n'aurais jamais découverts... Le départ pour Paris a marqué une étape particulière, le début d'une aventure qui s'est prolongée à travers deux années de master, trois années de thèse et au-delà... Malgré la distance, vous avez continué à me soutenir avec toutes ces petites attentions du quotidien et des mots toujours très justes.*

*Marion, ma grande sœur, merci pour tout. Pour ces discussions et ces doutes, que toi seule, jeune docteure, pouvait pleinement saisir. Merci pour ces regards « scientifiques » et ce soutien sans faille dans les modélisations graphiques !*

\*

*Merci à vous tous d'avoir rendu possible cette merveilleuse expérience humaine...*

---

# Table des matières

<i>Introduction</i>	1
<i>Première partie : Des politiques éducatives et des jeunes ?</i>	5
<b>Chapitre 1 : (Re)configurations sociales des publics des politiques éducatives</b>	7
1. Construction des publics des politiques éducatives : une politisation de la jeunesse	8
2. Les politiques d'éducation prioritaire : une politique à destination des jeunes	15
3. Les cités éducatives : un label héritier des politiques de jeunesse prioritaire	26
4. Les publics des cités éducatives : qui sont-ils ?	36
Conclusion du chapitre 1 : Premiers éléments de problématisation : des jeunes et des politiques éducatives	43
<b>Chapitre 2 : Une approche holistique des jeunes « en cités »</b>	45
1. La fabrique des publics des politiques éducatives territorialisées : État des lieux	46
2. Les publics des politiques éducatives prioritaires : des publics impensés et fragmentés à impliquer	50
3. Les jeunes « en cités » : entre quartiers, individualités et sociabilités	57
4. Des jeunes et des élèves : une nécessaire prise en compte de la sphère scolaire	63
5. Des interrelations entre École et famille : enfant ou élève dans la sphère familiale ?	68
6. Le quotidien familial des jeunes « en cités » : de la famille à la communauté	75
7. Un nouvel ordre éducatif local : les « cités éducatives » ?	79
Conclusion du chapitre 2 : Seconds éléments de problématisation : quels jeunes pour quelles politiques éducatives ?	85
<b>Chapitre 3 : Problématisation, ancrages et méthodologies</b>	89
1. Construction de la problématique : synthèse des outils théoriques et conceptuels mobilisés	90
2. Postures et méthodes : donner à voir l'enquête de terrain	102
Conclusion du chapitre 3 :	127
<b>Conclusion de première partie : Le cœur de l'enquête</b>	128
<i>Deuxième partie : La territorialisation des politiques éducatives : le cas des cités éducatives</i>	129
<b>Chapitre 4 : Mandela : un ordre socio-éducatif local tourné vers l'avenir</b>	131
1. Des habitants de « quartier prioritaire », non prioritaires ?	133
2. Des jeux politiques et institutionnels (ré)équilibrés	137
3. Cartographie socio-éducatif du territoire : un ordre éducatif riche	145
4. Un ordre socio-éducatif renouvelé grâce au label cité éducative ?	158
Conclusion du chapitre 4 : Monographie du quartier Mandela	168
<b>Chapitre 5 - Un ordre socio-éducatif dans l'impasse : le cas d'Églantine</b>	171
1. Une « communauté territoire » dans la tourmente	173
2. Méfiance et défiance institutionnelles : une démarche inter-institutionnelle impossible ?	184
3. Cartographie socio-éducatif : un ordre socio-éducatif en souffrance	191
4. Une cité éducative sans incidence ?	206
Conclusion du chapitre 5 : Monographie du quartier Églantine	212
<b>Conclusion de la deuxième partie : des monographies</b>	214

<b><i>Troisième partie : Des cités éducatives territorialisées : de l'injonction à la mise en œuvre opérationnelle</i></b>	<b>217</b>
<b>Chapitre 6 : Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative</b>	<b>219</b>
1. Une « fast-politique territorialisée » : Défis, déséquilibre et impensé au sein des instances de gouvernance	220
2. Les singularités des territoires : une omission qui a des incidences sur la mise en œuvre des cités éducatives	234
3. Ruptures entre diagnostics et mises en œuvre : des cités éducatives dupliquées	245
Conclusion du chapitre 6 : lorsque les institutions « territorialisent »...	256
<b>Chapitre 7 : Une territorialisation « ancrée » : la recomposition du label par les professionnels socio-éducatifs</b>	<b>259</b>
1. Une démarche « nouvelle » : des cités éducatives novatrices ?	260
2. Une injonction partenariale renouvelée : quels effets ?	268
3. Une injonction à « l'aller vers ? » : quand la participation des publics devient un critère de labélisation.	284
Conclusion du chapitre 7 : lorsque les professionnels « territorialisent »...	295
<b>Conclusion de la troisième partie : une territorialisation en deux temps</b>	<b>297</b>
<b><i>Quatrième Partie : Des politiques éducatives territorialisées construites pour les jeunes ... et par les jeunes ?</i></b>	<b>299</b>
<b>Chapitre 8 : Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes</b>	<b>301</b>
1. Présentation d'une méthodologie mixte : croisement d'analyses qualitatives et quantitatives	302
2. Mise en relief de profils de jeunes : des profils-types qui se distinguent	317
3. Aller au-delà des profils-types : des jeunes singuliers pour affiner la typologie	317
Conclusion du chapitre 8 : les singularités des « jeunes en cité »	338
<b>Chapitre 9 : Utilisations contrastées des offres socio-éducatives par les jeunes</b>	<b>339</b>
1. Les écosystèmes socio-éducatifs : des utilisations des offres par les jeunes	340
2. Utilisation des offres du territoire : des écosystèmes socio-éducatifs hétérogènes	350
3. Des utilisations diversifiées des offres socio-éducatives, culturelles et sportives en fonction des profils ?	358
4. Recours aux offres socio-éducatives : des logiques de captation et de fidélisation à l'œuvre au sein des cités éducatives	364
Conclusion du chapitre 9 : un accès inéquitable aux offres socio-éducatives ?	379
<b>Chapitre 10 : Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées</b>	<b>381</b>
1. De la théorie à la pratique : quelle participation des jeunes au sein des cités éducatives	382
2. Entre recours et non-recours : comprendre la participation des jeunes	393
3. Des jeunes acteurs des politiques éducatives territorialisées ?	410
Conclusion du chapitre 10 : des jeunes « acteurs » des politiques éducatives	427
<b>Conclusion de la quatrième partie : des publics-acteurs des offres socio-éducatives</b>	<b>428</b>
<b><i>Conclusion générale</i></b>	<b>429</b>
<b><i>Bibliographie</i></b>	<b>435</b>
<b><i>Table des figures</i></b>	<b>452</b>
<b><i>Glossaire des principaux sigles utilisés</i></b>	<b>454</b>
<b><i>Annexes</i></b>	<b>455</b>





# Introduction

« *L'école de la République, censée combattre [les inégalités] n'est pas seulement devenue celle qui s'en accommode, mais celle du tri, silencieux et bien réel, entre les élèves.* » (Dubet & Vallaud-Belkacem, 2024)<sup>1</sup>.

L'écart significatif du taux de réussite au Diplôme national du Brevet (DNB) entre les élèves des collèges issus de familles aisées et ceux des établissements les moins favorisés témoigne de la persistance des inégalités au sein de l'École (Dauphant & al., 2023)<sup>2</sup>. À mesure que les élèves progressent dans leur parcours scolaire, cet écart se creuse, illustrant non seulement l'inégalité des chances, mais également l'inégalité des places (Dubet, 2011)<sup>3</sup> : les enfants d'ouvriers, par exemple, sont toujours trente fois moins représentés au sein de l'élite scolaire française que les enfants de cadres supérieurs<sup>4</sup>. En d'autres termes, malgré l'apparente démocratisation de l'École, le système éducatif continue de sélectionner et d'offrir des opportunités différenciées aux jeunes<sup>5</sup>, en fonction de leurs profils, de leurs caractéristiques ou de leurs trajectoires individuelles.

Cependant, ces inégalités ne se limitent pas à la sphère scolaire ; elles s'étendent aux structures socio-éducatives, culturelles, sportives, artistiques et de loisirs à travers le territoire national. En 2022, 71 % des enfants de 5 à 19 ans issus de familles à faibles revenus ne sont inscrits dans aucun club sportif ou culturel, contre seulement 58 % des enfants de l'ensemble des familles (CRÉDOC, 2022)<sup>6</sup>. Ainsi, les politiques éducatives compensatoires déployées envers les jeunes « vulnérables » (Becquet, 2012)<sup>7</sup>, au sein de territoires prioritaires, ne comblent pas les inégalités scolaires et socio-éducatives. Les politiques socio-éducatives territorialisées établies à partir des années 1980 dans le but de réduire les inégalités socio-éducatives n'ont pas produit, jusqu'ici, les effets escomptés : les jeunes « en cité » continuent de se heurter au plafond de verre (di Paola & Moullet, 2023)<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Dubet, F. & Vallaud-Belkacem, N. (2024). Le ghetto scolaire – Pour en finir avec le séparatisme. Seuil.

<sup>2</sup> Dauphant F., Evain F., Guillem M., Simon C. & Rocher T. (2023), L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements, Note d'Information, n° 23.16, DEPP.

<sup>3</sup> Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, 414, 31-41.

<sup>4</sup> <https://www.observationsociete.fr/categories-sociales/education-categories-sociales/lycee-filieres-categoriessociales/> (données 2021-2022) ministère de l'Éducation nationale.

<sup>5</sup> Cour des comptes (2018) L'éducation prioritaire - *Rapport d'évaluation d'une politique publique*.

<sup>6</sup> CRÉDOC (2022). *Les vacances et les activités collectives des 5-19 ans* : étude réalisée pour l'Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (Ovlej).

<sup>7</sup> Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 62, 51-64.

<sup>8</sup> di Paola, V & Moullet, S. (2023). Pourquoi le plafond de verre résiste-t-il encore ? Dans : Bruno Palier éd., *Que sait-on du travail* (380-393). Paris: Presses de Sciences Po.

---

Les cités éducatives constituent la dernière incarnation des politiques éducatives territorialisées en France. Ce label a pour ambition de faire de l'éducation une « grande priorité partagée » entre l'ensemble des professionnels socio-éducatifs, sportifs et culturels opérant au sein des territoires prioritaires. Contrairement aux dispositifs précédents, les cités éducatives se présentent comme une démarche globale, plutôt que comme « un dispositif de plus »<sup>9</sup>. Le label cité éducative vise à rompre avec les approches en silo qui prédominent dans la mise en œuvre des politiques publiques. Ce label « *marque un nouveau cap des politiques éducatives à l'échelle d'un territoire. C'est un changement de paradigme qui bouscule tous les acteurs, car il invite chacun à sortir de son cadre de référence, à faire évoluer ses pratiques, à appréhender l'ensemble de la population de 0 à 25 ans dans sa globalité, et non plus en silo, comme dans les politiques publiques traditionnelles.* » (CNOE, 2020, p.8)<sup>10</sup>. Régies par une gouvernance tripartite, les cités éducatives se veulent avant tout une « nouvelle démarche » qui vise à améliorer la coordination et l'innovation au sein des territoires concernés. En ce sens, il s'agit de « *mieux coordonner les dispositifs existants et d'innover pour aller plus loin* » (ANCT, 2024). L'objectif est d'impulser une véritable synergie entre les différents professionnels socio-éducatifs pour répondre de manière plus efficace et cohérente aux besoins des jeunes dans les territoires prioritaires.

La mise en œuvre des cités éducatives en septembre 2019 coïncide avec la réalisation du travail ethnographique mené à l'échelle de territoires prioritaires dans le cadre de notre mémoire de recherche de master 2 (Genet, 2020)<sup>11</sup>. Le label cité éducative suscite alors des réflexions au sein des territoires prioritaires enquêtés, orientant progressivement notre intérêt pour ce label récent et coexistant avec les politiques éducatives territorialisées antérieures. Les questionnements relatifs à l'émergence des cités éducatives sont prégnants dans les discours des professionnels dans le sens où elles remettent en question la territorialité des politiques éducatives et réimpulsent des injonctions partenariales, participatives et novatrices. Cette thèse s'inscrit alors dans la continuité de notre travail de mémoire au sein duquel nous nous étions intéressées aux dynamiques et interactions professionnelles au sein et autour des dispositifs CLAS, en montrant leurs variations d'un territoire prioritaire à un autre et l'incidence des professionnels et des publics sur le fonctionnement de ce dispositif éducatif. À l'issue de ce travail, la place des jeunes et de leur famille dans la construction des politiques éducatives qui les concernent constituait un point aveugle, que nous avons choisi d'appréhender dans le cadre de cette thèse.

---

<sup>9</sup> CNOE, (2020) *Rapport annuel*, Paris, Agence nationale de la cohésion des territoires.

<sup>10</sup> CNOE, (2020), *Op. cit.*

<sup>11</sup> Genet, L. (2020), *Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité : Analyse des dynamiques partenariales au regard des acteurs et des publics*. Mémoire de recherche Master 2 – Université Paris Cité.

Nous proposons, en ce sens, une analyse holistique de la territorialisation au sein des cités éducatives. Cela induit, d'une part, l'analyse des contextes politiques et territoriaux et des offres socio-éducatives locales. Nous interrogeons également les interactions, résistances et négociations des différents professionnels de la communauté éducative. L'appréhension de ces éléments participe à la compréhension de la territorialisation des politiques éducatives locales. D'autre part, nous interrogeons les places - laissées ou prises - par les jeunes ciblés par les politiques éducatives en fonction de leurs profils divers, de leurs caractéristiques singulières et trajectoires individuelles. En tenant compte de leur recours et de leur implication au sein des offres socio-éducatives, culturelles et sportives, nous proposons une analyse des incidences que peuvent avoir les jeunes dans la négociation des offres socio-éducatives locales.

En somme, cette recherche contribue à la compréhension des éléments qui amplifient ou réduisent l'écart entre les publics-cibles des politiques éducatives et ceux qu'elles parviennent effectivement à atteindre. L'ambition de ce travail de recherche réside dans cette double analyse de la territorialisation des politiques éducatives territorialisées « par le haut », au prisme des logiques institutionnelles et professionnelles, ainsi que « par le bas » (Revillard, 2018)<sup>12</sup>, au regard des publics et de leur incidence.

Ainsi, dans une approche interdisciplinaire, nous mobilisons des concepts et cadres de pensée issus de différentes disciplines des sciences humaines sociales, afin d'illustrer le plus finement possible le quotidien des jeunes, des familles et des professionnels enquêtés. Ce travail de thèse s'applique à donner à voir les manières de faire, les stratégies, les tactiques et les bricolages utilisés par les publics et les professionnels, en proposant une analyse au plus proche des enquêtés (de Certeau, 1990)<sup>13</sup>. Nous donnons à voir au sein de ce manuscrit les analyses établies à partir d'un travail ethnographique quotidien réalisé entre 2021 et 2024 au sein de deux cités éducatives. Ce travail de recherche s'appuie sur un corpus composé de 600 heures d'observations ethnographiques et de 95 entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes, de parents et de professionnels socio-éducatifs. L'immersion au sein de ces terrains d'enquête nous a permis, dans une logique de contre points (Passeron & Revel, 2005)<sup>14</sup>, de proposer une analyse détaillée de la territorialisation des politiques éducatives et des écarts qu'elles engendrent entre les publics initialement prescrits et ceux réellement touchés.

---

<sup>12</sup> Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68, 469-491.

<sup>13</sup> De Certeau. (1990). *L'invention du quotidien, tome I: Arts de faire*, Paris, Gallimard (Folio/Essais 146).

<sup>14</sup> Passeron, J., & Revel, J. (Eds.) 2005. *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.



---

Au sein de ce manuscrit, nous proposons une réflexion en quatre temps :

Le premier temps « **Des politiques éducatives et des jeunes ? La fabrication des publics au prisme des cités éducatives** » pose le cadre théorique, conceptuel et méthodologique. Le chapitre 1 retrace, d'un point de vue historique, les configurations et reconfigurations des publics des politiques éducatives prioritaires. Le chapitre 2 propose un état de l'art des analyses établies au sujet des jeunes « en cité » en fonction de divers points de vue. Le chapitre 3 est consacré à la présentation de la problématique de recherche ainsi qu'aux postures et méthodologies d'enquête.

Le deuxième temps « **La territorialisation des politiques éducatives : le cas des cités éducatives - Monographies des territoires** » est consacré à la mise en récit des deux territoires enquêtés. Les chapitres 4 et 5 sont pensés comme les monographies respectives des territoires Mandela et Églantine.

Le troisième temps « **Des cités éducatives territorialisées : de l'injonction à la mise en œuvre opérationnelle - Intériorisations, résistances et réponses aux injonctions** » s'intéresse à la territorialisation des politiques éducatives au prisme des dynamiques institutionnelles et professionnelles au sein des cités éducatives. Le chapitre 6 porte tout particulièrement sur la territorialisation des politiques éducatives au regard des décisions institutionnelles et du travail inter-institutionnel spécifique au label cité éducative. Le chapitre 7 est consacré, quant à lui, aux incidences, résistances et bricolages des professionnels socio-éducatifs, culturels et sportifs des territoires dans la mise en œuvre des politiques éducatives telles qu'elles sont prescrites.

Le quatrième temps « **Des politiques éducatives territorialisées construites pour les jeunes ... et par les jeunes ? - Pérennisation, négociation et remodelage différenciés des offres socio-éducatives** » met en exergue les incidences que peuvent produire les publics, eux-mêmes, sur la mise en œuvre territorialisée des politiques éducatives. Le chapitre 8 propose une analyse de l'hétérogénéité des jeunes « en cités » et donne à voir six profils-types principaux. Le chapitre 9 porte sur l'analyse de l'utilisation des offres socio-éducatives, culturelles et sportives des territoires par les jeunes et donne à voir l'hétérogénéité des configurations socio-éducatives des jeunes enquêtés. Le chapitre 10 explicite les rôles cruciaux que possèdent les jeunes, au regard de leurs profils et configurations socio-éducatives, dans la mise en œuvre et la négociation des politiques éducatives territorialisées.

---

**Première partie :**  
Des politiques éducatives et des jeunes ?  
*La « fabrication » des publics au prisme des cités éducatives*

*« Les politiques éducatives prioritaires sont des politiques ciblées, mais quelles formes de ciblage sont effectivement retenues pour délimiter le champ d'action de ces politiques ? Comment détermine-t-on ces limites, par qui et comment sont-elles produites ? Et enfin, surtout, quels sont les enjeux de ces formes de ciblage, quels rapports sociaux se cristallisent dans leurs évolutions, quel est le sens des nouveaux découpages observables ? » (Frاندji, 2011, p.46)*

Cette première partie restitue l'élaboration de la problématisation de ce travail de thèse : elle pose les fondements des objets, des connaissances académiques et des ancrages disciplinaires qui seront utilisés par la suite. Ce travail de recherche, ancré dans une approche interdisciplinaire propre aux Sciences de l'éducation, mobilise différents champs de la sociologie, notamment la sociologie de l'expérience, la sociologie de l'enfance et de la jeunesse, la sociologie des organisations, la sociologie de l'éducation, mais fait également appel aux pratiques socialisatrices familiales et à la place des interactions dans la construction de l'individu. C'est également au regard d'ancrages historiques et en mobilisant des réflexions et concepts issus de la géographie que les réflexions sont construites.

Le chapitre 1, intitulé « (Re)configurations sociales des publics des politiques éducatives », rend compte de l'évolution des politiques de jeunesse en France et de la politisation croissante de la jeunesse. Dans le cas présent, ce chapitre fait le point sur les politiques éducatives territorialisées telles qu'elles ont été pensées et telles qu'elles sont mises en œuvre aujourd'hui. Ce chapitre présente l'évolution de ces politiques éducatives en prenant en considération les politiques de jeunesse, mais également les mouvements d'éducation populaire, ainsi que la mise en œuvre de l'éducation prioritaire au prisme des labels qui en découlent, notamment celui des cités éducatives.

Le chapitre 2, intitulé « Une analyse holistique des jeunes 'en cités' » fait état des différents facteurs qui participent à la fabrication des publics des politiques éducatives territorialisées tels qu'ils sont prescrits et des écarts avec les publics réellement touchés. La réflexion est construite au prisme d'une approche globale du jeune : nous explorons les réalités territoriales, scolaires, familiales, puis nous abordons l'ordre éducatif local, en considérant les dispositifs et les actions socio-éducatives, culturelles et sportives. Nous synthétisons ces éléments au regard des territoires « cités éducatives », considérés comme « un nouvel ordre éducatif local », afin d'analyser, par la suite, l'incidence de cette politique éducative singulière sur la fabrication des publics.

Le chapitre 3, intitulé « Problématisation, ancrages et méthodologies », explicite les systèmes conceptuels mobilisés et rend compte, à la lumière des questionnements soulevés au sein des deux chapitres précédents, de la problématique de ce travail de recherche. À partir de ces éléments, nous présentons les outils théoriques et conceptuels mobilisés, puis nous donnons à vois le cadre de l'enquête monographique, la logique de contre point utilisée, ainsi que le corpus d'enquête. Ce chapitre illustre le quotidien de cette enquête immersive, les outils de collecte et d'analyse utilisés ainsi que les limites de cette recherche.

# Chapitre 1 : (Re)configurations sociales des publics des politiques éducatives

*« L'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde ». Un long chemin vers la liberté, 1996, Nelson Mandela*

L'éducation est au cœur des préoccupations sociétales et les politiques éducatives, en constante évolution, jouent un rôle essentiel dans la construction de l'identité et de l'avenir de la jeunesse. Ce premier chapitre illustre la complexité de la fabrication des politiques de jeunesse et souligne l'accroissement de la place de la jeunesse comme catégorie d'action publique. Il s'agit de rendre compte de l'évolution des politiques de jeunesse, en mettant en exergue les approches globales, sectorielles puis transversales de l'éducation en France. (Cf. 1. Construction des publics des politiques éducatives : une politisation de la jeunesse). Un deuxième temps rend compte de la mise en œuvre de l'éducation prioritaire et des différentes évolutions et orientations produites, en ce qui concerne des injonctions éducatives globales, mais également des injonctions au travail partenarial, à l'innovation et à l'implication des familles au sein de l'institution scolaire. Cette partie pointe du doigt la prise en compte de jeunesses différentes, de jeunes possédant des singularités et des caractéristiques spécifiques au prisme de l'action publique et parapublique (Cf. 2. Les politiques d'éducation prioritaire : une politique à destination des jeunesses). Un troisième temps concerne plus spécifiquement une des dernières incarnations des politiques éducatives territorialisées en milieu urbain : les cités éducatives. Il s'agit de présenter ce label, héritier des politiques d'éducation prioritaire et de la culture de la politique de la ville, pour en analyser les objectifs spécifiques, fondés notamment sur la création d'alliances éducatives territorialisées (Cf. 3. Les cités éducatives : un label héritier des politiques de jeunesse prioritaire). Le quatrième temps est dédié à la présentation des « publics » des cités éducatives, tels qu'ils sont prescrits, à partir de caractéristiques et d'indicateurs propres aux réseaux d'éducation prioritaire et aux quartiers politiques de la ville notamment. Il s'agit d'appréhender ces publics au prisme des dispositifs et labels relevant des politiques éducatives prioritaires, mais également du droit commun afin de cerner les éventuels empilements et incohérences en termes de ciblage (Cf. 4. Les publics des cités éducatives : qui sont-ils ?). À l'issue de ces réflexions au sujet des politiques éducatives à destination des jeunes, les premiers éléments de questionnements sont proposés.



## 1. Construction des publics des politiques éducatives : une politisation de la jeunesse

« *L'enfance ou les enfants ont mis beaucoup de temps à être reconnus en France comme cibles et, a fortiori, comme acteurs de l'action publique* » (Martin, 2019, p.10)<sup>15</sup>. Les lois sur l'autorité parentale de 1987, 1993 et 2002 placent l'enfant au cœur des décisions et orientent les politiques familiales. Initialement, l'enfant est une préoccupation politique secondaire, adossée aux politiques familiales. En 2016, le « haut conseil de la famille » devient « le haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge » et comprend une section dédiée à l'enfant et à l'adolescent.

Il faut toutefois remonter le temps pour cerner la place laissée et prise par la jeunesse au sein de l'action publique. C'est en contradiction avec le primat de la maternité et en rupture avec la mise en œuvre de politiques familialistes (Commaillès & Martin, 1998)<sup>16</sup> que l'enfance constitue une catégorie d'action publique : au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, les politiques centrées sur la famille prennent progressivement en compte l'enfant. Le début des années 90 est marqué par une re-politisation de la famille, avec des politiques à visée préventive et sécuritaire adressées particulièrement aux populations les plus exposées aux risques sociaux (Voléry, 2003)<sup>17</sup>. Le soutien à la parentalité émerge et vient questionner la limite entre une éducation privée et une éducation publique de l'enfant, collective, visant à la fabrication de jeunes citoyens (Martin, 2019)<sup>18</sup>.

Le début des années 2000 marque un tournant dans l'évolution des politiques familiales avec une mise au premier plan de l'enfant, notamment avec la « Réforme du droit de la famille » ou la création d'un défenseur des droits de l'enfant. La politisation de l'enfance est construite entre protection de l'enfance et prévention des caractères déviants de l'enfant. Les politiques de jeunesse sont ainsi construites dans une double tension, entre la nécessité de préserver l'enfant des dangers auxquels il pourrait être confronté et l'importance de préserver la société des dangers dont serait porteur l'enfant en devenir. Les politiques familiales restent interrogatives en ce qui concerne le statut et la place de l'enfant. « *L'incertitude qui pèse sur la définition de cette place au regard de celles des autres individus investis dans cet espace [familial] vient alors légitimer en grande partie la constitution de l'enfant en référentiel - forcément ambigu - des politiques publiques* » (Neyrand, 2010, p.62)<sup>19</sup>.

Conjointement à la prise en compte de l'enfant comme cible des politiques d'action publique, l'adolescent, l'adulte en devenir qu'il s'agit de cadrer, d'encadrer ou de circonscrire (Boulin,

---

<sup>15</sup> Martin, C. (2019). L'enfance : une question politique. *Après-demain*, 49, NF, 10-13.

<sup>16</sup> Commaillès, J., & Martin, C. (1998). *Les enjeux politiques de la famille*. Bayard éditions.

<sup>17</sup> Voléry, I. (2003). De la question sociale à la question familiale. Quelle mobilisation des familles dans les quartiers urbains stigmatisés ? *La question animale*, Article 64, 153-176.

<sup>18</sup> Martin, C. (2019). Op. cit.

<sup>19</sup> Neyrand, G. (2010). L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques. *Informations sociales*, 160, 56-64.

2017)<sup>20</sup> trouve une place au cœur des débats publics. Dès lors, les termes « adolescents » et « jeunesse » sont le plus souvent utilisés sans distinction, tout comme les concepts de « culture juvénile » ou de « culture adolescente ». Ainsi, les politiques adolescentes et les politiques de jeunesse se confondent.

En France, différentes formes de politiques de jeunesse coexistent : premièrement, une politique de jeunesse construite comme secteur d'action publique et parapublique. Deuxièmement, des politiques sectorielles spécifiquement pensées en direction des jeunes et enfin une mise en cohérence, un rapprochement de ces politiques sectorielles afin d'accompagner le jeune en transversalité.

### **1.1 Des politiques de jeunesse comme secteur d'action publique et parapublique : une décentralisation progressive**

Depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle, se diffuse en France la nécessité de promouvoir une éducation pour tous et notamment une éducation du peuple par le peuple. Dès 1830, des associations d'éducation populaire laïques ou religieuses voient le jour, telles que la ligue de l'enseignement, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), la fédération Léo Lagrange ou Familles Rurales. Ces associations d'éducation populaire figurent parmi les plus anciennes et proposent des activités pluridisciplinaires à destination des jeunes et des adultes autour de pédagogies dites « actives » et de pratiques informelles, dans une volonté d'encadrer la jeunesse, mais également de participer à son émancipation. Si les CEMEA s'appuient sur les valeurs de l'éducation nouvelle et la mise en action des individus, par les méthodes d'éducation active depuis 1937, la fédération Léo Lagrange, fondée en 1950, a pour vocation de développer l'esprit critique, le goût pour la vie en société, le sens des responsabilités, la convivialité et surtout, l'intérêt pour les autres. De plus, les Familles Rurales, créées en 1943, portent un projet humaniste et social fondé sur la famille, les territoires et la vie associative. Autrement dit, chacune de ces associations d'éducation populaire participe à l'émancipation de la jeunesse, en se distinguant les unes des autres, par les thématiques qu'elles valorisent ou les méthodes qu'elles déploient. L'ensemble de ces associations, toujours mobilisé aujourd'hui, participe à l'émancipation de la jeunesse ainsi qu'à la formation des professionnels socio-éducatifs.

L'émergence et l'investissement des associations d'éducation populaire pallient l'absence ou le désengagement des pouvoirs publics. L'éducation populaire s'institutionnalise progressivement à partir du 2 octobre 1943, date à laquelle une ordonnance ministérielle crée l'agrément « jeunesse et éducation populaire ». Les associations qui obtiennent cet agrément sont dès lors sous la tutelle de l'État et peuvent obtenir des subventions

---

<sup>20</sup> Boulin, A. (2017). *Les adolescents et leur famille*. Revue de littérature, Rapport d'étude de l'INJEP.

Cette institutionnalisation de l'éducation populaire induit la création de corps administratifs et de diplômes spécifiques, participant à la « mise en administration » de l'éducation populaire, qui poursuit son travail auprès de la jeunesse, sous l'égide étatique (Besse & al., 2021)<sup>21</sup>, au risque de s'ancrer dans une logique de prestations de services. Cette institutionnalisation est réaffirmée en 1944 avec la création d'une direction de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire au sein du gouvernement. Toutefois, cette direction est diluée dès 1948 dans une direction générale de la jeunesse et des sports. Entre la fin des années 40 et le début des années 80, l'éducation populaire dérive vers une forme d'animation socio-culturelle, ce qui entraîne une dépolitisation des mouvements d'éducation populaire et une plus forte institutionnalisation.

Dans les années 1980, la prise en compte de l'enfant et de la jeunesse au sein des politiques publiques évolue : l'État se place en « animateur » des politiques éducatives globales, notamment en ce qui concerne la délinquance, l'insertion ou la participation citoyenne et laisse aux échelons territoriaux et aux associations, la prise en charge des jeunes en termes de loisirs et de temps libres, dans une forme de décentralisation politique et de déconcentration. Si la décentralisation politique permet l'attribution d'autonomie aux unités locales selon différentes formes, la France adopte un processus de déconcentration où le gouvernement central conserve une part d'autorité (Mons, 2007)<sup>22</sup>. Le retrait progressif de l'État et les transferts progressifs de compétences à des échelons locaux en matière de jeunesse sont toutefois davantage assimilables à une « déconcentration déguisée » plutôt qu'à une véritable forme de décentralisation. Effectivement, les échelons locaux s'emparent plus ou moins des dispositifs ou politiques décentralisées, en fonction des urgences et priorités locales : ainsi, les politiques décentralisées revêtent aujourd'hui des caractères hybrides entre politiques territoriales et politiques territorialisées (Loncle, 2007)<sup>23</sup>. La territorialisation des actions devient, dans les années 1980, le fonctionnement standard des politiques de jeunesse (Becquet & al., 2012)<sup>24</sup>.

Aujourd'hui, l'éducation populaire transparaît dans un ensemble d'actions, de programmes ou de démarches qui visent également, selon les associations d'éducation populaire, l'émancipation de la jeunesse, en dehors des institutions familiales et scolaires. La prise en compte de cette valeur émancipatrice est toutefois remise en question à la lumière de travaux de recherche qui montrent les limites de ce programme émancipateur, notamment au regard des méthodes mises en œuvre et des procédures choisies ou subies par les associations d'éducation populaire (Morvan, 2011)<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Besse, L., Lescure de, E & Porte, E. (coord.). (2021.) *La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation*, Paris, Rapport d'étude de l'INJEP.

<sup>22</sup> Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?*. Paris : PUF.

<sup>23</sup> Loncle, P. (2007). Évolutions des politiques locales de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 43, 12-28.

<sup>24</sup> Becquet, V., Loncle, P. & Van de Velde, C. (2012). *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Champ social.

<sup>25</sup> Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse.

## 1.2 Des politiques sectorielles pensées au regard des problématiques, réelles ou supposées, rencontrées par les jeunes

Au cours du temps, les politiques de jeunesse s'affinent au regard de la classe sociale des jeunes ; au regard du problème public sous-tendu ; au regard des âges, avec des bornes d'entrée et des bornes de sorties distinctes ; au regard des territoires résidentiels. Autrement dit, le jeune peut être appréhendé en fonction de sa classe sociale, de son âge, de la problématique qu'il rencontre ou de son lieu de résidence : on parle alors de(s) jeunesse(s) et non plus de la jeunesse (Chamboredon & Pasquali 2015)<sup>26</sup>. Les jeunes sont alors pris en charge par des instances différentes en fonction de leurs caractéristiques, de leurs singularités et des problématiques qu'ils rencontrent, ce qui démultiplie les formes de prises en charge et les professionnalités de celles et ceux qui assurent ces prises en charge.

Cette catégorisation de la jeunesse est le fruit d'un double contexte à l'origine des politiques de jeunesse en France : d'une part, l'arrivée des socialistes au pouvoir en 1981 et les émeutes de Vaux-en-Velin, qui donneront naissance, par la suite, à la politique de la ville et à de nombreuses politiques dédiées à la jeunesse et dispositifs spécifiques, tels que les missions locales. Autrement dit, c'est dans un contexte où une partie de la jeunesse se révolte que les politiques de jeunesse se déploient en France. La prise en compte de l'hétérogénéité des jeunes participe à la classification des jeunes au regard des problématiques qu'ils rencontrent et place alors au-devant de la scène politique, les « jeunes en difficulté », les « jeunes vulnérables », ou les « groupes à risques ». Les jeunes qui constituent le cœur de l'action publique sont, dès lors, perçues comme carencées. Parmi ces déficiences apparaissent le décrochage scolaire, la délinquance, le chômage ou encore les violences familiales. Les actions en direction de la jeunesse, « *la focalisation sur les politiques d'insertion puis d'intégration dans les années 1990, mais aussi de la politique de la ville associée à la prévention de la délinquance puis à la sécurité, définissent de plus en plus les jeunes comme problèmes à traiter. D'où le glissement dans les représentations des « problèmes rencontrés par la jeunesse » à la « jeunesse comme problème ».* Cette image négative est globalement celle qui prévaut aujourd'hui dans un contexte d'insécurité sociale » (Bier, 2007, p.58)<sup>27</sup>

Ces dernières années, la terminologie « jeunes en difficulté » est peu à peu remplacée par « jeunes vulnérables ». Cette terminologie n'est probablement pas plus éclairante lorsqu'il s'agit de définir qui sont les jeunes vulnérables, toutefois cette terminologie implique une potentialité, une possibilité pour le jeune de s'extraire de la vulnérabilité à laquelle il est confronté. En opposition, la terminologie de « jeunes en difficulté » possède une connotation

<sup>26</sup> Chamboredon, J.-C., & Pasquali, P. (2015). *Jeunesse et classes sociales*. Éditions Rue d'Ulm.

<sup>27</sup> Bier, B. (2007). La « politique de la reconnaissance » comme catégorie d'analyse de l'action publique en direction des jeunes. *Pensée plurielle*, 14, 53-65.

plus permanente, basée sur la difficulté et non sur la capacité du jeune à s'en extraire. De plus, la vulnérabilité possède un caractère universel, puisque la jeunesse est une période sensible, au sein de laquelle les jeunes se construisent entre deux mondes sociaux (monde juvénile et monde adulte) : ainsi, « *les individus seraient tous potentiellement vulnérables, mais ceux n'ayant pas les ressources pour s'adapter aux règles du jeu et répondre aux injonctions sociales le seraient encore davantage et seraient considérés comme responsables de leur échec.* » (Becquet, 2012, p.54)<sup>28</sup>.

Autrement dit, si tous les jeunes sont confrontés à des périodes de vulnérabilités, les jeunes issus des familles les plus populaires, précaires ou fragilisées, sont confrontés à des vulnérabilités plus intenses ou plus ancrées. Les politiques de jeunesse sont, à partir des années 1990, axées vers les jeunes des « quartiers d'exil » : les politiques préventives et/ou répressives globales jusqu'ici mises en œuvre sont peu à peu substituées par des politiques de lutte contre l'exclusion et de dérive dans les quartiers les plus sensibles. Les politiques de jeunesse sont alors peu à peu remplacées par des initiatives momentanées ou des actions au coup par coup, qui répondent de manière pragmatique aux problématiques telles qu'elles se posent à des échelles locales, sans pour autant s'inscrire dans un mouvement plus large et ne luttent plus contre l'exclusion globale (Dubet & Lapeyronnie, 1992)<sup>29</sup>.

Les politiques de jeunesse concernent alors l'ensemble des jeunes, l'ensemble des jeunesses, mais certaines politiques, dont les politiques d'éducation prioritaire, se concentrent tout particulièrement sur les jeunes issus de territoires fragilisés, de quartiers, de cités. Ainsi, les « jeunes de cité » deviennent une cible principale des politiques de jeunesse. Au-delà des caractéristiques singulières des jeunes et des problématiques qu'ils rencontrent, ce sont leurs lieux de vie ou les difficultés qu'ils rencontrent qui font d'eux un point d'attention des politiques publiques. La mise en œuvre de telles politiques territorialisées au sein des quartiers, où les jeunes « en difficulté » sont la cible principale, crée une confusion autour des jeunesses au sein des quartiers populaires : « *La jeunesse des quartiers populaires est trop souvent encore confondue avec des groupes de jeunes en extrême difficulté et en rupture avec la société, le plus communément désignés sous les termes génériques de « jeunes des cités » ou « jeunes de banlieue », qui ne représentent pourtant qu'une minorité. Il ne faut pas confondre « jeunes de la cité » et jeunes des quartiers populaires : tous les jeunes des quartiers populaires ne sont pas nécessairement en rupture, voire en difficulté (Sauvadet, 2006). Tous les quartiers populaires ne sont pas nécessairement en difficulté et toutes les banlieues ne sont pas populaires.* » (Dahan, 2021)<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 62, 51-64.

<sup>29</sup> Dubet, F., & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Editions du Seuil.

<sup>30</sup> Dahan, C. (2021). Qui sont les jeunes des quartiers de la politique de la ville (QPV) ? Fiches repères INJEP 54.

### 1.3 La transversalité des politiques en faveur de la jeunesse : émergence d'une approche intégrée

À partir des années 1980, les politiques de jeunesse se fragmentent avec, d'une part, la permanence de politiques globales à destination de l'ensemble des jeunes et, d'autre part, l'émergence de politiques spécifiques aux jeunes vulnérables. Ainsi, les jeunes, qu'ils soient en difficulté ou non, sont pris en charge dans un grand nombre des secteurs de l'action publique. Il s'agit dès lors de prendre en considération l'ensemble des jeunes au travers des différents âges qu'ils rencontrent (Mauger, 2010)<sup>31</sup>, de manière transversale, globale. De cette manière, des axes d'action publique dont les jeunes sont la cible principale sont développés dans les politiques éducatives et familiales, mais également au sein des politiques d'insertion sociale et professionnelle, des politiques de développement de la citoyenneté et de la mobilité internationale, des politiques des loisirs, des sports ou des transports. De plus, la mise en œuvre du comité interministériel de la jeunesse en avril 1982, puis la constitution du conseil d'orientation des politiques de jeunesse en 2016, confortent la préoccupation ministérielle de travailler les politiques publiques concernant les jeunes en transversalité. « *Ces politiques ciblent un public identifié comme ayant des problématiques spécifiques à traiter, dans un territoire donné (région, département, agglomération, ville, quartier), et mettent en œuvre un ensemble de priorités qui font l'objet d'une approche transversale, complémentaire et cohérente par un ensemble d'acteurs issus de secteurs différents. Ainsi, dans le champ de la jeunesse, l'approche intégrée des politiques regroupe l'ensemble des actions relevant de la formation, de l'insertion sociale et professionnelle, du logement, de la santé, des loisirs éducatifs, sportifs et culturels.* » (Abadie, 2019, p.9)<sup>32</sup>.

En 2022, les politiques en faveur de la jeunesse sont prises en charge par différents ministères, au sein de 20 missions et de 43 programmes, notamment en termes d'éducation, d'enseignement supérieur, de travail et d'emploi, de solidarité, d'insertion et d'égalité des chances, de santé, de culture, de sport, de justice, de sécurité, d'écologie ... Cette tendance à la transversalité est particulièrement forte en Europe avec la mise en œuvre de stratégies transversales et l'émergence d'une « politique intégrée de la jeunesse » qui peut être définie « *comme une politique intersectorielle consciente et structurée visant à coordonner les services destinés à la jeunesse et à impliquer les jeunes eux-mêmes dans le processus* » (Siurala, 2005, p.33)<sup>33</sup>.

Ces différentes acceptions des politiques de jeunesse rendent compte de l'imbrication, du chevauchement, de la coexistence des politiques qui s'adressent aux jeunes ou qui les concernent et donnent à voir, la mise au premier plan des jeunes en difficulté ou vulnérables.

<sup>31</sup> Mauger, G. (2010). Jeunesse : essai de construction d'objet. *Agora débats/jeunesses*, 56, 9-24.

<sup>32</sup> Abadie, F. (2019). Les enjeux de la coordination des politiques de jeunesse. *Cahiers de l'action*, 54, 9-13.

<sup>33</sup> Siurala L. (2005). *A European Framework for Youth Policy*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Toutefois, « *faute d'être capables de savoir prendre en compte en même temps approche individualisée et droit commun* » (Richez, 2007, p.10)<sup>34</sup>, les politiques de jeunesse ont tendance à distinguer, d'une part, les approches ciblées, fondées sur une discrimination positive et, d'autre part, les approches universalistes de la jeunesse. Parmi les approches ciblées, les « jeunes à risque », dont les « jeunes en danger de radicalisation » ou les NEETS (Not in employment, education or training), sont particulièrement mis au-devant de la scène politique actuelle et sont les cibles de dispositifs spécifiques (Couronné & Sarfati, 2018)<sup>35</sup>.

Ce rapide aperçu des politiques de jeunesse et de leurs diverses configurations et incarnations permet uniquement de rendre compte des fondements à partir desquels les politiques sectorielles, telles que les politiques éducatives prioritaires territorialisées, ont été pensées et construites. L'entrée par les politiques de jeunesse participe à une compréhension plus large de la manière dont sont construites les politiques éducatives prioritaires, mais également de la manière dont sont constitués leurs publics.

\*

Nous avons examiné ici l'évolution des politiques publiques relatives à la jeunesse en France, mettant en lumière la transition de la prédominance des politiques familiales vers une reconnaissance progressive de l'enfant et de l'adolescent en tant qu'acteurs et cibles spécifiques des politiques éducatives. Nous avons souligné la complexité des politiques de jeunesse, caractérisées par une fragmentation selon les catégories sociales, les problématiques rencontrées et les territoires concernés. En outre, nous avons mis en évidence la tendance à la focalisation sur les jeunes en difficulté ou jeunes vulnérables, illustrant ainsi une forme de politisation de la jeunesse qui suscite des questionnements sur les critères de vulnérabilité et les conséquences de cette focalisation. Enfin, nous avons discuté de l'évolution progressive d'approches sectorielles en une approche plus transversale et équilibrée, reconnaissant la diversité des parcours et des besoins des jeunes, tout en tenant compte des réalités sociales et économiques qui influent sur leur trajectoire. Au regard de ces constats, nous proposons d'appréhender la manière dont les politiques de jeunesse définissent les difficultés ou les vulnérabilités rencontrées par les jeunes, afin de comprendre qui sont véritablement les jeunes ciblés et touchés par les politiques de jeunesse. De plus, l'analyse des incidences produites par ces approches sectorielles et transversales de la jeunesse, aujourd'hui sédimentées, est pertinente dans la compréhension des politiques de jeunesse actuelles, notamment l'éducation prioritaire.

---

<sup>34</sup> Richez, J. (2007). Territorialisation des politiques de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 43, 4-10.

<sup>35</sup> Couronné, J., & Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et emploi*, 153, 41-66.

## 2. Les politiques d'éducation prioritaire : une politique à destination des jeunes

Tout comme les politiques globales de jeunesse, la politique éducative territorialisée est construite en tension entre deux approches : d'une part, « donner plus à ceux qui ont moins » et d'autre part, soutenir les aptitudes individuelles. Comme l'écrit Denis Meuret, la politique éducative prioritaire repose sur deux approches et deux visées différentes : l'une, sociale ou rédemptrice, vise à réduire significativement les inégalités de réussite scolaire entre des catégories ou des groupes sociaux ; l'autre, libérale, est plus cohérente avec un ciblage territorial et a pour objectif de réduire les inégalités de réussite scolaire liées à des environnements sociogéographiques et institutionnels défavorables. Ces conceptions sont sans doute présentes l'une et l'autre aux origines de la politique d'éducation prioritaire, mais la seconde a progressivement pris le pas sur la première, qu'elle a reléguée à l'arrière-plan (Meuret, 1994)<sup>36</sup>. Ainsi, les politiques éducatives prioritaires territorialisées se construisent avec et contre certains axes des politiques de jeunesse, mais également des politiques familiales, des politiques de la ville et des politiques sociales. Ces politiques éducatives sont pensées comme des approches territorialisées de la jeunesse, prenant en compte l'éducation et la réussite éducative, mais également les aspects socio-économiques et culturels des familles des territoires concernés (Boulin, 2017)<sup>37</sup>. Selon Nathalie Mons, les politiques éducatives territorialisées s'articulent autour de six tendances : la présence et la coordination d'une pluralité d'acteurs publics et privés, centraux et locaux ; la déhiérarchisation du couple privé/public avec un bouleversement des forces de pouvoir ; l'approche différenciée des politiques, tant géographiquement, socialement que pédagogiquement ; un processus qui rompt les logiques top-down ; une régulation par les résultats ; une priorisation de l'efficacité et l'égalité des résultats en opposition à l'égalité de traitement (Mons, 2007, p.9)<sup>38</sup>. Ces (nouvelles) politiques éducatives territorialisées sont appréhendées ici de manière à en cerner les éléments constitutifs, les évolutions et les singularités.

---

<sup>36</sup> Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 41-64.

<sup>37</sup> Boulin, A. (2017). *Op. cit.*

<sup>38</sup> Mons, N. (2007). *Op. cit.*



## **2.1 Les politiques éducatives territorialisées à travers les âges : Entre lutte contre les inégalités sociales et soutien des aptitudes individuelles**

En 1981, l'élection de François Mitterrand (P.S) marque l'impulsion d'une lutte contre les inégalités sociales, notamment dans le champ éducatif. Engagée en 1981 et portée par Alain Savary, la politique d'éducation prioritaire opérationnalise la volonté de penser une école plus juste, sur les principes de l'égalité des chances, de l'égalité d'accès, de la discrimination positive.

L'éducation prioritaire peut être découpée en trois âges, trois périodes clés (Demeuse & al, 2008)<sup>39</sup> : ces périodes, bien que bornées temporellement, reposent sur la sédimentation, la superposition ou la recomposition des âges précédents (Pons, 2022)<sup>40</sup>

### **2.1.1 Un premier âge des politiques éducatives prioritaires : lutter contre les inégalités de territoires**

Le premier âge des politiques éducatives repose sur une volonté forte de renforcer l'action éducative au sein des territoires les plus défavorisés et touchés par l'échec scolaire (Circulaire n° 81-238). L'objectif est de lutter contre l'inégalité d'accès à l'éducation en se concentrant particulièrement sur l'aide apportée aux élèves en difficulté, sur les acquisitions scolaires ainsi que sur la formation des professionnels. Il s'agit de créer des opportunités éducatives équitables pour tous, indépendamment du contexte social ou économique. Le modèle démocratique-participatif (Kherroubi & Rochex, 2002)<sup>41</sup> adopté offre aux professionnels locaux, notamment aux professionnels socio-éducatifs, une marge de manœuvre significative pour concevoir et mettre en œuvre des initiatives adaptées à leurs réalités spécifiques. Cela favorise l'émergence d'innovations pédagogiques et de solutions contextualisées, fondées sur une approche décentralisée et pragmatique.

Les circulaires liées à l'éducation prioritaire font mention, dès 1982, de l'importance de l'enrichissement et de la dynamisation de l'espace éducatif local. Un projet éducatif propre à chaque zone prioritaire doit être défini à partir d'un diagnostic réalisé par les équipes éducatives, les parents d'élèves, les élus locaux et les partenaires potentiels. Trois éléments fondateurs de ces zones sont mentionnés en 1983 : le caractère global du projet éducatif, la cohérence entre les moyens et les objectifs ainsi que l'engagement des équipes éducatives concernées. Les objectifs doivent correspondre aux besoins des territoires concernés : le caractère territorial, représenté par des zones géographiques, devient central. En 1988, l'expression « zones d'éducation prioritaire » (ZEP) est conservée au détriment de « programme d'éducation prioritaire » (Heurdier, 2012)<sup>42</sup> et

---

<sup>39</sup> Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (dir.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Tome I (1-). ENS Éditions.

<sup>40</sup> Pons, X. (2022). Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes. Paris : Cnesco-Cnam.

<sup>41</sup> Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2002). Note de synthèse : La recherche en éducation et les ZEP en France. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie, Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches(140)*, 103-132.

<sup>42</sup> Heurdier, L. (2012). Classement en ZEP et moyens supplémentaires : réalité ou illusion ? Regard historique sur une question sensible et mal connue (1981 – 2001). *Carrefours de l'éducation*, 33, 201-217.

renforce le caractère territorial, spatialisé, de l'éducation prioritaire. Ces zones englobent environ 6,5 % des écoles et 10,5 % des collèges en 1982.

Les politiques éducatives prioritaires sont particulièrement mises sous silence entre 1984 et 1988 au regard de l'inactivité ministérielle. Effectivement, l'éducation prioritaire subit les conséquences de la démission d'Alain Savary, suivie de celle de Pierre Mauroy. François Mitterrand, alors Président, nomme Laurent Fabius, Premier ministre, et Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale, le 17 juillet 1984. S'il s'inscrit dans la lignée d'Alain Savary et insiste sur le rôle majeur des enseignants dans les quartiers difficiles, il n'impulse aucune évolution de l'éducation prioritaire. Par la suite, sous la présidence de Jacques Chirac, René Monory ne réalise aucun discours relatif à l'éducation prioritaire entre 1986 et 1988, années durant lesquelles il est nommé ministre de l'Éducation nationale. Il faudra attendre 1988 et la nomination de Lionel Jospin pour que les politiques d'éducation prioritaire soient relancées une première fois et remises au-devant de la scène politique. (Heurdier, 2014)<sup>43</sup>. Si « *le silence national n'entraîne pas nécessairement une suspension du travail engagé sur le terrain, les projets peuvent continuer à exister en l'absence de pilotage national et rectoral. Mais sans cadrage explicite, le fonctionnement et les actions pédagogiques privilégiées dans chacun des territoires classés peuvent présenter de nombreuses différences liées aux acteurs impliqués* » (Heurdier, 2023, p.20)<sup>44</sup>.

### **2.1.2 Un deuxième âge des politiques éducatives territorialisées : des logiques territoriales visant l'équité**

Le deuxième âge des politiques éducatives, amorcé à la fin des années 1980, repose sur l'équité des jeunes et est à son paroxysme au début des années 1990. L'éducation prioritaire avait pour principal objectif d'améliorer significativement les résultats scolaires des jeunes. La circulaire publiée en 2012 met en avant trois points de consolidation pour ce faire : l'amélioration des conditions de l'enseignement ; l'amélioration de l'image et du fonctionnement même des ZEP ; l'amélioration de la situation des enseignants. Dès lors, il ne s'agit plus de lutter contre les inégalités, mais contre l'exclusion sociale. Les politiques éducatives prioritaires reposent non plus sur l'égalité des chances, mais sur l'équité. L'objectif est de permettre à tous les jeunes, qu'ils soient en difficulté ou non, de maîtriser un socle commun de compétences, en adaptant ou en modifiant le système éducatif et les pratiques professionnelles inhérentes.

De plus, la circulaire « zones d'éducation prioritaires : aménagement du réseau » publiée en 1994 réaffirme la nécessité d'amélioration des résultats scolaires. Cette circulaire impulse également le rapprochement des politiques d'éducation prioritaire et de la politique de la ville : « *La carte des ZEP doit prendre en compte, dans toute la mesure du possible et dans le cadre*

<sup>43</sup> Heurdier, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire : Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 124, 155-168.

<sup>44</sup> Heurdier, L. (2023). Regards historiques sur 40 ans de politique d'éducation prioritaire en France (1981-2021). *Histoire de l'éducation*, 159, 9-43.

*des moyens disponibles, la mise en œuvre des contrats de ville, afin de permettre une harmonisation des dispositifs d'intervention des administrations et une efficacité maximale des actions entreprises dans ce cadre.* ». Dès lors, les politiques d'éducation prioritaire sont construites en complémentarité avec la politique de la ville et les contrats de ville impulsés à partir de 1989 : les zones urbaines sensibles (ZUS), les zones de redynamisations urbaines (ZRU) et les zones franches urbaines (ZFU) sont créées au sein des grands ensembles en 1996. Les ZUS sont caractérisées par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradé et par un déséquilibre entre l'habitat et l'emploi, les ZRU sont définies au regard des caractéristiques économiques des territoires et les ZFU regroupent les ZRU les plus critiques.

En ce sens, l'éducation prioritaire est associée au fleurissement de nombreux dispositifs, notamment les animations éducatives périscolaires, les réseaux solidarité école, les contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS), le contrat éducatif local (CEL) ou les REAPP (réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents). Ces dispositifs ont pour vocation de lutter contre des désordres scolaires et sociaux (Moignard & Rubi, 2021)<sup>45</sup> : pour ce faire, ils visent des publics singuliers catégorisés au regard de méta-catégories de difficultés, de méta-catégories de populations supposées porteuses de risques. Ces formes de politiques éducatives prioritaires s'appuient sur une idée plus pacificatrice que démocratisante. De plus, le modèle démocratique-participatif tend peu à peu vers un modèle plus administrativo-politique, où les institutions se réaffirment en tant que décideurs et endiguent les libertés auparavant offertes aux professionnels socio-éducatifs des différents territoires (Kherroubi & Rochex, 2002)<sup>46</sup>. La tendance est à un renforcement de la déconcentration, où « *le transfert des compétences se fait au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central* » (Mons, 2007, p.31)<sup>47</sup>. Une place de plus en plus importante repose sur l'offre et la demande ainsi que sur un pilotage par les résultats. Effectivement, les politiques éducatives adoptent des principes du New Public Management (Maroy, 2013)<sup>48</sup>, qui articule une individualisation des demandes et des logiques de management privé (Mons, 2007)<sup>49</sup>. Cela entérine l'impulsion d'un troisième âge des politiques éducatives prioritaires.

### **2.1.3 Un troisième âge des politiques éducatives territorialisées : accompagner les aptitudes individuelles**

Le rapport Moisan-Simon, publié en 1997, constitue un des tournants de l'éducation prioritaire. Ce rapport fait suite à une évaluation basée sur 410 zones d'éducation prioritaire. Le rapport

---

<sup>45</sup> Moignard, B. & Rubi, S. (2021). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015 : Deuxième partie. Un nouvel âge des désordres scolaires : analyse des politiques éducatives et transformations de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 213, 105-141.

<sup>46</sup> Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2002). *Op. cit.*

<sup>47</sup> Mons, N. (2007). *Op. cit.*

<sup>48</sup> Maroy, C. (2013). L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats. De Boeck Supérieur.

<sup>49</sup> Mons, N. (2007). *Op. cit.*

dégage des éléments qui apparaissent à la fois comme des conditions qui favorisent ou qui freinent la réussite éducative des élèves. Au sein de ce rapport, les auteurs mentionnent que les ZEP les plus efficaces en termes d'amélioration des résultats scolaires sont des ZEP aux contours territoriaux restreints, implantées dans une académie globalement performante. Les auteurs font également mention de l'efficacité de la scolarisation à partir de 2 ans ou de l'importance du pilotage local, départemental et académique.

Le rapport Moisan-Simon constitue les prémisses de la relance effectuée par Ségolène Royal, à la rentrée 1999. Cette relance aboutit à une refonte de la carte des ZEP et à la **création des réseaux d'éducation prioritaires (REP)** qui réunissent collèges et écoles. Cette transition entre les « zones » et les « réseaux » met en exergue l'évolution des pratiques professionnelles partenariales. À la suite de cette relance, 759 REP sont constitués et concernent plus de 1 300 000 élèves.

La création des REP est associée à la création des contrats de ville pensés pour la période 2000-2006, ce qui vient davantage renforcer les liens entre politique de la ville et éducation prioritaire, avec la création d'un volet Éducation au sein des contrats de ville. Toujours liées, les politiques d'éducation prioritaire et la politique de la ville évoluent de concert. De ce fait, le troisième âge des politiques d'éducation prioritaire est particulièrement lié à l'évolution de la politique de la ville : en 2003, la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine, dite loi Borloo, impulse la création de l'agence nationale de rénovation urbaine (ANRU), dont l'objectif est de réhabiliter les quartiers, qui relèvent majoritairement de l'éducation prioritaire.

Toutefois, dès la fin des années 1990, la politique éducative prioritaire repose sur des réserves d'aptitudes individuelles et sur le principe de pacification sociale (Rochex, 2021)<sup>50</sup>. Il s'agit de proposer des dispositifs d'action publique, notamment des plans violence et des dispositifs plus ciblés d'insertion ou de lutte contre l'absentéisme, le décrochage, voire la délinquance en visant exclusivement des catégories de populations, notamment les familles allophones et les différents handicaps, mais également les élèves précoces. L'individualisation devient le fer de lance de l'éducation prioritaire, où l'objectif est de maximiser les chances de réussite au regard du potentiel de chaque individu. Cette réorientation des politiques éducatives prioritaires questionne les notions d'équité et d'égalité des chances, puisqu'elle renoue avec la méritocratie, principe contre lequel l'éducation prioritaire s'était initialement construite.

Cette vision des politiques prioritaires est renforcée en 2005, où l'objectif est d'élaborer une politique des « élèves » prioritaires et non plus une politique « d'éducation » prioritaire. Il s'agit

---

<sup>50</sup> Rochex, J.-Y. (2021). L'éducation prioritaire, des origines à l'expérimentation Elimas. *Profession banlieue*.

d'une période de forte décommunautarisation qui renforce l'instabilité conjoncturelle des politiques éducatives (Pons, 2022)<sup>51</sup>. La circulaire « Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire » (2006) réorganise le label REP selon deux niveaux d'action : les Réseaux Ambitions Réussites (RAR) et les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS). Cette relance est particulièrement en lien avec les émeutes urbaines qui ont lieu en France en 2005 et qui replacent les quartiers populaires au cœur des débats publics. Dans la même continuité, les programmes « collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (CLAIR) et « Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (ECLAIR) sont impulsés en 2010 et 2011 et une multiplicité de dispositifs éducatifs voit le jour, notamment l'OEPRE (Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants) et les cordées de la réussite en 2008, D'COL en 2013, ou les parcours d'excellences en 2016<sup>52</sup>.

Dans le même temps, la politique de la ville renforce son volet éducation en créant les programmes de réussite éducative (PRE), et renforce les actions en direction des jeunes en impulsant la création des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) en 2007, du plan Espoir Banlieues en 2008 ou du PEDT (le projet éducatif territorial) qui voit le jour en 2013.

#### **2.1.4 Des politiques éducatives prioritaires sédimentées**

La circulaire "Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire" publiée en 2014 constitue un nouveau tournant de l'éducation prioritaire. Ce référentiel compile les décisions prises par le passé et replace en première intention la nécessité d'apporter des éléments compensatoires pour l'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire, qui sont réengagés aux premiers plans (Rochex, 2021)<sup>53</sup>. Cette circulaire redéfinit les RAR et RRS en REP et REP+. Dans le même temps, les CUCS laissent place à la création de 1514 QPV (quartier prioritaire de la politique de la ville) régis par des contrats de ville qui reposent sur trois piliers : la cohésion sociale, le cadre de vie et le renouvellement urbain ainsi que le développement économique et l'emploi. La circulaire de 2014 fait mention de points d'attention et d'action, notamment la scolarisation des moins de trois ans, la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classe », mais également le renforcement des équipes médicales et sociales ou la réduction du nombre d'heures d'enseignements effectifs pour favoriser la formation des enseignants sur leur temps de travail.

A la suite de cette circulaire, des dispositifs et actions territorialisés sont mises en œuvre, mais aucune directive ministérielle ne soutient ce texte ni ses orientations. La circulaire de 2017, « Le pilotage de l'éducation prioritaire », décrit les niveaux de pilotage (national, académique et local) sans prendre de décisions concrètes. Des expérimentations sont menées avec la création de l'agence nationale de cohésion des territoires (ANCT), visant à accompagner les projets territoriaux,

---

<sup>51</sup> Pons, X. (2022). *Op. cit.*

<sup>52</sup> Ces dispositifs, leurs principaux objectifs et leurs publics-cibles sont présentés plus amplement dans la partie 4.3 « Empilement des dispositifs : une catégorisation des publics toujours plus ambiguë au sein des cités éducatives ».

<sup>53</sup> Rochex, J.-Y. (2021). *Op. cit.*

notamment pour les enfants et les jeunes. Ces expérimentations s'accompagnent d'un travail d'institutionnalisation et de procéduralisation au cœur des politiques éducatives prioritaires. Ainsi, la décentralisation des politiques éducatives en France reste minimale et timide (Mons, 2007, p.54)<sup>54</sup>.

De plus, depuis les années 1980, l'éducation prioritaire persiste, subsiste et se transforme au gré de circulaires et de notes de service, sans qu'aucune loi, décret ou arrêté ne régisse spécifiquement cette politique éducative (Heurdier, 2011)<sup>55</sup>, liée à la politique de la ville.

Aujourd'hui, l'éducation prioritaire relève plus « *d'une politique de gestion sociale de l'inégalité et de la ségrégation scolaire que d'une politique de lutte contre leurs principales causes, tout comme la politique de la Ville relève plus d'une politique de gestion de l'inégalité et de la ségrégation, sociales et économiques, que d'une politique de lutte contre les processus qui les produisent* » (van Zanten, 2001, p.225)<sup>56</sup>.

## **2.2 L'éducation prioritaire comme laboratoire d'innovations sociales : vers une éducation prioritaire partagée**

Quelles que soient les incarnations et orientations de l'éducation prioritaire, cette politique publique est avant tout pensée comme une expérimentation et a pour vocation de constituer un "laboratoire du changement social en éducation", un "laboratoire d'innovations pédagogiques", au sein des territoires ou des établissements jugés défavorisés. La liberté d'action laissée aux professionnels des territoires, notamment durant le premier âge de l'éducation prioritaire, permet la mise en œuvre d'innovations permanentes (Alter, 2010)<sup>57</sup> et de pratiques propices à la réussite du jeune. Parmi ces pratiques figure la nécessité de travailler en partenariat et d'impliquer les jeunes et leurs familles.

### **2.2.1 Des évolutions dans les pratiques professionnelles**

Afin de cerner l'évolution des pratiques professionnelles au sein de l'éducation prioritaire, il s'agit de revenir aux prémices de cette politique et plus particulièrement à partir de 1985, lorsque les premières évaluations et analyses de l'éducation prioritaire sont publiées. Si la nécessité de travailler en réseau est centrale dès la mise en œuvre des politiques éducatives prioritaires en France, la nécessité d'améliorer la coordination de ces politiques à l'échelle locale émerge très rapidement. En effet, cette « nouvelle » coordination locale rompt, en partie, avec la liberté d'action initialement octroyée aux professionnels des territoires.

---

<sup>54</sup> Mons, N. (2007). *Op. cit.*

<sup>55</sup> Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, 177, 25-36.

<sup>56</sup> van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.

<sup>57</sup> Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

La nécessité de travailler ensemble est réimpulsée en 1990 : « *L'action éducative conduit naturellement à associer l'ensemble des partenaires de l'école. L'expérience a montré que leur implication est déterminante pour la réussite de cette politique* » (Circulaire n°90-028, p.1)<sup>58</sup>. Au sein des premières circulaires, les termes de partenariat et de coopération sont souvent confondus. La coopération y est le plus souvent définie comme une mise en cohérence et en complémentarité des apprentissages. Cette notion de coopération implique deux niveaux d'interventions : un premier niveau de coopération à l'échelle des professionnels des territoires ; un deuxième niveau de coopération à l'échelle des services déconcentrés de l'État, notamment entre les services liés à l'éducation et à la politique de la ville.

Au sein du rapport de l'Éducation nationale « Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée » (2013)<sup>59</sup>, le terme d'alliances émerge dans la sphère éducative pour en devenir aujourd'hui un objet central. L'un des six axes majeurs du référentiel pour l'éducation prioritaire est « *la mise en place d'une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire* » (2014)<sup>60</sup>. L'alliance se distingue du partenariat ou de la coopération, dans le sens où elle sous-tend un engagement réciproque entre les différents individus, dont les places et les rôles doivent être négociés. Une alliance est considérée « *non pas comme une nouvelle catégorie à ajouter aux notions de collaboration, coopération ou partenariat, mais comme un processus transversal à toute forme de relation nécessitant un engagement et un rapport de confiance* », qui peut s'inscrire au cœur de relations verticales ou horizontales, fondées dans un but commun (Allenbach, 2015, p.194)<sup>61</sup>. Si les partenariats éducatifs sont utilisés comme une « *recette politique inépuisable* » (Devos, 2022, p.7)<sup>62</sup>, l'alliance éducative est présentée comme un marqueur fort, un allant de soi de l'innovation sociale.

Lorsqu'il est fait mention d'alliance éducative au sein des textes officiels, il s'agit d'un travail partenarial comprenant l'ensemble de la communauté éducative, y compris les jeunes et les parents. Constituer de telles alliances modifie la relation entre professionnels et publics et implique la nécessité pour les professionnels « d'aller vers » ces familles. Cette démarche « d'aller vers » peut-être définie comme le fait d'aller au-devant des publics en s'éloignant des logiques de guichets, en « allant vers » physiquement, en utilisant des postures professionnelles différentes (Avenel, 2023)<sup>63</sup>.

---

<sup>58</sup> Circulaire n°90-028 du 1<sup>er</sup> février 1990.

<sup>59</sup> Rapport - n° 2013-059. Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée.

<sup>60</sup> Refonder l'éducation prioritaire - référentiel pour l'éducation prioritaire, 2014, p.10.

<sup>61</sup> Allenbach, M. (2015). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. Dans Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives (Ed.), Actes du 2<sup>ème</sup> colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, 14-16 mai 2014.

<sup>62</sup> Devos, L. (2022). Le partenariat entre écoles et acteurs externes : un épisode éducatif interrompt le temps scolaire. *Éducation et sociétés*, 48, 149-164.

<sup>63</sup> Avenel, C. (2023). L'aller-vers : sources et trajectoire. Vers un nouveau modèle de travail social ?. Dans : M.A.I.S. (Ed.), « *Aller vers* » : entre injonction et désir ; l'enjeu de la rencontre, Champ social, 21-37.

### **2.2.2 La prise en compte des familles comme acteurs des politiques publiques**

Que ce soit dans le cadre de l'éducation prioritaire ou non, la participation parentale est imposée au sein de l'institution scolaire dès les années 1970, mais également au sein des institutions de la petite enfance, du handicap et de la protection de l'enfance (Join-Lambert & al., 2013)<sup>64</sup>. Ainsi, les parents et les institutions éducatives doivent collaborer et être en mesure de « co-éduquer » l'enfant. La co-éducation repose sur la reconnaissance des savoirs des uns et des autres, sur l'acceptation d'un principe d'égalité et surtout sur un accord concernant les choix éducatifs. Dans les faits, les termes de coopération, alliance éducative et co-éducation ne revêtent-ils pas un sens commun ? La notion d'alliance éducative, nouvelle dans les circulaires, semble refléter les mêmes objectifs d'éducation partagée que ce que pouvaient sous-entendre les termes de co-éducation ou même de coopération. Quoi qu'il en soit, l'ensemble des parents est tenu de participer, en s'impliquant au sein des institutions éducatives (Guigue, 2010)<sup>65</sup>. Dans le cadre de l'éducation prioritaire, les parents ont toujours été désignés comme « *les premiers partenaires de l'école* » (Circulaire n°90-028, p.2)<sup>66</sup>, toutefois, chaque parent ne possède pas les mêmes aptitudes quand il s'agit de collaborer avec les professionnels socio-éducatifs (Périer, 2005)<sup>67</sup>. Les familles relevant de l'éducation prioritaire sont considérées comme ayant plus de difficultés à collaborer et à investir les institutions. Dès lors que la participation des parents est jugée déficiente, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans le cadre familial, des sanctions peuvent être établies et des accompagnements sont proposés, notamment au sein de dispositifs de soutien à la parentalité. Ces dispositifs peuvent être internes à l'éducation nationale (OEPRE ; la mallette des parents ; café des parents) ou relever du droit commun (REAAP, CLAS, Lieux d'accueil parent-enfant, PRE). Bien qu'implantés sur l'ensemble du territoire national, ces dispositifs sont particulièrement concentrés au sein des territoires relevant de l'éducation prioritaire.

Au-delà de la participation des parents, c'est la participation et l'implication des jeunes qui émergent comme une injonction de plus en plus prégnante dans le courant des années 2000. Les jeunes initialement perçues comme « difficiles » sont reconsidérées et deviennent des jeunes actrices dans la résolution des problématiques qu'elles rencontrent (Vulbeau, 2001)<sup>68</sup>. Il est toutefois nécessaire de distinguer participation, implication et engagement : si la participation repose sur le fait d'être présent, de prendre la parole et de passer à l'action (René & al., 2004)<sup>69</sup>, l'implication est une volonté de s'investir librement dans une action

<sup>64</sup> Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, J. & Geurts, E. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. *Approches européennes, Revue française de pédagogie*, 187, 71-80.

<sup>65</sup> Guigue, M. (2010). Présentation du dossier : Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 11-16.

<sup>66</sup> Circulaire n°90-028 du 1<sup>er</sup> février 1990

<sup>67</sup> Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, Le sens social.

<sup>68</sup> Vulbeau, A. (2001). La jeunesse comme ressource : Expérimentations et expériences dans l'espace public. *Érès*.

<sup>69</sup> René, J.-F., Soulières, M. & Jolicœur, F. (2004). La place et la participation des parents dans les Organismes communautaires Famille : pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 66-82.



(Epstein, 2001)<sup>70</sup>. L'engagement peut être défini comme une forme de participation morale à des causes individuelles ou collectives. Autrement dit, participation, implication, engagement constituent des degrés participatifs (Arnstein, 1969)<sup>71</sup>, de mobilisation citoyenne ou de démocratie participative distincts (Blondiaux, 2007)<sup>72</sup>.

Les jeunes sont ainsi considérés comme « ressources », comme acteurs des politiques publiques qui les concernent, avec la mise en œuvre de politiques de reconnaissance : la place et la voix des jeunes dans l'espace public sont considérées, tout comme l'identité de chacun et le statut de tous (Bier, 2007)<sup>73</sup>. Autrement dit, ces politiques de reconnaissance placent la question de la démocratie participative au cœur des débats publics et offrent un espace d'expression, plus ou moins contraint, aux jeunes. L'émergence de la prise en compte du jeune par les politiques publiques coïncide avec la mise en œuvre de politiques individualistes au sein des territoires relevant de l'éducation prioritaire. L'implication des jeunes dans le champ des politiques sociales est particulièrement associée à la notion d'empowerment à partir des années 2000 et participe à placer le jeune comme acteur de sa propre destinée (Bresson, 2014)<sup>74</sup>. Cette implication relève alors de l'engagement démocratique des jeunes, d'une participation sociale, vecteur d'un caractère politique et citoyen (Le Pennec, 2002)<sup>75</sup>; « *La reconsidération de l'enfant comme acteur porte à envisager la question de l'engagement des plus jeunes âges de la vie, dans des configurations sociales multiples (encadrées, désencadrées, familiales, scolaires, amicales, etc., marchandes et non marchandes)* » (Octobre, 2019, p.68)<sup>76</sup>.

En revanche, l'injonction à la participation des jeunes et de leurs familles, particulièrement forte au sein des territoires relevant de l'éducation prioritaire n'est pas un gage d'une participation effective. Le non-recours aux dispositifs ou actions relevant des politiques éducatives ou sociales dans leur ensemble constituent une problématique importante pour les familles les plus précaires (Warin, 2017)<sup>77</sup>. C'est en partie grâce à l'appréhension de ces différentes formes de non-recours aux outils de l'action publique, que les démarches « d'aller vers » sont construites afin d'impliquer plus amplement les familles, notamment celles les plus éloignées des dispositifs ou actions relevant des politiques éducatives ou sociales ou celles que les politiques éducatives ont éloignées.

---

<sup>70</sup> Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

<sup>71</sup> Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

<sup>72</sup> Blondiaux, L. (2007). La démocratie participative, sous conditions et malgré tout : Un plaidoyer paradoxal en faveur de l'innovation démocratique. *Mouvements*, 50, 118-129.

<sup>73</sup> Bier, B. (2007). *Op Cit*.

<sup>74</sup> Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé. *Socio-logos*, 9.

<sup>75</sup> Le Pennec, Y. (2002). Parole, place sociale et participation de « ces jeunes-là ». *Journal du droit des jeunes*, 211, 19-21.

<sup>76</sup> Octobre, S. (2019). Dégagement, participation et engagement culturel des jeunes : des concepts pour une problématique mouvante. *Revue Jeunes et Société*, 4(1), 58-76.

<sup>77</sup> Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses universitaires de Grenoble.

\*

Jusqu'à présent, nous avons examiné en détail les origines et les évolutions des politiques éducatives prioritaires, ainsi que leurs différentes phases d'implémentation depuis les années 1980. Nous avons également analysé les objectifs sous-jacents de ces politiques, notamment leur double visée sociale et libérale, ainsi que leur articulation avec d'autres politiques publiques, telles que la politique de la ville et les politiques sociales. Nous avons également appréhendé l'éducation prioritaire comme un laboratoire d'innovations sociales, où les professionnels des territoires sont encouragés à expérimenter de nouvelles approches pour favoriser la réussite des jeunes. Ces expérimentations ont conduit à des évolutions dans les pratiques professionnelles, notamment en encourageant le travail en réseau et en considérant le parent comme un acteur éducatif à part entière.

Au regard des travaux de recherche mobilisés ici, certains points restent aveugles et devraient être approfondis. Parmi ces points d'interrogation figurent l'efficacité réelle des politiques d'éducation prioritaire dans la réduction des inégalités sociales et dans la promotion de la réussite éducative : quels sont réellement les effets des politiques d'éducation prioritaire en termes de réduction des inégalités, mais également en termes d'évolution des pratiques professionnelles et les incidences produites sur les dynamiques partenariales locales ? Il est nécessaire de comprendre les freins persistants des politiques d'éducation prioritaire et les leviers établis, à l'heure de la mise en œuvre d'une nouvelle incarnation singulière de ces politiques : les cités éducatives.

### 3. Les cités éducatives : un label héritier des politiques de jeunesse prioritaire

À partir de 2019, différentes expérimentations associées à l'éducation prioritaire sont amorcées et réimpulsent les injonctions partenariales, participatives et novatrices. Parmi ces expérimentations, différents dispositifs ou labels sont déployés, notamment les CLA (contrats locaux d'accompagnement), les vacances apprenantes ou les cités éducatives. Les cités éducatives, régies par le rapport Borloo « *Vivre ensemble, vivre en grand* »<sup>78</sup> « *visent à intensifier et mettre en cohérence les prises en charge éducatives des enfants et jeunes, de 3 à 25 ans, avant, pendant, autour et après l'école, de la petite enfance à l'insertion professionnelle* »<sup>79</sup> à l'échelle de territoires prédéfinis.

Expérimentée à Grigny (91) en 2017, la « démarche » « cité éducative » est rapidement institutionnalisée et étendue à l'échelle nationale. Une première vague de 80 cités éducatives voit le jour en 2019, 46 s'ajoutent en 2020, puis 82 en 2021, ce qui porte le nombre de cités éducatives à 208 sur le territoire national<sup>80</sup>. Au sein de ces 208 territoires, 323 collèges et 600 écoles sont concernés. Ainsi, ces labels ont pour objectif de toucher plus d'un million de jeunes de 0 à 25 ans. Initialement pensées pour une durée de 3 ans, les cités éducatives sont prolongées par Olivier Klein, ministre délégué à la Ville, lors du discours de clôture des rencontres thématiques des cités éducatives, le 13 octobre 2022 : « *Cette belle démarche des cités éducatives, il faut la faire vivre et il faut également la faire durer. C'est pour cela que je vous annonce aujourd'hui que nous prolongerons les financements des cités éducatives jusqu'en 2027* ». Ces financements s'élèvent en moyenne à 350 000 € par an et par cité éducative, complétés par des fonds octroyés par les collectivités signataires. La mise en œuvre et l'expansion de cette incarnation des politiques éducatives dans des temporalités courtes confortent l'émergence d'une forme de « fast-politique » en France, qui, profondément néolibérale, est caractérisée « *par la mise en œuvre 'énergique' et technocratique par les gouvernants de mesures qui sont légitimées par des évaluations toujours plus rapides de politiques menées à l'international.* » (Pons, 2022, p.17)<sup>81</sup>.

Ce label s'inscrit ainsi dans la lignée des politiques éducatives prioritaires, d'une part, au regard de la démarche mobilisée, mêlant innovation et alliance éducative et, d'autre part, en raison des objectifs visés, des territoires et des publics ciblés.

---

<sup>78</sup> Rapport *Vivre ensemble, vivre en grand. Pour une réconciliation nationale* (2018).

<sup>79</sup> Les cités éducatives, un label d'excellence : <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-cites-educatives>

<sup>80</sup> En 2022, 17 cités éducatives sont implantées en Outre-mer : 4 en Guadeloupe, 3 en Guyane, 5 à La Réunion, 1 en Martinique, 3 à Mayotte, 1 à Saint-Martin et Saint-Barthélemy.

<sup>81</sup> Pons, X. (2022). *Op. cit.*

### 3.1 Un label « cité éducative » et ses multiples territorialisations

Les 208 cités éducatives en France sont implantées au sein de territoires qui en ont fait la demande lors d'appels à manifestations d'intérêts. Une commission de sélection des territoires juge de leur candidature au regard de l'implication des professionnels et de leur capacité à innover ensemble, mais également en fonction de critères statistiques qui permettent de qualifier les difficultés des territoires. Ainsi, le label "cité éducative" est attribué à des territoires sur lesquels d'autres labels sont d'ores et déjà établis<sup>82</sup>. Les cités éducatives sont intrinsèquement emmêlées aux territoires politiques préexistants (Di Méo, 2004)<sup>83</sup>, ce qui rend leurs contours parfois peu explicites au regard des zones incluses ou exclues du périmètre. Chaque cité éducative devrait être établie au sein de territoires regroupant différents labels :

- Le territoire labellisé doit être un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV) de plus de 4 000 habitants : ces quartiers sont désignés par l'État en fonction de critères statistiques, sociaux et économiques, comme la pauvreté, le taux de chômage (dont celui des moins de 25 ans), le décrochage scolaire, la qualité du logement, etc.
- Le territoire doit avoir au moins un établissement scolaire classé en réseau d'éducation prioritaire (REP+ ou REP) : ces établissements scolaires bénéficient de moyens supplémentaires afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves.
- Le quartier doit être traversé par des dysfonctionnements urbains importants et être engagé dans un projet dans le cadre du nouveau projet national de rénovation urbaine (NPNRU) : ces projets visent à réhabiliter les grands ensembles par la démolition d'habitats insalubres et/ou la rénovation ou la construction d'habitats plus adaptés aux problématiques actuelles.
- Le quartier doit enfin être confronté à un enjeu de sécurité marqué et être classé en quartier de reconquête républicaine (QRR) ou en zone de sécurité prioritaire (ZSP) : cela signifie qu'il s'agit d'une zone sensible où la sécurité est un enjeu important.

### 3.2 Une démarche fondée sur la création d'alliances éducatives : une nouvelle démarche ?

Les cités éducatives reposent sur le principe que le lieu de naissance, la famille ou l'école de secteur ne devraient pas freiner les chances de réussite des individus. Les cités éducatives proposent une « démarche » qui repose sur la création d'une « grande alliance éducative », d'une « galaxie d'acteurs » composée des services de l'État, des collectivités, des établissements scolaires, des associations, des habitants, des parents et des jeunes eux-mêmes. Il s'agit de fédérer tout individu en mesure d'accompagner les jeunes et leurs familles. Ainsi, le

<sup>82</sup> De nombreuses adaptations ou élargissements des critères ont eu lieu entre la première vague et les vagues suivantes : les territoires devaient être REP+ lors de la première vague et non dans les suivantes ; 4000 habitants devaient résider dans les QPV candidats au label lors de la première vague, puis ce nombre d'habitants minimum disparaît pour les labélisations suivantes.

<sup>83</sup> Di Méo G. (1998). *Géographie sociale et territoire*, Paris, Nathan.

label “cité éducative” vise à la coordination et la mise en cohérence des dispositifs et labels déjà existants à l’échelle des territoires, afin de rendre cohérentes les offres éducatives proposées à chaque enfant. « *L’ambition des cités éducatives n’est pas d’être un dispositif de plus, mais de mieux coordonner les dispositifs existants et d’innover pour aller plus loin* » (Appel à manifestation d’intérêt - label national cité éducative 2021, p.5). Une cité éducative est alors pensée comme une instance qui soutient les ambitions éducatives, qui coordonne les offres éducatives d’un territoire et non comme un dispositif s’ajoutant au « mille-feuille » préexistant (Rochex, 2016)<sup>84</sup>. La priorité de “fédérer” les acteurs autour de l’éducation, d’offrir une offre éducative cohérente, en mobilisant l’ensemble des acteurs d’un territoire repose sur la capacité à travailler en partenariat avec et contre les autres (Mérini, 2002)<sup>85</sup>, dans le but de construire de nouvelles compétences bénéfiques aux jeunes. Les cités éducatives et les tensions partenariales qu’elles sous-tendent deviennent le berceau théorique d’une cohésion “nouvelle”, d’une démarche “nouvelle”.

Toutefois, la diversité des partenariats, internes aux établissements scolaires, mais également construits à l’échelle des territoires, incluant ainsi une diversité de professionnels socio-éducatifs, culturels, sportifs ou médicaux complexifie la compréhension des interactions et des tensions inhérentes au sein des cités éducatives. Dominique Glasman proposait une analyse fine des partenariats à l’échelle des zones d’éducation prioritaire, en mettant déjà en exergue, en 1992, une distinction entre les institutions, qui ne sont pas toutes à même de mettre en œuvre des interactions professionnelles efficaces à l’échelle des territoires, avec une difficulté pour l’Éducation nationale de faire évoluer ses pratiques. Cet auteur met également en avant la confrontation des objectifs, des valeurs, des idées, entre les institutions et les professionnels des territoires, qui sont amenés à travailler ensemble et qui se confrontent à des divergences dans la manière de concevoir l’éducation (Glasman, 1992)<sup>86</sup>. Dans la même lignée, les travaux de Lise Demailly et Juliette Verdière concluaient concernant le partenariat en éducation prioritaire, que « *les acteurs sociaux, individuels ou collectifs, poursuivent chacun leurs objectifs, marqués par des stratégies de pouvoir, des cultures institutionnelles ou professionnelles, des positions et des prises de position dans le champ social. La coopération est un mode de relation difficile à établir* » (Demailly & Verdière, 1999, p.43)<sup>87</sup>. L’injonction au travail partenarial incluant les parents et les jeunes eux-mêmes, particulièrement forte au sein des cités éducatives, questionne les logiques partenariales préétablies. Il s’agit alors, à l’échelle des territoires, de conforter les dynamiques partenariales existantes ou de les impulser, notamment en « allant vers » les

---

<sup>84</sup> Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l’éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine, *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.

<sup>85</sup> Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l’OZP*

<sup>86</sup> Glasman, D. (1992). L’école hors l’école : soutien scolaire et quartiers. ESF Editeur.

<sup>87</sup> Demailly L. & Verdière J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. Dans : *Ville école intégration*, n°117. Éducation prioritaire et politique de la ville. 28-44.

populations les plus éloignées des institutions ou en associant des professionnels socio-éducatifs jusqu'ici peu mobilisés au sein des alliances.

L'alliance éducative est présentée comme novatrice au sein des cités éducatives, notamment au regard de la gouvernance partagée, de la co-construction et du co-pilotage institutionnel. Chaque cité éducative repose sur la mise en œuvre d'une troïka qui « gouverne » la cité éducative : cette troïka se compose initialement d'un représentant de l'Éducation nationale, d'un représentant de l'État via le préfet délégué à l'égalité des chances, et d'un représentant de la collectivité locale où est implantée la cité éducative. En raison de l'adaptabilité de la politique publique au contexte local, un représentant du département peut également siéger au sein de cette troïka, la faisant ainsi passer de trois à quatre membres. L'association d'autres membres à ces comités de pilotage dépend des organisations locales, avec la présence éventuelle de financeurs, de chargés de mission ou de Chefs de Projets Opérationnels (CPO). Autrement dit, les gouvernances des cités éducatives peuvent prendre différentes formes (Bordiec & al., 2022)<sup>88</sup> : des « petites structures », où troïka et comité de pilotage fusionnent ; des « formes standards », où le comité de pilotage est source de propositions, validées ou non par la troïka, puis opérationnalisées par les chefs de projet opérationnels ; des « formes élargies », où le comité de pilotage accueille un plus grand nombre d'acteurs et professionnels du territoire ; des « formes stratifiées » où le pilotage n'est plus local, mais commun à différentes cités éducatives d'une même municipalité, voire d'un même département.

L'organisation de ces troïkas est propre à chaque cité éducative, qui impulse des temps de travail collectif singuliers : selon les cités éducatives des comités de pilotage restreints, des comités de pilotage élargis, des comités techniques et des groupes thématiques peuvent être organisés dans le but d'associer une diversité d'acteurs aux décisions.

Les politiques d'éducation prioritaire ont été au fil du temps, étudiées et analysées au prisme des politiques territorialisées avec lesquelles elles se construisent, notamment les politiques de la ville. Une lignée de recherche s'inscrit alors dans la compréhension des logiques politiques, institutionnelles, ministérielles des politiques publiques territorialisées, de leurs chevauchements et imbrications. Les enquêtes les plus récentes permettent de mettre à jour des tentatives d'alliances interinstitutionnelles impulsées à l'échelle nationale afin de rendre poreuses les frontières entre les politiques d'éducation prioritaire et les politiques de la ville. Si ce rapprochement des politiques publiques est aujourd'hui réimpulsé avec la mise en œuvre des cités éducatives, les analyses restent critiques quant à la mise en œuvre d'un travail transversal, rompant avec les silos institutionnels (Genet, 2023)<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Bordiec, S., Pinsolle, J., & Tourneville, J. (2022). La « gouvernance » des Cités Éducatives. Acteurs, organisations et mobilisations. [ANCT].

<sup>89</sup> Ces éléments émanent d'échanges scientifiques au sein du collectif de recherche CERE (Cités éducatives et recherches en éducation) et feront l'objet de la publication d'un ouvrage collectif.

### 3.3 Le chef de projet opérationnel : une figure singulière ?

Afin de faciliter la mise en place d'un partenariat efficient, la coordination des territoires éducatifs a été pensée avec la mise en œuvre des politiques éducatives prioritaires. La place du coordonnateur est alors centrale dans la facilitation de la mise en réseaux des professionnels des territoires (Laforets, 2018)<sup>90</sup>. Au sein des cités éducatives, l'émergence de chef de projet opérationnel (CPO) conforte cette nécessité de « coordonner » le territoire. Les missions et les postures du CPO peuvent être comparées à celles d'un coordonnateur REP. Le coordonnateur REP assure la cohésion et la cohérence entre les écoles du réseau d'éducation prioritaire auquel il est assigné. Il a pour mission d'analyser les besoins et les ressources et de participer à la mise en œuvre d'un projet de réseau : ainsi, il est considéré comme un chef de projet du REP. Il possède des compétences et a un rôle de passeur, d'intermédiaire entre enseignants, directeurs, parents et associations (Baulu, 2016)<sup>91</sup>. Au sein de la cité éducative, le chef de projet opérationnel possède des missions équivalentes. Ainsi, il est un professionnel intermédiaire (Genet, 2023)<sup>92</sup>, au carrefour d'enjeux stratégiques, puisqu'il est à l'interface des instances politiques, opérationnelles et locales (Bordiec & Pinsolle, 2021)<sup>93</sup>. Il doit être en mesure d'opérationnaliser sur le territoire, les décisions prises par la troïka et doit rendre compte de l'avancée de la mise en œuvre et de ses résultats, sur le principe d'accountability : le CPO doit être en mesure de prendre des initiatives, d'être autonome et d'expertiser les propositions des différents professionnels, selon un modèle managérial (Maroy, 2013)<sup>94</sup>. La singularité du chef de projet opérationnel, en lien avec la mise en œuvre d'une gouvernance partagée, est d'être au croisement des trois institutions. Le chef de projet opérationnel, inscrit au sein d'une institution de rattachement, doit collaborer avec les autres instances concernées, dans une perpétuelle recomposition de sa posture en fonction des niveaux hiérarchiques et des institutions qu'il rencontre. Se trouver aux croisements de trois institutions, c'est aussi être en mesure d'impulser une culture commune aux différents membres du comité de pilotage, en traduisant le vocabulaire propre à chacune des institutions. La construction du métier (et de la fiche de poste) se fait par expériences au sein de la cité éducative et implique un tâtonnement, une adaptation permanente. Autrement dit, *“la figure de Chef de projet dans un label interinstitutionnel éducatif tel que la CE est attendu à la fois comme l'acteur en charge d'une sorte de renouveau de l'action éducative, mais aussi celui qui pourrait participer à la déstabiliser sur le plus long terme”* (Bordiec & Pinsolle, 2021, p.10)<sup>95</sup> Toutefois, si la figure de CPO est centrale pour un

---

<sup>90</sup> Laforets, V. (2018). Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination. INJEP. *Cahier de l'action* n°6.

<sup>91</sup> Baulu L. (2016). Une fonction spécifique de l'éducation prioritaire : coordonnateur. *Diversité*, n°186. L'éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain. 108-112.

<sup>92</sup> Genet, L. (2023). Les cités éducatives : des missions d'intermédiations réorganisées ? *Diversité*, Hors-série n°17, Travailler en banlieue.

<sup>93</sup> Bordiec, S. & Pinsolle, J. (2021). Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives). Inter-Congrès AREF 2021 – Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives, May 2020, Nancy, France.

<sup>94</sup> Maroy, C. (2013). *Op. cit.*

<sup>95</sup> Bordiec, S. & Pinsolle, J. (2021). *Op. cit.*

grand nombre de cité éducative, certaines cités éducatives sont mises en œuvre en l'absence de ce professionnel intermédiaire. « *Les revues de projet 2022 montrent que la quasi-totalité des Cités éducatives (94%) disposent d'au moins un chef de projet opérationnel et 43% d'un binôme de chefs de projet opérationnels (Collectivité et Éducation nationale). Dans 19% des Cités éducatives, le chef de projet est mobilisé sur plusieurs Cités éducatives, en particulier lorsque son poste est porté par l'Éducation nationale* » (Stromboni & Louhab, 2024, p.3)<sup>96</sup>.

### 3.4 Cités éducatives : innovations ou simple redéfinition de l'existant ?

Si les cités éducatives s'inscrivent en continuité des injonctions partenariales induites depuis les années 1980, elles s'inscrivent également en continuité avec l'injonction à l'innovation, en plaçant les cités éducatives comme un laboratoire d'innovations sociales. Françoise Cros proposait une première théorisation de l'innovation en éducation, en pointant du doigt le caractère fluctuant et entremêlé des temps, des acteurs, des formes politiques ou/et culturelles d'innovations<sup>97</sup>.

Dans un travail récent, nous avons questionné cette perception d'une "nouvelle" modalité d'action publique, reposant sur l'innovation, qui n'est pourtant pas récente. « *Le caractère innovant des cités éducatives est très relatif, mais ce discours reste structurant du point de vue du pilotage de l'action, plus que du côté de son opérationnalité. C'est sans doute plutôt du côté de la recomposition des espaces scolaires et éducatifs, de ce que les questions éducatives et scolaires débordent largement les cadres de l'école pour être intégrées dans des stratégies d'actions qui mobilisent des collectivités locales et territoriales très volontaristes sur le sujet, que les transformations sont les plus vives* » (Benyahia & al., à paraître)<sup>98</sup>.

L'innovation, tout comme le partenariat, sont des concepts utilisés au sein des cités éducatives comme des « *recettes politiques inépuisables* » (Devos, 2022, p.7)<sup>99</sup>. Effectivement, les projets spécifiques à chaque cité éducative doivent être régis par des axes de travail définis à l'échelle nationale, délimitant ainsi les actions éducatives dans le cadre de cette démarche déconcentrée. Ces projets visent à renforcer le rôle de l'école en développant une offre éducative diversifiée, comprenant des initiatives orientées vers l'insertion, la prévention de la santé, la parentalité, la délinquance, le numérique, etc. Ils cherchent également à promouvoir la continuité éducative en rendant plus lisibles et visibles les dispositifs déjà présents sur le territoire, tout en accompagnant les familles dans la découverte de ces initiatives, notamment les dispositifs tels que OEPRE, REAAP, CLAS, PRE, ainsi que l'ensemble des offres éducatives proposées par les associations, les lieux d'écoute, les centres sociaux, etc. De plus, ces projets aspirent à ouvrir le

<sup>96</sup> Stromboni T. & Louhab S. (2024). Évaluation nationale des cités éducatives. Appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles, INJEP Notes & rapports.

<sup>97</sup> Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118. L'école élémentaire. 127-156.

<sup>98</sup> Chapitre d'ouvrage à paraître à la suite d'un symposium regroupant les contributions de Malika Benyahia, Laurie Genet, Auriane Menestret, Benjamin Moignard et Stéphanie Rubi, lors du Xème colloque international du RIA (réseau international de l'animation) - « Animation socio-culturelle, changement et innovations sociales », qui s'est déroulé du 26 au 28 octobre 2022, à Cayenne.

<sup>99</sup> Devos, L. (2022). *Op. cit.*



champ des possibles, en offrant une ouverture culturelle et citoyenne plus en adéquation avec les profils des jeunes impliqués. Cela se traduit par un travail sur l'orientation, l'insertion et la participation à la vie citoyenne au moyen d'actions collectives et citoyennes.

Les premières évaluations thématiques concernant les cités éducatives (Bordiec & al., 2022)<sup>100</sup> ainsi que les rapports publiés par le Comité national d'orientation et d'évaluation (CNOE) font mention d'une mise en œuvre diversifiée de ces axes thématiques à l'échelle locale : « *L'idée du programme des cités éducatives n'est donc pas de « cadrer » de manière rigide les actions ou les axes à développer mais de donner de grandes orientations aux cités qui les approfondiront en fonction des besoins et priorités de leur territoire* » (Stromboni & Urbano, 2022, p.4)<sup>101</sup>. En fonction des territoires, cette appropriation des axes thématiques est plus ou moins importante au regard du « flou conceptuel » (Dubois, 2009)<sup>102</sup> qui entoure les objectifs et les temporalités des cités éducatives (Lemoine & al., 2020)<sup>103</sup>. Les projets devant s'inscrire dans les axes nationaux peuvent traiter de thématiques diversifiées, présentées dans le graphique ci-dessous <sup>104</sup>.

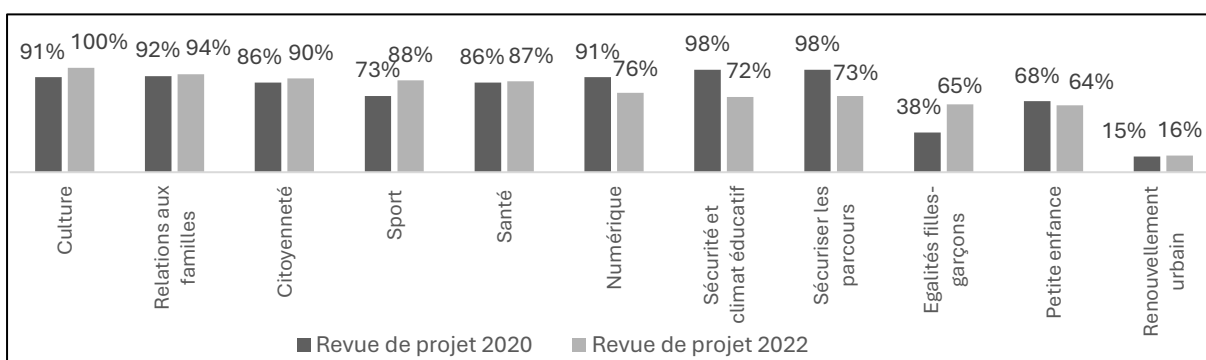


Figure 1 : Répartition des projets au regard des thématiques dominantes au sein des cités éducatives

Certaines thématiques apparaissent comme des constantes au sein des cités éducatives (relation aux familles ; citoyenneté ; santé ; petite enfance ; renouvellement urbain) ; quelques thématiques sont plus davantage mobilisées en 2022 qu'elles ne l'étaient en 2020 (égalité filles-garçons ; sport ; culture) ; tandis que d'autres suscitent un intérêt moindre au fil du temps (numérique ; climat éducatif ; sécurisation des parcours).

<sup>100</sup> Pinsolle J., Toumeville J. & Bordiec S. (2022). « Réunir (enfin) les acteurs de l'éducation ? Sur la vocation partenariale des "Cités éducatives" », *Agora débats/jeunesses*, 92, 113-128.

<sup>101</sup> Stromboni, T. & Urbano, R. (2022) Évaluation nationale des cités éducatives : Premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles – INJEP Notes et Rapports/10.

<sup>102</sup> Dubois, V. (2009). L'action publique. Dans Cohen A., Lacroix B. et Riutort Ph. (Dir.), *Nouveau manuel de science politique*. Paris : La Découverte, 311-325.

<sup>103</sup> Lemoine, M., Pesce, S. & Sompayrac, L. (2020). Elaboration d'une cité éducative : vers un bien commun éducatif territorialisé ? *Diversité*, n°199. L'expérience du territoire #3 Cité, mixité et territoires, 124-131.

<sup>104</sup> Ce graphique a été réalisé à partir des données présentes dans les revues de projet 2020 et 2022. Afin de permettre la visualisation des données, les données ont été transformées en pourcentage : le calcul repose sur 80 cités éducatives en 2020 et sur 200 cités éducatives en 2022. Aucune donnée publique n'a été produite concernant l'année 2021.

### 3.5 Des cités éducatives héritières des politiques de jeunesse prioritaires

Les cités éducatives s’ancrent dans une continuité, partiellement reconfigurée, des politiques de jeunesse. Effectivement, les cités éducatives sont implantées sur des territoires où des politiques éducatives, prioritaires ou non, sont établies. Ces politiques et les dispositifs qui en découlent répondent à des logiques distinctes et perpétuent les tensions, entre une priorisation des actions vers des territoires « en difficulté » ou vers des individus « en difficulté ». Afin de cerner les logiques en jeu au sein des cités éducatives, nous proposons de mettre en exergue les liens de filiation et les interrelations entre les différentes politiques et leurs incarnations. De plus, nous proposons une cartographie non exhaustive de différents dispositifs, labels et politiques qui s’inscrivent au sein des cités éducatives<sup>105</sup>.

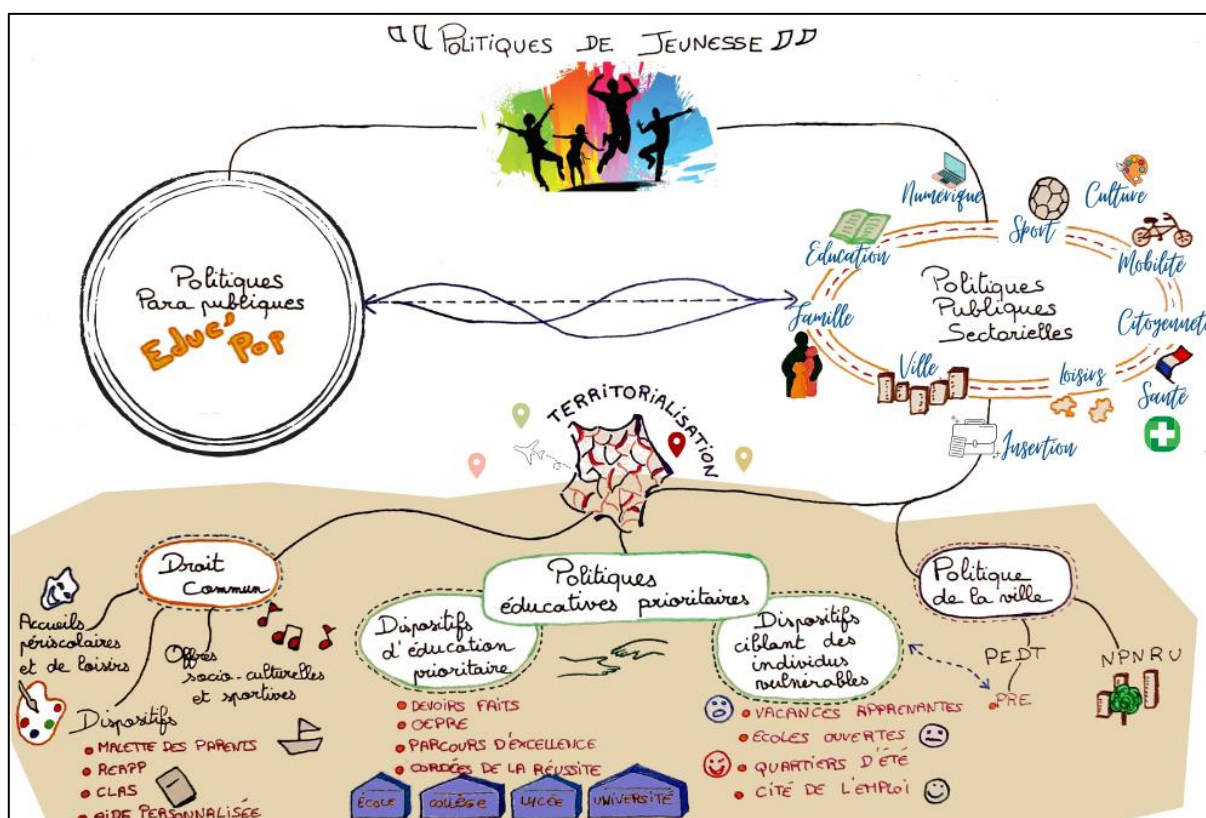


Figure 2 : Des cités éducatives héritières des politiques de jeunesse

Les démarches et les objectifs des cités éducatives entrent en résonance avec les politiques de jeunesse et les politiques éducatives prioritaires mises en œuvre depuis les années 1980, aujourd’hui incarnées au sein des politiques et dispositifs établis à l’échelle locale. Effectivement, nous avons vu que les politiques éducatives prioritaires découlent des politiques de jeunesse sectorielles puis transversales, dès lors qu’un intérêt spécifique a été attribué aux jeunes « vulnérables » ou « à risque ». Ainsi, les politiques de jeunesse se sont doublement fragmentées en s’adressant d’une part aux jeunes inscrits dans des sphères différentes (famille, éducation, sport, mobilité, loisirs, ville, citoyenneté...) et d’autre part, aux jeunes « en

<sup>105</sup> La réalisation de cette schématisation est construite au regard des territoires enquêtés, notamment en ce qui concerne les dispositifs et labels pris en compte au sein des territoires « cités éducatives ». Des spécificités locales peuvent modifier la schématisation proposée.

difficulté » (politiques éducatives prioritaires). Historiquement, ces deux formes de politiques de jeunesse se sont construites au regard, parfois en tension avec l'éducation populaire (politiques parapubliques), de laquelle sont extraites des pratiques professionnelles et des méthodes pédagogiques dites « actives », qui s'inscrivent en faux des pratiques d'enseignements traditionnels (Vennin, 2017)<sup>106</sup>.

De ce fait, à l'échelle des territoires, les politiques prioritaires déconcentrées et/ou décentralisées complètent les politiques éducatives et les dispositifs relevant du droit commun. Au sein des territoires labellisés REP ou REP+, les politiques éducatives et familiales globales, sont incarnées par les accueils périscolaires et de loisirs, les offres sociales, culturelles et sportives, mais également certains dispositifs tels que les REAPP, la mallette des parents, l'aide personnalisée ou encore les CLAS. Sur les territoires relevant de l'éducation prioritaire, les établissements scolaires sont régis par des politiques spécifiques émanant de l'Éducation nationale. Au sein de ces établissements, des dispositifs spécifiques sont mis en œuvre, notamment le dispositif Devoirs faits, l'OEPRE, les parcours d'excellence ou encore les cordées de la réussite. Toutefois, ces politiques et dispositifs relevant d'une éducation prioritaire priorisant le territoire peuvent entrer en confrontation avec les politiques et les dispositifs ciblant des individus vulnérables. Le « mille-feuille » éducatif est alors complété par des dispositifs tels que les vacances apprenantes, le dispositif école ouverte, les quartiers d'été ou encore les cités de l'emploi. Ces dispositifs ciblent des individus « vulnérables », qui peuvent être scolarisés en éducation prioritaire ou non, qui peuvent résider au sein d'un QPV ou non : ici, ce sont les vulnérabilités et caractéristiques de chacun qui sont considérées<sup>107</sup>. Enfin, des dispositifs éducatifs spécifiques à la politique de la ville sont présents sur les territoires, notamment les PRE, qui s'ancrent dans les volets éducatifs locaux des contrats de ville. Au-delà des dispositifs et en deçà des injonctions politiques, c'est l'ensemble des structures porteuses de ces dispositifs (établissements scolaires ; associations éducatives, sociales, sportives et culturelles...) et les professionnels qui y travaillent qui sont censés être concernés, de fait, par la mise en œuvre des cités éducatives.

Les cités éducatives visent alors à coordonner et favoriser la cohérence entre l'ensemble de ces offres présentes à l'échelle des territoires labellisés, tout en proposant des projets singuliers. Cette schématisation met en lumière les interrelations entre les différentes strates des politiques éducatives, en tenant compte des politiques associées, notamment les politiques globales, les politiques de la ville et les différents aspects du renouvellement urbain (NPNRU), qui influencent, directement ou indirectement, les cités éducatives.

---

<sup>106</sup> Vennin, L. (2017). Historiser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 76, 65-78.

<sup>107</sup> Chaque dispositif relevant de l'éducation prioritaire possède un public-cible spécifique : nous donnons à voir des éléments complémentaires sur cette catégorisation des publics en fonction des dispositifs au sein du chapitre 1, dans la partie 4.3 ainsi qu'au sein du chapitre 2, dans la partie 2.1.

\*

Ainsi, les cités éducatives émergent comme un label héritier des politiques de jeunesse prioritaires, visant à intensifier et coordonner les prises en charge éducatives des enfants et des jeunes dans des territoires spécifiques. Implémentées dans des quartiers prioritaires de la politique de la ville, ces cités éducatives regroupent des établissements scolaires classés en réseau d'éducation prioritaire et sont confrontées à des enjeux de sécurité et urbains marqués. Si les cités éducatives s'inscrivent théoriquement en continuité avec les politiques de jeunesse préexistantes, les éléments singuliers et spécifiques à ce label, tels que la gouvernance ou la présence d'un CPO, auront-ils des effets positifs sur les inégalités ? Les cités éducatives participent-elles, et dans quelles mesures, à la réduction des inégalités socio-éducatives ? Le caractère novateur des cités éducatives implique une absence de recherche approfondie sur leurs modalités de mises en œuvre, leurs fonctionnements à l'échelle des territoires, mais également sur leurs publics – ciblés et/ou touchés. En ce sens, l'approche holistique que nous proposerons vise à contribuer à la compréhension de cette incarnation des politiques éducatives prioritaires.

#### 4. Les publics des cités éducatives : qui sont-ils ?

Les cités éducatives sont particulièrement représentatives de la dispersion et de la superposition des politiques de jeunesse et des politiques d'éducation prioritaire. Si ces différentes strates impliquent une superposition des actions et politiques publiques, des territoires politiques et des dispositifs qu'ils sous-tendent, elles impliquent également une superposition, une confusion en termes de publics ciblés. Qui sont réellement les jeunes inscrits au sein de ces différents périmètres politiques ? Un détour par les catégorisations des publics relevant des REP et des QPV nous paraît essentiel à l'appréhension de ces jeunes résidents des cités éducatives.

##### 4.1 Les publics des réseaux d'éducation prioritaire : des publics flous définis par l'IPS

*“Peut-on définir les jeunes de cité en tant que groupe social homogène et unifié comme s'il s'agissait d'un sujet collectif avec des logiques d'actions communes, capable d'agir dans le sens d'un intérêt commun ?”* (Marlière, 2005, p.27)<sup>108</sup>. En réponse à ce questionnement rhétorique, nous tentons d'appréhender les « jeunes en cité » plutôt que les « jeunes de cité », afin de rendre compte des singularités des jeunes et de leurs parents, particulièrement occultées par la définition de ces jeunes au regard d'indicateurs statistiques (Demeuse & al., 2011)<sup>109</sup>.

Les jeunes relevant de l'éducation prioritaire sont définis au regard de différentes circulaires : la circulaire n°81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981 renseigne sur les critères d'inscription de l'établissement scolaire en éducation prioritaire. Ces critères sont : « *le poids des élèves ayant deux ans de retard (ou plus) au niveau de la 6<sup>ème</sup> ; le rapport du nombre d'élèves de 3<sup>ème</sup> au nombre d'élèves de 6<sup>ème</sup> ; le poids des élèves des classes CPPN (classes pré-professionnelles de niveau) et des CPA (classes préparatoires à l'apprentissage), par rapport au cycle d'observations ; le pourcentage de classes élémentaires ayant plus de 30% d'étrangers ou de non francophones ; le pourcentage global d'élèves étrangers ou non francophones dans les collèges* ». Toutefois, cette circulaire fait l'aveu d'une incapacité à fonder l'éducation prioritaire sur des indicateurs précis, représentatifs des habitants réellement concernés, puisqu'il y est mentionné : « *Il n'a pas été possible de retenir d'autres indicateurs, soit sur les résultats du système éducatif, soit sur son environnement social, économique et culturel, aucune autre donnée n'est en effet systématiquement disponible* ». Dès décembre 1981, la catégorie socio-professionnelle (CSP) du chef de famille est également considérée. Rapidement, les CSP sont transformées en PCS (professions & catégories socioprofessionnelles) et deviennent l'indicateur social de référence de l'éducation prioritaire.

---

<sup>108</sup> Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité : Diversité des trajectoires ou destin commun*. L'Harmattan.

<sup>109</sup> Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (Dir) (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.

En 1997, le rapport Moison-Simon pointe du doigt que les informations concernant le milieu de vie, les difficultés, les obstacles rencontrés par les élèves sont encore trop méconnus. La relance de l'éducation prioritaire en 2006 implique une redéfinition des publics. Le ministre de l'Éducation nationale, M. Gilles de Robien, affirme dans son discours du 8 février 2006, que « ces critères doivent nous permettre de passer d'une logique de "zone" à une logique de "public" », avec une intention de prendre en compte les caractéristiques et singularités de chacun. À partir de 2014, les textes officiels ont tendance à utiliser non plus le terme de public, mais de bénéficiaires. Ce terme possède une connotation positive de l'incidence présupposée que possèdent les politiques éducatives prioritaires sur les jeunes<sup>110</sup>. Le rapport final de l'évaluation « Refondation de la politique de l'éducation prioritaire » (2014)<sup>111</sup> fait toutefois mention de la nécessité de préciser les indicateurs choisis pour cartographier l'éducation prioritaire et de prioriser les indicateurs effectivement corrélés avec la réussite scolaire.

L'indice de positionnement social (IPS) devient l'indicateur privilégié à partir de 2014<sup>112</sup>. L'IPS est construit au regard du diplôme de la mère et du père, du revenu mensuel du foyer, du nombre de pièces au sein du logement, de la présence d'une chambre pour l'enfant, de la présence d'un ordinateur et d'internet. Le capital culturel est calculé en fonction du nombre de livres, de la présence d'une télévision dans la chambre, du temps passé devant la télévision. Il est également fait mention des aspirations, du diplôme jugé le plus utile, de l'implication des parents<sup>113</sup>, des conversations autour de la vie scolaire et de l'avenir scolaire. L'IPS prend également en compte les activités telles que les événements sportifs, les concerts, les pièces de théâtre, les films ou les sorties aux musées effectuées en familles au cours des 6 derniers mois et des activités extrascolaires de l'élève. De nouvelles formes de l'IPS sont établies en 2016, puis en 2022<sup>114</sup>.

En 2022, l'IPS moyen des élèves fréquentant les collèges affiliés aux réseaux REP+ et REP est respectivement égal à 71,5 et 84,6, tandis que pour les élèves du secteur public hors zones d'éducation prioritaire, cet IPS moyen s'élève à 106 et à 114 pour les établissements privés sous-contrat.

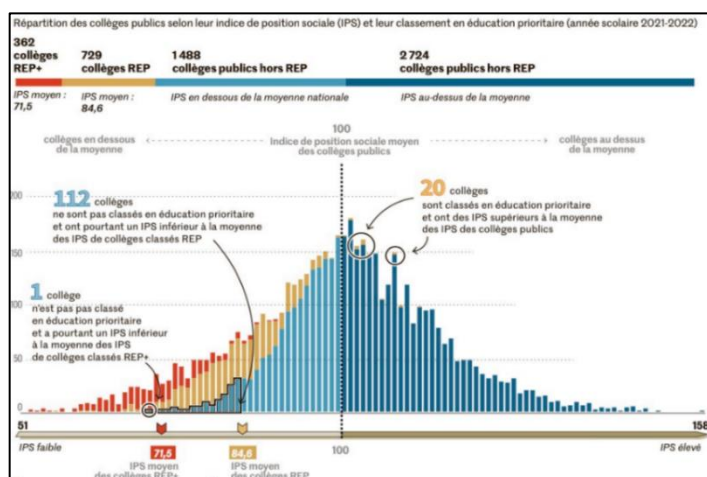


Figure 3 : Répartition des collèges selon leur indice de position sociale (IPS) et leur classement en éducation prioritaire (Publié dans *Le Monde*, le 17 décembre 2022)

<sup>110</sup> Au regard de cette connotation, nous privilégions le terme « public ».

<sup>111</sup> Refondation de la politique de l'éducation prioritaire - Rapport final de l'évaluation (2014).

<sup>112</sup> Celui-ci a été construit à partir d'un échantillon de 29 544 élèves de sixième qui ont passé les évaluations standardisées et dont les familles ont répondu à un questionnaire famille en 2008.

<sup>113</sup> Les degrés d'implications reposent sur la qualité des relations parents-enseignants, le fait que les parents soient délégués de parents d'élèves et que les parents soient en capacité ou non d'aider leurs enfants.

<sup>114</sup> Cette dernière version de l'IPS repose sur des données plus récentes de la DEPP, avec un questionnaire aux familles administré en 2020, dans le cadre du panel d'élèves entrés en CP en 2011, lorsque ces élèves étaient majoritairement en troisième.

La représentation graphique proposée ci-dessus pointe du doigt les incohérences entre les IPS des établissements et leurs inscriptions effectives en éducation prioritaire. Si l'IPS a évolué et a été recalculé à de nombreuses reprises, la carte de l'éducation prioritaire n'a pas été redéfinie depuis 2014. En 2022, les établissements classés REP+ possèdent un IPS compris entre 51 à 105 ; les établissements classés REP possèdent un IPS compris entre 55 et 113 ; l'IPS des établissements hors éducation prioritaire est compris entre 63 et 157. Autrement dit, 2% des établissements, soit 113, possèdent un IPS inférieur à 84,6 et ne sont pas inscrits en éducation prioritaire. D'autres chiffres peuvent être avancés, notamment le fait que 70% des élèves appartenant à des familles modestes sont scolarisés hors éducation prioritaire<sup>115</sup>.

Ce détour par les IPS est nécessaire dans le sens où cet indice constitue le fondement de la cartographie de l'éducation prioritaire et pourtant, il renseigne peu sur les caractéristiques et les singularités des jeunes et des familles réellement inscrites au sein des établissements relevant de l'éducation prioritaire. L'écart type des IPS renseigne sur la répartition des IPS au sein de chaque établissement et rend-compte, d'un point de vue quantitatif, de la mixité sociale de l'établissement. Bien que quantifiée, cette mixité sociale est occultée derrière des stéréotypes généralisateurs : *“Si un nombre non négligeable de jeunes rencontrent des difficultés, la grande hétérogénéité des trajectoires individuelles et des parcours scolaires infirme, de manière catégorique, les représentations médiatico-politiques qui les caractérisent.”* (Kokoreff, 2003, p.26)<sup>116</sup>.

#### **4.2 Familles des quartiers politique de la ville et jeunes relevant de l'éducation prioritaire : une catégorisation des publics au regard des revenus**

Dans le même temps, dans le cadre de la politique de la ville, les QPV sont définis au regard d'un critère unique, quelque peu sous-entendu dans le calcul de l'IPS. Les QPV sont identifiés à partir du revenu par habitant : ainsi, un quartier relève de la politique de la ville lorsqu'il comporte une forte concentration de populations possédant des ressources inférieures à 60% du revenu médian. Depuis 2014, les habitants des QPV possèdent un revenu médian annuel inférieur au seuil de pauvreté<sup>117</sup>. L'identification des quartiers prioritaires est réalisée à partir des revenus fiscaux localisés (RFL). Pour chaque unité urbaine (200 mètres<sup>2</sup>), le revenu médian est calculé et confronté au revenu médian métropolitain et au revenu médian de l'agglomération. L'ensemble des unités urbaines dont plus de la moitié de la population est en dessous du seuil de pauvreté est aggloméré pour former des zones géographiques. Au sein de ces zones, les établissements scolaires sont des structures singulières : ils relèvent de la politique de la ville uniquement s'ils sont situés à l'intérieur ou à moins de 100 m du périmètre

---

<sup>115</sup> Ces éléments statistiques prennent en considération les établissements situés en France métropolitaine ainsi que ceux des départements et régions d'outre-mer (DROM).

<sup>116</sup> Kokoreff, M. (2003). La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique. Editions Payot & Rivages.

<sup>117</sup> En 2019, le seuil de pauvreté en France est de 1 102€ par mois.

du QPV pour les écoles et à moins de 300 mètres pour les collèges. En 2016, 84,8 % des établissements classés REP+ et 54,7 % de ceux classés REP sont situés dans un QPV.

Autrement dit, si un collectif de familles relève à la fois de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville, certaines familles relèvent uniquement de la politique de la ville tandis que d'autres familles relèvent uniquement de l'éducation prioritaire. Ainsi, les jeunes ciblés par le volet « éducation » de la politique de la ville et les jeunes relevant de l'éducation prioritaire ne sont que partiellement les mêmes. De plus, nous pouvons ajouter que dans le cadre des Nouveaux Projets de Renouvellement Urbains, l'ensemble des familles relevant des QPV est concerné par la réhabilitation de leurs quartiers : si certaines d'entre elles sont faiblement impactées (réfection, réhabilitation...), d'autres familles sont plus fortement impactées (déménagement et relogement hors du quartier).

### **4.3 Empilement des dispositifs : une catégorisation des publics toujours plus floue au sein des cités éducatives**

Le chevauchement de ces publics, préalablement défini selon des critères distincts, complexifie l'appréhension des publics de cette nouvelle entité géographique que sont les cités éducatives. Une fois la cité éducative labellisée, elle ne se borne pas à un des territoires politiques qui la composent, mais plutôt à l'acceptation la plus large des territoires et des publics qui la composent. Ainsi, la cité éducative, pensée comme une démarche favorisant la cohérence des offres socio-éducatives, ne peut faire abstraction des publics initialement ciblés par les dispositifs, actions ou programmes préétablis à l'échelle de son territoire, qu'ils relèvent de la politique de la ville, de l'éducation prioritaire ou du droit commun.

Les dispositifs relevant de l'éducation prioritaire, présents sur les territoires labellisés s'adressent à des publics généraux ou des publics spécifiques : Le dispositif ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE) s'adresse plus spécifiquement aux parents étrangers allophones ou immigrés d'origine extra-communautaires résidant dans le territoire de l'éducation prioritaire afin d'échanger autour des codes de l'école. Le dispositif « devoirs-faits » touche l'ensemble des élèves de 6<sup>ème</sup> depuis septembre 2023, puis les collégiens de l'éducation prioritaire volontaires et constitue un temps dédié à la réalisation des devoirs. Les parcours d'excellence et les cordées de la réussite sont également des dispositifs pensés pour l'ensemble des élèves volontaires scolarisés au sein de l'éducation prioritaire à partir de la 4<sup>ème</sup> et visent un accompagnement ou un soutien à l'orientation. Toutefois, à l'échelle de ces territoires, les dispositifs de droits communs associés au soutien scolaire (CLAS, aide personnalisée), à l'accompagnement parental (REAPP, Mallette des parents) ou à l'encadrement socio-culturel, complètent l'offre éducative. Cette approche politique globale et transversale entraîne une multiplication des dispositifs et projets sur un même territoire, soulevant la question du



morcellement de l'action éducative (Moignard & Rubi, 2013)<sup>118</sup>, de la connaissance et de l'hétérogénéité des publics ciblés, puis touchés par ces initiatives.

Au-delà de l'éclatement des publics au regard de leurs singularités ou de leurs volontés, apparaît ces dernières années au sein des dispositifs éducatifs, une liberté laissée aux professionnels socio-éducatifs d'accompagner des publics plus larges. Les vacances apprenantes, les quartiers d'été ou le dispositif école ouverte, sont destinés à des enfants et jeunes de 3 à 17 ans, en priorité, mais non exclusivement domiciliés en QPV ou en zones rurales, issus de familles isolées ou monoparentales ou en situation socio-économique précaire. Les cités de l'emploi ont pour vocation de lever un maximum de freins qui empêchent un jeune issu des QPV d'accéder ou de (re)venir vers l'emploi, par une approche globalisée et partenariale. De la même manière, le programme de réussite éducative (PRE) cible les familles qui résident au sein d'un QPV ou les familles dont les enfants sont scolarisés dans un établissement scolaire relevant de l'éducation prioritaire et propose une démarche personnalisée, en dehors du temps scolaire, pour les familles qui présentent des signes de fragilité sociale, éducative, économique ou encore sanitaire. Ainsi, les publics ciblés par ces dispositifs sont d'autant plus définis par leur appartenance à un territoire politique que par leurs caractéristiques spécifiques, ce qui illustre sur les territoires, la permanence d'une double logique des politiques éducatives, entre visées sociales et libérales.

Cette ambiguïté concernant la caractérisation des publics atteint un apogée avec la mise en œuvre des cités éducatives qui ont pour vocation de toucher l'ensemble des jeunes de 0 à 25 ans, au sein des périmètres territoriaux établis. Dans les faits, il suffit de résider au sein de ce périmètre, d'y être scolarisé ou d'y fréquenter une structure associative pour devenir un des publics de la cité éducative. La modification des prérogatives des cités éducatives en termes de tranches d'âge, en passant des jeunes de 3 à 25 ans aux jeunes de 0 à 25 ans, est particulièrement représentative de l'élargissement croissant des jeunes ciblés par les politiques publiques, élargissement en termes de classes sociales, de territoires et d'âge. Les cités éducatives deviennent en ce sens l'incarnation d'une politique de jeunesse floue, au sein de laquelle les publics ciblés sont impensés, désincarnés.

---

<sup>118</sup> Moignard, B. & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèves à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60.

#### 4.4 Jeune(s) de cités éducatives : une cible fragmentée

En ce sens, les cités éducatives possèdent un public-cible fragmenté ou un agglomérat de publics ciblés distincts, dont les bornes restent vagues et mouvantes (Tourneville & al., 2022)<sup>119</sup>. Ce sont les politiques mises en œuvre à l'échelle locale, ainsi que les offres et les dispositifs préalablement établis à l'échelle du territoire qui définissent, presque par défaut, les publics concernés.

De manière globale, les publics ciblés par les cités éducatives sont des familles qui résident en QPV ou à immédiate proximité et/ou dont les jeunes et enfants, de 0 à 25 ans, sont scolarisés en éducation prioritaire. Toutefois, les territoires politiques préétablis et les dispositifs préexistants forment l'offre socio-éducative et orientent, plus ou moins, les publics ciblés.

Nous proposons ici une cartographie des différents publics relevant des politiques éducatives locales, afin de mettre en exergue leurs fragmentations, leurs restrictions, leurs superpositions, parfois leurs incohérences<sup>120</sup>.

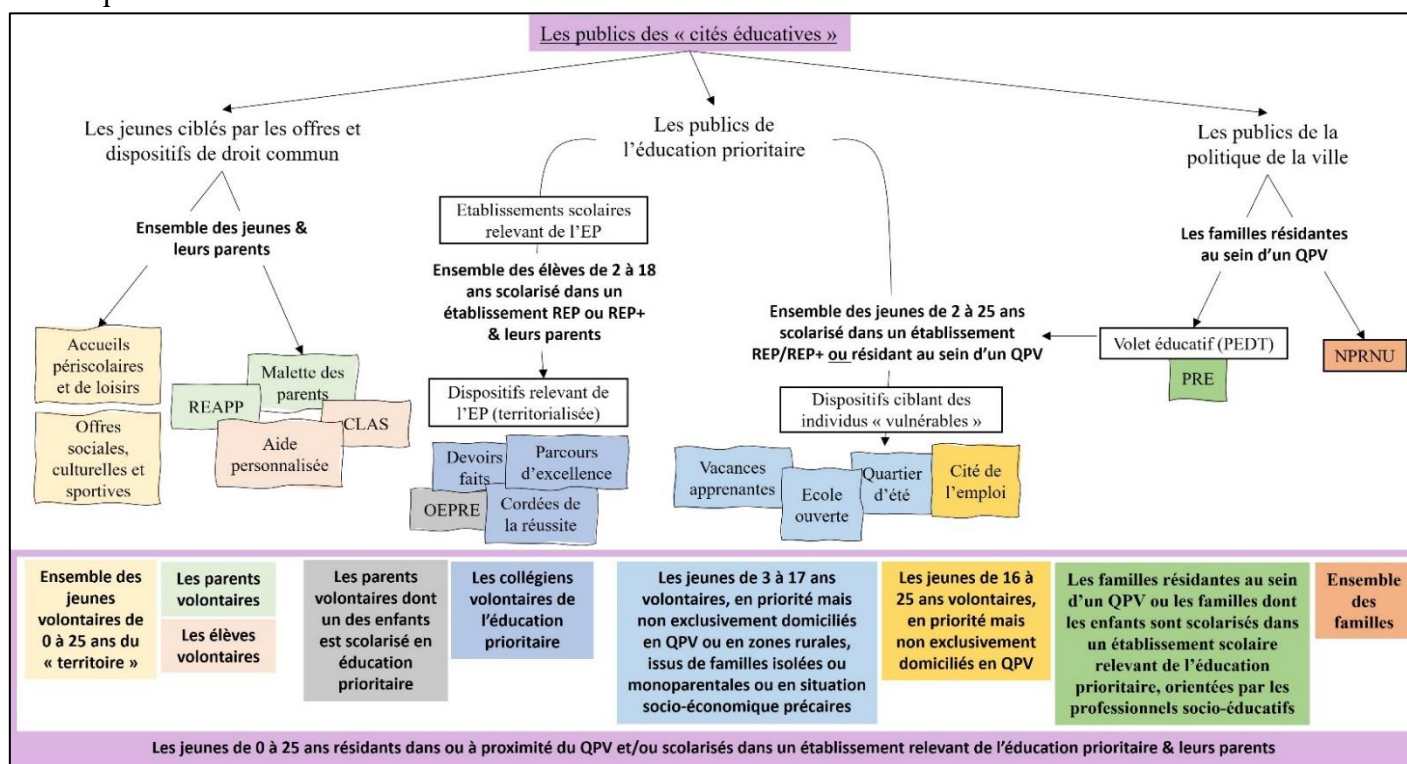


Figure 4 : Les publics des cités éducatives

L'analyse des publics ciblés au sein des différentes strates que contiennent les cités éducatives suscite des réflexions importantes quant au ciblage des publics et aux différents facteurs qui influencent leurs prises en charge.

<sup>119</sup> Tourneville J., Pinsolle J. & Bordiec S. (2022). Discutable mais stable : les permanences de la catégorie de jeunesse au prisme des "Cités éducatives". Dans M. Naya L., Davila P., Groux D., Voulgre E. (dir.). *Une éducation inclusive pour un développement durable*, Paris, L'Harmattan, 57-64, col. Éducation Comparée.

<sup>120</sup> Tout comme la schématisation et les réflexions qui en découlent proposées en 3.4, cette schématisation est construite au regard des territoires enquêtés, et considère les spécificités et singularités de ces territoires. En d'autres termes, cette schématisation offre une cartographie des différents publics concernés par le label cité éducative à l'échelle des deux quartiers enquêtés, mais n'a pas vocation à être généralisée.

En premier lieu, certains dispositifs présents au sein du périmètre « cité éducative » se concentrent sur les jeunes volontaires résidant dans les quartiers prioritaires de la ville (QPV) ou à proximité immédiate, ainsi que ceux scolarisés en éducation prioritaire. Comment cet aspect « volontaire » des accompagnements influence la fabrication des publics ? Qui sont ces jeunes volontaires et quels jeunes ne sont pas volontaires ? Comment les jeunes sont-ils rendus volontaires ?

Par ailleurs, l'accent sur les jeunes en âge scolaire et leurs parents au sein des dispositifs que sous-tendent les cités éducatives, souligne en creux, la nécessité d'une attention particulière aux autres tranches d'âge, notamment les 0-3 ans et les 16-25 ans. Comment ces publics sont approchés, captés et accompagnés ?

Enfin, la non-explicitation des "vulnérabilités" des jeunes ciblés rend difficile l'évaluation précise des besoins et la mise en place de mesures adaptées. Une clarification de ces vulnérabilités permettrait une meilleure adéquation des actions éducatives aux réalités spécifiques des publics. Qui sont les publics et quelles sont les vulnérabilités qu'ils rencontrent ?

\*

Ainsi, dans le contexte des cités éducatives, la question des publics ciblés révèle une complexité intrinsèque, où la définition des publics, bénéficiaires ou parties prenantes, semble davantage liée à des critères géographiques et institutionnels qu'à une compréhension fine de leurs besoins individuels. Autrement dit, les publics des cités éducatives sont construits au regard de critères préexistants, notamment ceux des REP et des QPV, mais cette cible fragmentée est-elle réellement repensée à l'échelle territorialisée des cités éducatives, au regard de critères plus efficaces ? Cette conception morcelée des publics limite ou empêche l'évaluation précise des besoins des publics : comment définir les actions, les projets, les dispositifs ou les démarches sans connaître les besoins, les singularités, les spécificités des publics concernés ? Afin d'optimiser l'efficacité de telles politiques éducatives locales et de comprendre les freins rencontrés dans la mise en œuvre du label cité éducative, il est intéressant d'appréhender la manière dont les publics sont définis, pris en charge et considérés.

## Conclusion du chapitre 1 : Premiers éléments de problématisation : des jeunes et des politiques éducatives

Ces premiers éléments nous ont permis d'appréhender l'évolution des politiques publiques relatives à la jeunesse en France (Loncle, 2007), en soulignant la transition de politique familiale vers une prise en compte de l'enfant et de l'adolescent en tant que cible spécifique des politiques éducatives (Commailles, Martin, 1998). Nous sommes parvenus au constat que les politiques de jeunesse sont particulièrement focalisées sur les jeunes en difficulté, sur les jeunes vulnérables et non sur une jeunesse au sens large (Mauger, 2010) : les politiques de jeunesse pensent la jeunesse comme un problème, comme le montrent particulièrement les travaux de Bernard Bier (2007) et Valérie Becquet (2012). Nous avons également mis en évidence la complexité des politiques liées aux jeunes en France, tant par leurs évolutions au fil du temps (Heurdier, 2023), que par les critères de définition de cette jeunesse, notamment au prisme des catégories sociales, des problématiques rencontrées par les jeunes ou des territoires au sein desquels ils vivent.

Notre réflexion a permis de resituer l'éducation prioritaire au sein des politiques de jeunesse et de mettre en exergue les visées sociales et libérales (Meuret, 1994) de cette politique, encore aujourd'hui en tension. L'appréhension de l'évolution et des mises en œuvre territorialisées de l'éducation prioritaire (Mons, 2007 ; Demeuse & al., 2012) nous ont permis de rendre compte des objectifs de cette politique, mais surtout des éléments qu'elle renouvelle, qu'elle réinvente ou qu'elle perpétue. Les politiques éducatives territorialisées sont pensées depuis leurs créations, comme des laboratoires d'innovation sociale, où une liberté d'action et d'innovation sont plus ou moins laissées, distribuées aux professionnels du territoire (Cros, 1997 ; Alter, 2010), afin de mettre en œuvre des réponses adaptées aux besoins des territoires. Les politiques éducatives territorialisées sont notamment traversées par l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles partenariales (Devos, 2023), dans le but de constituer autour du jeune, un environnement plus propice à la réussite, en intégrant les parents aux réflexions (Voléry, 2003 ; Périer, 2005).

Cette « démarche », cette alliance éducative est particulièrement réimpulsée au sein des cités éducatives, que nous considérons comme les dernières incarnations des politiques éducatives territorialisées. Ce label éducatif récent, s'ancre bel et bien dans la continuité des politiques éducatives territorialisées antérieures et vient se superposer aux politiques préexistantes à l'échelle des territoires. En revanche, ce label repose sur des spécificités et des singularités, notamment au regard de sa gouvernance tripartite ou de l'émergence des chefs de projets opérationnels. Les enquêtes concernant ce label sont encore peu nombreuses (Lemoine & al. 2020 ; Bordieuc & Pinsolle, 2021) et les premiers rapports officiels offrent des analyses thématiques (place de la famille, orientation, continuité éducative) des cités éducatives, mais ont tendance à

aborder ce label en rupture avec les politiques et les pratiques professionnelles antérieurement déployées sur les territoires labellisés. Il est alors nécessaire de questionner la manière dont ce label participe d'une évolution de ces politiques : en quoi les cités éducatives se distinguent-elles des autres dispositifs et labels éducatifs préexistants ? En quoi sont-elles plus efficaces ? Qu'est-ce que la « démarche » impulsée à l'échelle nationale va produire sur les territoires ? Dans quelles mesures cette nouvelle coordination des professionnels ainsi que la mise en cohérence des ressources au sein des cités éducatives contribuerait à une plus grande réduction des inégalités socio-éducatives par rapport aux politiques territoriales antérieures ?

De plus, les travaux de recherche publiés depuis plus de 40 ans s'accordent sur le fait que les politiques d'éducation prioritaire sont destinées spécifiquement à des jeunes qui rencontrent des difficultés, qu'elles soient liées à leur lieu de résidence (Dubet & Lapeyronnie, 1992 ), à leurs situations socio-économiques (Chamboredon & Pasquali, 2015) ou à leurs vulnérabilités (Becquet, 2012) : autrement dit, les politiques éducatives territorialisées ont pour cible des jeunes vulnérables, qu'il convient de soutenir. En revanche, si les enquêtes ont tendance à évaluer les incidences des politiques éducatives territorialisées, un point aveugle persiste autour des jeunes ciblés, concernés, touchés par ces politiques. Si la communauté scientifique s'accorde sur le fait que la jeunesse des quartiers est composée de différentes jeunesses (Chamboredon & Pasquali, 2015), que les jeunes qui vivent au sein de ces quartiers ne constituent pas un groupe homogène (Marlière, 2005), sommes-nous en mesure aujourd'hui de définir les caractéristiques et les singularités de ces jeunes ? Qui sont-ils réellement ? Quels sont leurs points communs et leurs divergences ? Rencontrent-ils des difficultés communes ? Au regard des travaux scientifiques menés jusqu'ici, il nous semble nécessaire d'appréhender plus amplement les critères de sélection de ces publics, jusqu'ici qualifiés par les difficultés supposées qu'ils rencontrent (Kokoreff, 2003), afin de contribuer à la compréhension de ces politiques et de participer à réduire les freins qui persistent dans la réduction des inégalités socio-éducatives. Il nous semble, en ce sens, qu'un détour par la sociologie de l'action publique est nécessaire. Dans le cadre des cités éducatives, il est d'autant plus nécessaire de questionner ou requestionner la place des publics. Nous avons pu montrer que les publics des cités éducatives ne sont que l'agrégat de publics antérieurement définis par des critères statistiques flous. Comment pouvons-nous définir les publics des cités éducatives au-delà des catégorisations antérieures ? Quelles sont les caractéristiques et les singularités de ces publics ? Il nous semble que participer à répondre à ces questionnements est essentiel à l'élaboration de réponses et d'accompagnement des jeunesses, au plus proche de leurs besoins et de leurs envies.

## Chapitre 2 : Une approche holistique des jeunesses « en cités »

*« Il est à ce propos erroné de dire que les jeunes, ou certains jeunes, n'ont plus de repères ; la difficulté est qu'ils sont confrontés à une multitude de repères, parfois conflictuels, qui deviennent alors opaques pour les plus fragiles d'entre eux, qui n'ont pas acquis cette faculté de passer d'un cadre normatif à l'autre » (Bier, 2010, p.193).*

Ce deuxième chapitre circonscrit les jeunesses au sein des territoires prioritaires, au regard des apports scientifiques, ministériels, législatifs et des connaissances académiques. Il s'agit ici d'appréhender ce que nous savons des jeunesses « en cités » : au fil de cet état de l'art, nous donnons à voir les éléments qui participent à la construction de la problématisation et nous explicitons les perspectives qui seront développées, par la suite, au sein de cette thèse.

Nous appréhendons dans un premier temps la fabrication des publics des politiques éducatives territorialisées au regard de la sociologie de l'action publique. (Cf. 1. La fabrique des publics des politiques éducatives territorialisées : état des lieux). Nous poursuivons le raisonnement en considérant de manière plus spécifique ce qui régit les publics-cibles des dispositifs socio-éducatifs relevant de l'éducation prioritaire en insistant sur l'injonction récente à l'implication volontaire des jeunes. (Cf. 2. Les publics des politiques éducatives prioritaires : des publics impensés et fragmentés à impliquer). Le troisième temps est dédié à la compréhension des jeunesses « en cités » au prisme du territoire dans lesquelles elles résident : nous abordons en ce sens la manière dont les jeunes vivent le territoire. (Cf. 3. Les jeunes « en cités » : entre quartiers, individualités et sociabilités). Par la suite, nous abordons la sphère scolaire afin de cerner les perceptions et les projections scolaires de ces jeunes, victimes d'une forme de ségrégation scolaire. (Cf. 4. Des jeunes et des élèves : une nécessaire prise en compte de la sphère scolaire). Notre réflexion permet ensuite de cerner les liens entre deux des sphères socialisatrices principales des jeunes : l'École et la famille. Nous donnons à voir la place de la réussite scolaire au sein de la famille et les incidences produites par l'injonction à la co-éducation (Cf. 5. Des interrelations entre École et famille : enfant ou élève dans la sphère familiale ?). Dans cette continuité, nous appréhendons les jeunes au prisme de leurs socialisations familiales. Il s'agit de cerner les relations intrafamiliales et les styles éducatifs parentaux différenciés et d'appréhender le quotidien de ces familles au sein des quartiers. (Cf. 6. Le quotidien familial des jeunes « en cités » : de la famille à la communauté). Enfin, le dernier temps est consacré à l'ordre éducatif local, au-delà des sphères scolaires et familiales. Nous interrogeons les frontières entre les institutions et les offres socio-éducatives, culturelles, sportives ou de loisirs, proposées aux jeunes. Cela nous amène à questionner les pratiques professionnelles partenariales au regard de l'injonction à la création d'alliances éducatives globales (Cf. 7. Un nouvel ordre éducatif local : les « cités éducatives » ?).

## 1. La fabrique des publics des politiques éducatives territorialisées : état des lieux

Afin d'ouvrir ou du moins d'entrouvrir la boîte noire des jeunes ciblés par les politiques éducatives territorialisées, il s'agit de revenir dans ce premier temps sur la place de ces jeunes au sein des politiques publiques qui leur sont dédiées. Ce sont ces jeunes et/ou ces élèves issus de territoires dont les caractéristiques statistiques sont inférieures à la moyenne qui constituent les publics des politiques d'éducation prioritaire. Toutefois, *“On ne trouve guère d'évaluations mettant précisément en lumière la façon dont varient les désavantages des populations ciblées”* (Broccolichi, 2016, p.38)<sup>1</sup>. C'est en ayant conscience de cet écueil, que nous souhaitons proposer une synthèse des travaux qui permettent de comprendre les catégorisations de ces jeunes « en cités » en tant que cibles des politiques publiques, notamment au prisme de la sociologie de l'action publique.

### 1.1 Des politiques de jeunesse construites sans les jeunes : une absence de public-cible ?

Si les politiques éducatives territorialisées ciblent des individus, des établissements ou des territoires, selon des critères statistiques sectoriels, géographiques ou catégoriels (Bachir & Lefebvre, 2019)<sup>2</sup>, les caractéristiques précises des individus sont occultées par la prise en compte de stéréotypes généralisateurs (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016)<sup>3</sup> ou de périmètres institutionnels englobants. *« Ces grands principes de ciblage s'incarnent eux-mêmes dans une pluralité de catégories ou se différencient sous d'autres modalités. Ainsi le territoire s'entend parfois au sens sociogéographique du terme, parfois en un sens plus administratif (...), de même que sur les questions relatives aux options prévalant dans le cadre du ciblage d'établissements. La désignation des « publics » ou des « populations » ou « individus » qui doivent bénéficier des Politiques Educatives Prioritaires peut, quant à elle, aussi bien se décliner à partir de critères scolaires (sur la base de résultats à des tests standardisés ou en fonction des années de retard des élèves, etc.), socio-économiques, ethniques, linguistiques, médicaux, voire religieux, etc. »* (Demeuse & al., 2011, p.62)<sup>4</sup>. Autrement dit, à des échelles nationale et internationale, les politiques éducatives prioritaires semblent s'être construites sans leurs publics ou du moins sans prendre en compte leurs caractéristiques, leurs besoins, leurs singularités, mais également leurs variations ou leurs nuances intragroupes.

---

<sup>1</sup> Broccolichi, S. (2016). Écueils dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe. *Diversité*, n°186, L'éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain. 37-46.

<sup>2</sup> Bachir, M. & Lefebvre, R. (2019). La fabrique des publics de la participation : l'aléatoire et l'obligatoire dans la constitution des conseils citoyens à Amiens et Lille. *Participations*, 24, 167-194.

<sup>3</sup> Dutrévis, M. & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires. Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, n°186 L'éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain. 59-64.

<sup>4</sup> Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Tome II, ENS Éditions.

Le ciblage des publics des politiques éducatives territorialisées tient alors à une « *évidence de devoir faire quelque chose pour telle ou telle catégorie de public en situation de « désavantage scolaire », au nom d'un argument de justice ; recherche d'une plus grande efficacité et souci de plus grande rigueur dans la détermination des dites « cibles »*. Il est clair que ces quelques principes sont liés à un souci de rationalisation de l'action publique que la situation observée semble, en effet, rendre nécessaire. Pour autant, l'opération de ciblage, c'est-à-dire l'opération de découpage qui permet de définir les limites des politiques et dispositifs considérés, varie constamment dans la plupart des pays, et apparaît surtout liée à l'évolution des idéologies politiques globales, ou contextuelles. Elle est soumise à une série de contraintes de nature diverse : économiques, sociales, politiques, nationales et internationales, tout en contribuant elle-même en retour à infléchir les objectifs des politiques éducatives prioritaires » (Demeuse & al., 2011, p.57)<sup>5</sup>. Ces constats sur les processus de catégorisations des publics soulèvent la question d'une construction réciproque des politiques éducatives territorialisées au prisme de leurs publics.

Cette construction réciproque est tout de même endiguée par le caractère parfois contraint de l'inscription puis de la participation à une action. Les projets et les accompagnements proposés au sein des établissements, à destination des élèves en fonction de leurs classes ou de leurs niveaux scolaires, placent les publics dans une posture contrainte, captive, sans qu'ils puissent choisir de ne pas y participer. Si, dans ce cas, la participation relève plutôt d'une forme de non-participation (Arnstein, 1969)<sup>6</sup>, les porteurs de projets peuvent catégoriser, qualifier les publics qu'ils touchent et effectuer un travail de ciblage plus précis. En revanche, d'autres projets, plus larges et ouverts à tous questionnent les caractéristiques des jeunes qui s'y inscrivent : sont-ils réellement volontaires ? Sont-ils orientés ? Sont-ils préalablement inscrits au sein des structures porteuses des projets ? Nous pouvons également questionner les caractéristiques de ces publics qui s'inscrivent volontairement aux projets et actions : correspondent-ils réellement aux publics ciblés ? Partagent-ils des caractéristiques, des difficultés, des singularités initialement ciblées par les porteurs de projets ? Nous rejoignons ainsi les raisonnements de Myriam Bachir qui écrit : « *si la fabrication des publics est un aspect central de la participation institutionnelle, force est de constater que leur boîte noire est rarement ouverte* » (Bachir, 2019, p.167)<sup>7</sup>.

## **1.2 Quelques éléments de compréhension tirés de la sociologie de l'action publique**

Nous pouvons aller plus loin en nous appuyant sur l'ouvrage intitulé *Introduction à la sociologie de l'action publique*, qui montre qu'au-delà de la catégorisation des publics ciblés par une politique spécifique, ici les politiques de jeunesse et plus spécifiquement les politiques éducatives territorialisées, le chevauchement des politiques menées à l'échelle locale, participe

<sup>5</sup> Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (Dir.) (2011), *Op Cit*.

<sup>6</sup> Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

<sup>7</sup> Bachir, M. & Lefebvre, R. (2019). *Op. cit*.



à la fabrication diversifiée de publics. Autrement dit, c'est en creux par rapport aux autres politiques menées à l'échelle des territoires (sociales, économiques, familiales, insertion, santé, culture, loisirs...) et aux dispositifs liés à ces politiques, que la catégorisation des jeunes s'effectue, de manière territorialisée (Ribémont & al., 2018)<sup>8</sup>. Cette catégorisation est également le fruit des médias et de l'exposition médiatique de certaines catégories de publics dans la scène politique (Céfai & Pasquier, 2003)<sup>9</sup>. Nous mobilisons ici quelques travaux qui permettent de cerner la fabrication des publics des politiques éducatives : l'ouvrage de Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès évoque le rôle des destinataires ou bénéficiaires de l'action publique et des déséquilibres entre ces publics et les professionnels. Ainsi, des rapports de domination et des résistances s'installent : c'est particulièrement le cas lorsque les publics ne parviennent pas à répondre aux exigences administratives (Lascoumes & Le Galès, 2018)<sup>10</sup>. Ce constat est partagé et développé : si les publics résistent et luttent pour accéder à leur droit, ils deviennent moteurs des politiques publiques et contribuent à leurs mises en œuvre. Nous pouvons mentionner la notion de policy feedbacks, qui « *permet de penser le lien entre politiques publiques et demande sociale comme un cycle : certes, des demandes sociales émanent de la société en direction des autorités publiques, mais l'action publique produit, en retour, des effets sur les demandes sociales et les groupes sociaux qui les portent* » (Ribémont & al. 2018)<sup>11</sup>. Ainsi, les politiques publiques se construisent au regard des demandes sociales et réciproquement : la démocratisation de l'action publique par la participation des publics ciblés ne constitue que la continuité d'une participation implicite.

Ces recherches concernant la définition des publics en eux-mêmes se développent ces dernières années, toutefois la sociologie de l'action publique a longtemps été une sociologie des effets des politiques publiques, sans que les bénéficiaires de l'action publique soient véritablement considérés. Par la suite, la sociologie de l'action publique s'est peu à peu orientée vers une sociologie de la réception de l'action publique : dans ce cadre, ce sont les points de vue, les perceptions des publics qui sont analysées, sans que les caractéristiques et singularités des publics soient données à voir (Céfai & Pasquier, 2003)<sup>12</sup>.

Aujourd'hui, le développement de cette sociologie de la réception de l'action publique « par le bas » apporte des éléments de compréhension sur les processus de fabrication des publics et leurs expériences (Revillard, 2018)<sup>13</sup>, mais laisse des points aveugles concernant les publics en

---

<sup>8</sup> Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G. & Hoeffler, C. (2018). Chapitre 4. Les publics de l'action publique. Dans : Ribémont, T., Bossy, A., Evrard, G., Gourgues & C. Hoeffler (dir.), *Introduction à la sociologie de l'action publique* (69-88). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur

<sup>9</sup> Céfai, D. & Pasquier, D. (2003). Les sens du public : Publics politiques, publics médiatiques. Paris : PUF. CURAPP.

<sup>10</sup> Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.

<sup>11</sup> Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G. & Hoeffler, C. (2018). *Op. Cit.*

<sup>12</sup> Céfai, D. & Pasquier, D. (2003). Les sens du public : Publics politiques, publics médiatiques. Paris : PUF. CURAPP.

<sup>13</sup> Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68, 469-491.

eux-mêmes. Ce sont les travaux sur le recours aux politiques publiques qui explicitent les raisons et les effets du non-recours, mais qui participent également à illustrer plus explicitement les caractéristiques des publics qui ne s'inscrivent pas au sein des dispositifs d'action publique (Warin, 2017)<sup>14</sup>. Les caractéristiques des publics qui s'inscrivent au sein des dispositifs et les expérimentent ne sont que trop peu données à voir, notamment au sein des dispositifs relevant de l'éducation prioritaire.

\*

Les travaux mobilisés ici soulignent le manque de précision dans la catégorisation des publics des politiques éducatives prioritaires, mais également dans la connaissance et la compréhension des singularités et des quotidiens différenciés de ces jeunes. Si les indicateurs statistiques qui régissent les politiques éducatives sont fortement remis en question, voire critiqués par le champ académique, les dernières politiques éducatives territorialisées reposent tout de même sur un schéma de catégorisation des publics au regard d'indicateurs chiffrés. Le détour proposé par la sociologie de l'action publique permet de donner à voir la manière dont les politiques publiques se construisent au regard et en tension avec les publics concernés. Cela nous a permis de montrer que si les effets des politiques publiques et leurs réceptions par les publics sont, en partie, analysés, les caractéristiques et singularités des publics restent peu explicites. Ce point aveugle constitue un des points clés de nos questionnements.

---

<sup>14</sup> Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses universitaires de Grenoble.

## 2. Les publics des politiques éducatives prioritaires : des publics impensés et fragmentés à impliquer

À la suite de ces premiers éléments de réflexion, il nous paraît nécessaire de revenir sur ce que les recherches académiques ont produit concernant les publics inscrits au sein des dispositifs relevant de l'éducation prioritaire ainsi que la place de ces publics dans la construction des politiques publiques. Dans un premier temps, nous illustrons l'incidence que peuvent avoir les dispositifs relevant de l'éducation prioritaire sur la (non)-catégorisation des publics des politiques éducatives prioritaires. Le deuxième temps est consacré à la place des jeunes dans la construction des politiques publiques qui les concernent, au regard de leur implication volontaire ou non.

### 2.1 Dispositifs de l'éducation prioritaire : des publics fragmentés ?

C'est à l'échelle des territoires prioritaires que les actions et dispositifs socio-éducatifs mis en œuvre sont le plus souvent analysés. Ces enquêtes rendent compte des dispositifs éducatifs compensatoires émergeant à partir des années 1980, visant principalement les jeunes confrontés à des difficultés scolaires ou comportementales. Les recherches associées à ces dispositifs s'inscrivent en faux du fonctionnement ordinaire de l'école (Barrère, 2013)<sup>15</sup> et suivent les orientations des politiques éducatives prioritaires. Ainsi, une littérature scientifique spécifique au prisme de ces dispositifs éducatifs mis en œuvre au sein de l'éducation prioritaire, se construit. Ces dispositifs, pensés comme des alternatives ponctuelles, s'inscrivent toutefois dans le temps et sont parfois généralisés, déployés à plus grande échelle ou supprimés, lorsqu'ils sont jugés peu efficaces ou que la balance coût/bénéfice est déséquilibrée. Les dispositifs éducatifs sont alors analysés à leur échelle, à partir d'une thématique précise et d'un public défini, circonscrit par le dispositif lui-même. Par exemple, les enquêtes qui concernent les classes relais prennent en considération les jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation (Martin & Bonnéry, 2002)<sup>16</sup>, les enquêtes sur le CLAS considèrent des familles volontaires dont les enfants « *ne disposent pas dans leur environnement familial et social de toutes les conditions nécessaires pour s'épanouir et réussir à l'école* » (Circulaire n°2021-006, p.6)<sup>17</sup>, les recherches sur le PRE considèrent des jeunes et des parents qui traversent des difficultés liées à la scolarité, mais également liées à des difficultés sociales, sanitaires, culturelles ou sportives (Sompayrac, 2020)<sup>18</sup>. Dans le courant des années 2010, en lien avec la réorientation des politiques éducatives prioritaires, la communauté scientifique documente l'émergence de dispositifs adressés à des publics issus de territoires sensibles, mais possédant des « potentiels individuels ». Les enquêtes

---

<sup>15</sup> Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefour de l'éducation*, 36, 95-116.

<sup>16</sup> Martin, E. & Bonnéry, S. (2002). Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école. ESF. *Pédagogies recherche*.

<sup>17</sup> Circulaire n° 2021-006. Direction des politiques familiales et sociales. Le soutien de la branche Famille aux Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité.

<sup>18</sup> Sompayrac, L. (2020). Les arrangements du quotidien : Comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en œuvre d'un programme de réussite éducative. Thèse

concernant les internats d'excellence, par exemple, s'intéressent à des collégiens et lycéens identifiés comme « motivés », afin d'exploiter pleinement leur potentiel et développer leur ambition scolaire (Glasman, 2012)<sup>19</sup>. Plus récemment, les dispositifs ont tendance à définir les jeunes « ciblés » au regard de leur intérêt et de leur difficulté et non de l'appartenance au territoire politique de l'éducation prioritaire. Autrement dit, les dispositifs sont ouverts à l'ensemble des jeunes qui pourraient y trouver un intérêt. Les critères définis pour s'inscrire au sein de ces dispositifs sont larges et flous : ce sont les jeunes eux-mêmes, indépendamment de critères, socio-économiques ou territoriaux, qui décident ou non de s'y inscrire. Par exemple, le dispositif école ouverte s'adresse à des enfants et jeunes de 3 à 17 ans, en priorité, mais non exclusivement domiciliés en QPV ou en zones rurales, issus de familles isolées ou monoparentales ou en situation socio-économique précaire. Les cités éducatives s'adressent quant à elles à l'ensemble des jeunes de 0 à 25 ans, sur des objets divers. Ainsi, la fragmentation de l'école (Netter, 2019)<sup>20</sup> et de l'espace éducatif local possèdent une incidence sur la multiplication des professionnels et des pratiques et contribuent, en ce sens, à la difficulté de considérer le territoire éducatif du jeune dans son ensemble.

Nous l'avons vu, parmi ces dispositifs, bon nombre d'entre eux s'appuient sur la notion de volontariat : les dispositifs sont proposés aux élèves inscrits dans un établissement REP ou REP+, mais les élèves qui s'en saisissent sont bien souvent les publics les moins vulnérables, ceux qui n'ont pas le plus de difficulté et qui ne sont pas, par conséquent, les publics en difficulté initialement ciblés (Piquée, 2002)<sup>21</sup>. Les travaux de Céline Piquée montrent que les dispositifs s'adressent à des publics dits « fragiles » ou « en difficulté », mais les « fragilités » éventuellement prises en compte au sein de ces dispositifs ne sont que peu explicites, ce qui implique des incohérences entre public ciblé et public réel (Piquée, 2003)<sup>22</sup>. Ainsi, selon le dispositif dans lequel on se situe, les jeunes, les publics prédéfinis diffèrent et sont peu explicites dans le cadre des recherches. Le public constitue alors un impensé : institutionnels, chercheurs, professionnels partant du postulat que les dispositifs ciblés touchent effectivement les publics concernés. Céline Piquée pointe déjà du doigt cette problématique en 2002 et montre d'une part que « rien ne permet réellement d'affirmer qu'au sein de ces quartiers, ce sont effectivement les élèves les plus en difficulté scolaire et/ou sociale qui fréquentent l'accompagnement scolaire » (Piquée, 2002, p.2) et d'autre part, qu'au regard du milieu social des jeunes et de leurs difficultés scolaires, 1/3 des jeunes ne sont pas « ciblés » par les dispositifs et devraient « céder leur place à d'autres »<sup>23</sup>. Les travaux menés par Stéphanie Rubi et Benjamin

<sup>19</sup> Glasman, D. (2012). *Des internats d'excellence aux internats*. Institut français d'éducation.

<sup>20</sup> Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. Paris : PUF.

<sup>21</sup> Piquée, C. (2002). Les élèves en accompagnement scolaire : adéquation entre public visé et public accueilli, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/2.

<sup>22</sup> Piquée, C. (2003). Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. *VEI enjeux*, n°132, Prévenir les ruptures scolaires. 188-203.

<sup>23</sup> Piquée, C. (2002). *Op. cit.*

Moignard sur les élèves perturbateurs au sein de dispositifs externalisés amènent au même constat : « *Ces élèves accueillis ne correspondent pas forcément aux élèves présumés dans la prescription faite par les collectivités. Cet écart entre le public attendu et le public accueilli est un point sensible.* » (Moignard & Rubi, 2013, p.51)<sup>24</sup>.

Ainsi, et c'est peut-être l'un des points clés de la réflexion : si les jeunes effectivement pris en charge ne correspondent que partiellement aux publics ciblés par ces dispositifs éducatifs, qui sont-ils réellement ?

Dans le cadre des cités éducatives, les publics constituent, comme ceux d'autres dispositifs et labels éducatifs, un impensé laissé à l'appréciation des professionnels des territoires, qui peinent aujourd'hui à définir les publics auxquels ils s'adressent. Dans le premier rapport de l'INJEP concernant les cités éducatives, il est mentionné que *“les acteurs ne s'accordent pas toujours sur les publics à cibler, les actions à développer, voire les objectifs à poursuivre”* (Stromboni & Urbano, 2022, p.20)<sup>25</sup>. Cette incertitude quant au public des cités éducatives apparaît également au sein des revues de projets où les publics sont parfois répartis en fonction de l'âge (0-3 ans, 3-6 ans, 6-12 ans, 12-16 ans, 16-18 ans, 18-25 ans, tous publics (0-25)), parfois en fonction de la scolarité (collégiens, élémentaires, lycéens, premier degré, second degré, de la maternelle au lycée), mais également en fonction de leur sexe (les collégiennes et lycéennes, les jeunes filles), de leurs spécificités (élèves en situation de décrochage, élèves « dys ») ou de leur appartenance au territoire labellisé (familles, habitants, citoyens, parents allophones). Le rapport synthétique des revues de projet 2022 mentionne que les publics les plus touchés sont les 6-16 ans (au sein de la sphère scolaire) et que les cibles les moins touchées sont la petite enfance, les jeunes adultes et les professionnels (p.23)<sup>26</sup>. Si les derniers documents officiels mettent l'accent sur les publics les plus vulnérables ou les plus éloignés des politiques éducatives, aucun indicateur n'accompagne les professionnels des territoires dans la catégorisation de ces publics et aucune démarche n'est préconisée pour « aller vers » ou co-construire avec ces publics. Des publics que l'on peut considérer comme homogènes du fait de leur “éloignement” des politiques éducatives, mais des publics que l'on doit considérer comme hétérogènes étant donné la multiplicité de raisons de ces éloignements.

## **2.2 Des jeunes acteurs des politiques : entre implication et non-recours**

Ces dernières années, les jeunes sont de plus en plus sollicités pour devenir acteurs de leur quotidien et des politiques publiques qui les concernent. Leur participation à la construction des

---

<sup>24</sup> Moignard, B. & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèves à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60.

<sup>25</sup> Stromboni, T. & Urbano, R. (2022). Evaluation nationale des cités éducatives – premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles, INJEP – 66Collection : INJEP – Notes & Rapports.

<sup>26</sup> [https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2024-](https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2024-03/Mars%202023_rapport%20synth%C3%A9tique_revues%20de%20projet%202022%20Cit%C3%A9s%20%C3%A9ducatives.pdf)

[03/Mars%202023\\_rapport%20synth%C3%A9tique\\_revues%20de%20projet%202022%20Cit%C3%A9s%20%C3%A9ducatives.pdf](https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2024-03/Mars%202023_rapport%20synth%C3%A9tique_revues%20de%20projet%202022%20Cit%C3%A9s%20%C3%A9ducatives.pdf)

politiques éducatives territoriales devrait être volontaire : avec la montée en puissance des injonctions de « l'aller vers » (Avenel, 2023)<sup>27</sup> et de la démocratie participative (Bresson, 2004)<sup>28</sup>, les jeunes sont d'autant plus considérés comme partie prenante (Mitchell & al., 1997)<sup>29</sup> des alliances éducatives locales. Pour certains jeunes, conscients de la représentation négative de leurs quartiers et de leurs appartenances sociales (Danic, 2016)<sup>30</sup>, l'implication dans la co-construction des politiques publiques qui les concernent, constitue une opportunité. Véronique Bordes montre notamment que si les institutions des quartiers populaires peuvent mettre en scène les jeunes, les jeunes savent tout autant se mettre en scène et utiliser, dans une démarche plus ou moins consumériste, les institutions et les professionnels qui y travaillent. (Bordes, 2007)<sup>31</sup>. Les jeunes sont alors actifs, impliqués. Cet engagement des jeunes au sein des territoires prioritaires est un objet de recherche récent, en lien avec les injonctions à la participation toujours plus importantes au sein des politiques éducatives, mais également au sein des politiques sociales (Bresson, 2014)<sup>32</sup>. Cette tendance amène à considérer le jeune pour les valeurs qu'il défend, pour ses actes et non pour les difficultés qu'il rencontre. Afin de saisir la participation et l'implication des jeunes au sein des quartiers populaires, il est nécessaire d'étudier la réception de l'action publique par le bas. Anne Revillard définit « *la réception de l'action publique comme l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et co-construite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur eux-ci* » (Revillard, 2018, p.478)<sup>33</sup>. La participation des jeunes dépend alors d'un agencement labile et continuellement discuté entre l'action publique et le positionnement des jeunes au regard de celle-ci.

Si la participation des publics est pensée comme une action politique collective, une forme de contre-pouvoir dans les années 1970, elle évolue au gré de la décentralisation vers une participation comme action publique. Depuis les années 2000, la mobilisation et la participation des habitants reposent majoritairement sur les individus et les associations locales et visent des répercussions à l'échelle des territoires vécus par les habitants (Bresson, 2014)<sup>34</sup>. Dès lors, les injonctions à la participation sont particulièrement fortes au sein des structures sociales des territoires et des associations de quartiers où les professionnels se placent en médiateur et

---

<sup>27</sup> Avenel, C. (2023). L'aller-vers : sources et trajectoire. Vers un nouveau modèle de travail social ? Dans : M.A.I.S. (Ed.), « *Aller vers* » : entre injonction et désir, l'enjeu de la rencontre, *Champ social*, 21-37.

<sup>28</sup> Bresson, M. (2004). La participation des habitants contre la démocratie participative dans les centres sociaux associatifs du nord de la France. *Déviante et Société*, 28, 97-114.

<sup>29</sup> Mitchell R.K., Agle B.R. & Wood D.J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, *Academy of Management Review*, Vol. 22, 4, 853-886.

<sup>30</sup> Danic, I. (2016). Les places des adolescent.e.s en zone urbaine sensible, entre attribution, appropriation et retrait. *Les Annales de la recherche urbaine*, n°111. La ville des enfants et des adolescents. 78-89.

<sup>31</sup> Bordes, V. (2007). Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales. Paris : L'Harmattan.

<sup>32</sup> Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé, *Socio-logos*, 9.

<sup>33</sup> Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68, 469-491.

<sup>34</sup> Bresson, M. (2014). *Op. Cit.*

sollicitent la participation des jeunes et des familles (Bresson, 2004)<sup>35</sup>. Dans ce sens, Maryse Bresson pointe du doigt la perte de sens de la démocratie participative au sens strict du terme au détriment d'une « participation » plus symbolique, qui relèverait de la consultation, de l'information (Arnstein, 1969)<sup>36</sup>. Au sein de ces travaux, l'auteure met en lumière les confusions autour de la notion de « participation », notion peu définie à l'échelle nationale comme à l'échelle des professionnels socio-éducatifs locaux.

Valérie Becquet, quant à elle, appréhende les processus d'institutionnalisation d'une participation « suscitée » des jeunes au sein des associations et questionne l'orientation de la participation. Les jeunes sont amenés à s'engager dans une logique de régulation ou d'encadrement de situations ou de comportements jugés problématiques et non à s'engager pour des causes et des valeurs qu'ils revendiquent (Becquet, 2016)<sup>37</sup>. Récemment, les travaux d'Eric Marlière mettent en avant le quotidien des jeunes fait de tensions avec les institutions, au sein duquel les incivilités sont des marqueurs de processus de domination contre lesquels les jeunes des quartiers luttent. Il insiste sur le fait que les pratiques quotidiennes ordinaires des jeunes des quartiers prioritaires sont, malgré tout, le plus souvent politisées et engagées (Marlière, 2023)<sup>38</sup>. Si ces réflexions sont particulièrement repérées chez les adolescents, la question de la prise en compte de la parole des jeunes dans la sphère politique concerne l'ensemble des tranches d'âges, notamment au sein des conseils municipaux des enfants. Cependant, là encore, leur participation à la vie politique de la ville est limitée, conditionnée par les instances, qui peinent à considérer l'enfant comme acteur politique à part entière (Boone, 2016)<sup>39</sup>, en passant d'un enfant-objet à un enfant-sujet (Robert-Mazaye & al., 2013)<sup>40</sup>. Toutefois, cette participation suscitée doit être mise en regard avec la représentativité de ceux qui participent : quels habitants participent ? Comment et à quoi ces habitants participent-ils ? Les jeunes qui s'engagent au sein des associations et dispositifs des territoires prioritaires sont-ils réellement représentatifs des jeunes qui vivent ces territoires ? Les jeunes les plus actifs, les moins marginalisés, probablement les plus enclins à une ascension sociale *via* une réussite scolaire s'engagent au sein de leur territoire, pour leur territoire et pour cette communauté-territoire. Ces jeunes « leaders » accèdent à une forme de démocratie participative, mais sont-ils toujours, aujourd'hui, « soupçonnés de trahir et de 'rouler pour eux' » (Dubet & Lapeyronie, 1992, p.196)<sup>41</sup> ?

---

<sup>35</sup> Bresson, M. (2004). *Op. Cit.*

<sup>36</sup> Arnstein S.R. (1969). *Op. Cit.*

<sup>37</sup> Becquet, V. (2016). L'engagement des jeunes au miroir de l'action publique. *Diversité*, n°184. L'engagement et la participation, dans l'école et dans la cité. 44-50.

<sup>38</sup> Marlière, É. (2023). *Op. Cit.*

<sup>39</sup> Boone, D. (2016). À chacun sa place : la limitation de l'action politique des enfants dans la ville. Le cas des conseils municipaux d'enfants (CME). Dans : *Les Annales de la recherche urbaine*, N°111. *La ville des enfants et des adolescents*. 90-99.

<sup>40</sup> Robert-Mazaye, C., Mieyaa, Y., Beaumatin, A. & Rouyer, V. (2013). 14. Place de l'enfant dans la littérature scientifique : de l'enfant objet à l'enfant sujet. Dans : Marie-Claude Mietkiewicz éd., *Les enfants dans les livres : Représentations, savoirs, normes* (235-249). Toulouse : Érès.

<sup>41</sup> Dubet, F. & Lapeyronie, D. (1992). *Les quartiers d'exil. L'Épreuve des faits*. Paris : Editions du Seuil.

La place des jeunes, qu'ils soient présents, participants ou impliqués, est particulièrement régie par les relations qu'ils parviennent à construire avec leurs pairs, mais également avec les professionnels socio-éducatifs qui les accompagnent. Ce caractère relationnel a été mis en exergue notamment au sein des travaux de Virginie Muniglia, qui constate que les jeunes attendent des professionnels socio-éducatifs un rôle ambivalent, qui sort de la posture professionnelle prescrite et sous-tend une relation d'égal à égal, sans toutefois tomber dans une relation empreinte de sentimentalisme (Muniglia, 2021)<sup>42</sup>. La relation ou l'interaction fondée sur une reconnaissance de l'autre en tant qu'individu constitue les prémisses, le point d'orgue d'accompagnements socio-éducatifs efficaces.

La perception que possèdent les jeunes de leurs quartiers, de la société dans laquelle ils vivent et leur capacité à s'impliquer dans le quotidien local renforce les questionnements autour du non-recours aux dispositifs des politiques publiques (Warin, 2017)<sup>43</sup>. Les jeunes des quartiers populaires sont ainsi amenés à s'impliquer et devenir acteurs de leur quotidien, toutefois les formes de méfiance et de défiance institutionnelles engendrent chez certains jeunes un refus d'être associés à des structures, à des acteurs. Cette défiance envers les institutions est particulièrement forte chez certains jeunes qui refusent d'être accompagnés par les acteurs socio-éducatifs municipaux, par exemple (Marlière, 2022)<sup>44</sup>.

Au-delà des injonctions à l'implication des jeunes et à la démocratisation de « l'aller vers », des études récentes s'appliquent à questionner le non-recours de ces jeunes aux offres éducatives (Vial, 2021)<sup>45</sup>. Si une partie des jeunes a connaissance des offres et décide de ne pas y adhérer, d'autres jeunes ignorent, tout simplement, l'existence des accompagnements, ou ne peuvent y accéder sans être préalablement repérés et orientés par un professionnel (Bernard, 2018)<sup>46</sup>.

Les jeunes « en cités » sont alors placés dans une posture ambivalente : d'une part, ils sont sommés de s'impliquer et de rendre compte de leurs opinions. D'autre part, ils sont sans cesse comparés et assimilés aux images stéréotypées négatives, historiquement ancrées des « jeunes de quartier ». Cette image négative est fortement médiatisée à la suite des émeutes de 1981 aux Minguettes et remise au-devant de la scène par les médias lors des émeutes de 2005, puis de 2023. C'est dans ces tensions et assignations que les jeunes vivant au sein de ces territoires

---

<sup>42</sup> Muniglia, V. (2021). Construire la relation d'aide avec les jeunes les plus vulnérables : les professionnels comme artisans du lien social. Dans : Valérie Becquet (Dir.) *Des professionnels pour les jeunes : Sociologie d'un monde fragmenté* (139-163). Nîmes : Champ social.

<sup>43</sup> Warin, P. (2017). *Op. Cit.*

<sup>44</sup> Marlière, É. (2022). Jeunes métallos/jeunes des « cités » et les institutions d'encadrement dans l'histoire sociale des quartiers populaires urbains : rétrospective sur les métamorphoses d'un conflit permanent. *Sciences & Actions Sociales*, 16, 190-212.

<sup>45</sup> Vial, B. (2021). Les raisons du non-recours des jeunes à l'aide publique et leurs attentes concernant l'accès aux droits sociaux. *Regards*, 59, 151-162.

<sup>46</sup> Bernard, P.Y. (2018). L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire : inégalités et non-recours. *Formation emploi*, 143, 33-55.



doivent se construire, indépendamment de leurs caractéristiques, de leurs singularités, de leurs réussites ou de leurs rêves.

\*

Les travaux présentés ici proposent une analyse des dispositifs relevant des politiques éducatives prioritaires en illustrant que les critères d'inscription des jeunes sont le plus souvent flous et que l'écart entre les publics ciblés et ceux réellement touchés est important. Ces analyses remettent en question l'efficacité des dispositifs socio-éducatifs et soulèvent tout particulièrement des interrogations sur les publics qui en seraient réellement bénéficiaires. De plus, ces travaux mettent en évidence une tendance à l'implication des jeunes, de manière volontaire, en tant qu'acteurs de leur propre réalité et des politiques qui les concernent. Cette implication reste néanmoins confrontée à des obstacles dépendants des jeunes, tels que la méfiance institutionnelle, ainsi qu'à des obstacles extérieurs, tels que les stéréotypes négatifs associés aux jeunes des quartiers populaires.

Si de nombreuses recherches académiques s'appliquent aujourd'hui à analyser la place des jeunes dans les dispositifs qui ont pour vocation première de favoriser la démocratie participative, la participation volontaire des jeunes au sein de dispositifs socio-éducatifs plus larges et notamment ceux relevant de l'éducation prioritaire est peu questionnée. Nous tenterons de contribuer à l'analyse de ce point aveugle de la recherche au cours de ce travail de thèse.

### 3. Les jeunes « en cités » : entre quartiers, individualités et sociabilités

Ainsi, à partir de ces premiers éléments qui situent la place du jeune au cœur des politiques éducatives territorialisées, il s'agit de prendre en considération ces jeunes, au prisme de leur lieu de résidence, de leur quartier, de leur territoire, afin d'amorcer les réflexions autour des liens présents entre les politiques éducatives territorialisées, les jeunes et leurs quartiers. Il s'agit de proposer un état de l'art concernant les jeunes des quartiers populaires au sens large, en donnant à voir les principaux travaux académiques qui considèrent le jeune au prisme de son quartier, de son environnement territorial. Nous revenons dans un premier temps sur les apports des recherches dans la mise à jour de l'hétérogénéité des « jeunes de quartier ». Dans un deuxième temps, nous revenons sur la perception que les jeunes possèdent du territoire dans lequel ils vivent. Un dernier temps est consacré aux interactions et sociabilités analysées au sein des quartiers populaires.

#### **3.1 D'une jeunesse « difficile » à une diversité de « jeunes en cités » : une compréhension plus fine des jeunes**

La jeunesse au prisme des territoires est un objet de recherche investi de par le monde. Les travaux de Norbert Elias et John L. Scotson, publiés dans l'ouvrage *The Established and the Outsiders* (Elias & Scotson, 1994)<sup>47</sup> en 1965, regroupent des éléments fondateurs dans la compréhension des banlieues et de leurs habitants, et montrent les différents rapports de force existants entre les groupes ou catégories de populations. Cette monographie met en exergue les tensions ressenties et nourries par les habitants, avec un chapitre consacré spécifiquement aux jeunes. Cet ouvrage questionne des débats contemporains, y compris le racisme, la ségrégation et les rapports sociaux d'exclusion.

Dès le début des années 1980, la banlieue, les quartiers et les jeunes qui y vivent sont au cœur des préoccupations politiques en France. Les enquêtes fondatrices mêlant jeunes et quartiers se veulent exploratoires et permettent de rendre compte du quotidien au sein de ces territoires : L'ouvrage *Les quartiers d'exil*, publié en 1992, présente une analyse socio-historique des quartiers périphériques. Les auteurs questionnent le passage entre question sociale et problèmes sociaux au sein d'anciennes banlieues ouvrières devenues des territoires où une multitude de difficultés socio-démographiques co-existe. Au gré des chapitres, les jeunes sont appréhendés au regard des classes sociales, de la question migratoire, des forces policières. L'ouvrage propose également une analyse de la construction des bandes au prisme des mouvements d'émeutes. Dubet et Lapeyronnie proposent une confrontation entre les différents freins rencontrés par les jeunes aux dispositifs et politiques spécifiques mis en œuvre, notamment les politiques sociales, de prévention, d'insertion, de délinquance ou des politiques démocratiques. Déjà, les auteurs rendaient compte des limites des politiques publiques mises en œuvre au sein

---

<sup>47</sup> Elias, N. & Scotson, J. L. (1994). *The Established and the Outsiders: A sociological enquiry into community problems*. SAGE Publications.

de ces territoires, de leur caractère contre-productif pour une partie des jeunes qui reste enfermée dans « la galère » : « *Bien souvent, des tensions apparaissent : le ressentiment des uns augmente avec le succès de l'intégration des autres. Les politiques sociales sont alors jugées négativement, car elles brisent l'unité des cités et ne profitent qu'à une partie de la population. Dans bien des quartiers qui font l'objet d'un plan de développement social, il s'est formé des poches, parfois nettement délimitées, où s'accumulent des difficultés d'autant plus aiguës qu'elles sont celles que les dispositifs sociaux n'ont pas réussi à atténuer. La réussite de telles politiques a pour effet paradoxal de renforcer l'exclusion et la frustration de la minorité qui n'a pu en tirer parti.* » (Dubet & Lapeyronnie, 1992, p.226)<sup>48</sup>.

Dans la même lignée, *Cœur de Banlieue. Codes, rites et langages*, publié par David Lepoutre en 1997, participe à une compréhension des banlieues comme lieu de vie : l'auteur appréhende l'appropriation des territoires, les relations interculturelles et les sociabilités au sein des quartiers, le langage et les codes verbaux utilisés par les jeunes de ces territoires et met l'accent sur la description des caractères défensif, vindicatoire, ludique des violences ainsi que l'importance de l'honneur et de la réputation au sein de groupes de jeunes (Lepoutre, 1997)<sup>49</sup>. De plus, les travaux de Joëlle Bordet participent également à la compréhension des territoires prioritaires et mettent en évidence les incidences du territoire et des espaces urbains dans la construction des jeunes en montrant que les jeunes adoptent majoritairement un repli « *entre soi* » (Bordet, 1998, p.128)<sup>50</sup>. Ce sont également les travaux de Gérard Neyrand qui permettent de cerner l'importance des politiques éducatives et sociales, des dispositifs et des structures socio-éducatives dans la manière dont ils peuvent participer à la restauration des liens sociaux au sein et autour des quartiers et ainsi pallier ou réduire le repli sur soi (Neyrand, 1996)<sup>51</sup>.

L'ensemble de ces travaux aborde les jeunesse de manière holistique, mais nous notons toutefois que ces ouvrages, bien que fondateurs, documentent avant tout le quotidien des jeunes qui rencontrent des difficultés, quelles qu'elles soient, des jeunes déviants (Becker, 1963)<sup>52</sup>, au détriment des jeunes et des jeunesse dans leur ensemble. Ce n'est qu'au début des années 2000 que l'hétérogénéité des « jeunes de quartier » est appréhendée : « *Si un nombre non négligeable de jeunes rencontrent des difficultés, la grande hétérogénéité des trajectoires individuelles et des parcours scolaires infirme, de manière catégorique, les représentations médiatico-politiques qui les caractérisent.* » (Marlière, 2005, p.26)<sup>53</sup>.

---

<sup>48</sup> Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Op. Cit.*

<sup>49</sup> Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

<sup>50</sup> Bordet, J. (1998). *Les jeunes de la cité*. Paris : PUF. (Le sociologue)

<sup>51</sup> Neyrand, G. (1996) Entre quartiers et institutions, des jeunes en association. Dans : *Des jeunes et des associations*. Paris : L'Harmattan, 65-76.)

<sup>52</sup> Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press Glencoe.

<sup>53</sup> Marlière, É. (2005). Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ? *Débats jeunesse*, 15(1), 3-278.

De plus, la littérature scientifique concernant les jeunes des quartiers met particulièrement à jour la délinquance et les problématiques des jeunes garçons de cité. En ce sens, les travaux de Nacira Guénif Souilamas (2005)<sup>54</sup>, de Stéphanie Rubi (2005)<sup>55</sup> ou de Julie Deville (2007)<sup>56</sup> marquent un tournant dans la prise en compte des jeunes filles au sein des quartiers populaires. Ces travaux montrent que les différents quartiers prioritaires ne peuvent être appréhendés comme une unité, pas plus que les jeunes qui y vivent et les expériences qu'ils peuvent y vivre.

### **3.2 Comprendre la perception des quartiers par les jeunes : entre espace protecteur et espace duquel il faut s'extraire**

Dans le courant des années 2000, ces « jeunes de cités » constituent un objet de recherche qui s'inscrit en rupture avec une sociologie de la marginalité : « *Le monde juvénile des cités HLM a trop souvent été appréhendé à partir des jeunes les plus exclus. Cette optique favorise la production d'une image dominée par la violence et la délinquance. Pour éviter cet écueil, il convient de ne pas se focaliser sur les minorités spectaculaires de la population, mais d'appréhender la diversité objective des situations et la labilité des parcours, pour extraire les jeunes des cités d'une sociologie de la marginalité* » (Avenel, 2005, p.44)<sup>57</sup>. Il s'agit de montrer l'émergence d'une « culture de rue » qui entre en opposition avec « la galère des jeunes » et de montrer les mobilités et les stratégies mises en œuvre par les jeunes de banlieue pour s'extraire du quartier. La communauté scientifique s'applique dès lors à s'inscrire en faux des images véhiculées par les médias dans la sphère publique. Il s'agit de pointer du doigt les incidences, positives ou négatives, que peuvent produire les « ghettos » sur les jeunes (Lapeyronnie, 2008)<sup>58</sup> en termes d'intégration, de mobilité géographique et sociale. Les travaux d'Oppenchain participent à cette description des jeunes de cité au regard des espaces qu'ils fréquentent, de leurs façons d'agir et de leurs représentations, indépendamment des difficultés qu'ils rencontrent et de leurs sexes (Oppenchain, 2016)<sup>59</sup>, tout comme les travaux précurseurs publiés par Jean-Claude Chamboredon entre 1966 et 1991 et notamment l'ouvrage *Jeunesse et classes sociales* (Chamboredon, 2015)<sup>60</sup>. Des travaux plus récents, notamment ceux d'Éric Marlière, qui mettent particulièrement en avant la manière dont les « jeunes de cités » sont investis dans la construction politique de leurs avenir (Marlière, 2023)<sup>61</sup> et possèdent des formes d'engagement singulières (Cortéséro & Marlière, 2016)<sup>62</sup>.

<sup>54</sup> Guénif Souilamas, N. (2005). Des "beurettes" aux descendantes d'immigrants nord-africains. Paris, Grasset/Le Monde.

<sup>55</sup> Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : P.U.F.

<sup>56</sup> Deville, J. (2007). Jeunes filles « invisibles » dans les quartiers populaires. *Espaces et sociétés*, 128-129, 39-53.

<sup>57</sup> Avenel, C. (2005). Déconstruire la construction de l'image des « jeunes des cités ». Dans : *Jeunes des quartiers populaires : construction de l'identité, image et autonomie, les cahiers de Profession Banlieue*.

<sup>58</sup> Lapeyronnie, D. & Courtois, L. (2008). *Ghetto urbain: Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Robert Laffont.

<sup>59</sup> Oppenchain, N. (2016). *Adolescents de cité : l'épreuve de la mobilité. Villes et territoires*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.

<sup>60</sup> Chamboredon, J.-C. (2015). *Jeunesse et classes sociales. Sciences sociales*. Paris : Éditions Rue d'Ulm.

<sup>61</sup> Marlière, É. (2023). *Op. cit.*

<sup>62</sup> Cortéséro, R. & Marlière, É. (2016). La diversité des formes d'engagement des « jeunes des quartiers ». *Diversité*, n°184. L'engagement et la participation, dans l'école et dans la cité. 37-43.

Les recherches mêlant quartier et jeunes s'appliquent toutes à interroger les contours de cette jeunesse, les bornes en termes d'âge, de territoires, de difficultés, sans parvenir à un consensus. En revanche, de nombreux auteurs s'accordent aujourd'hui sur le fait que le vécu des jeunes de quartier s'inscrit dans une ambivalence liée à des éléments structurels, territoriaux et interactionnels (Bachmann & Guennec, 1996)<sup>63</sup>. Les jeunes perçoivent le quartier comme un cocon qui préserve d'un extérieur peu propice, mais également comme un espace violent, précaire, duquel il faut s'extraire (Sauvadet, 2006)<sup>64</sup>, parfois même comme un espace qui enferme, qui assigne au territoire (Avenel, 2009)<sup>65</sup>.

### **3.3 Des comportements socialisateurs spécifiques aux jeunes « en cités » : de la bande de jeunes aux solidarités juvéniles**

Ces travaux sur les jeunes « en cités » s'accordent sur le fait qu'ils ne peuvent être appréhendés et analysés sans prendre en compte les interactions qu'ils possèdent avec les individus qui les entourent. Ce sont particulièrement les relations et les interactions qu'ils entretiennent au sein et autour du quartier qui interviennent dans ces processus de construction identitaire, construite en miroir avec les interactions entre élèves, au sein de la sphère scolaire.

De nombreux travaux montrent que les socialisations juvéniles, la construction de groupes ou de « bandes » de jeunes se construisent majoritairement au sein des établissements scolaires, mais débordent au sein de l'espace public et/ou inversement. Ces socialisations sont régies par la « loi du plus fort » (Rubi, 2007)<sup>66</sup>. Ces jeunes ont pour leitmotiv de défendre leurs positions, leurs convictions, leurs statuts, peu importe ce qu'il en coûte, afin de conserver leurs légitimités aux yeux de leurs pairs (Mohammed, 2023)<sup>67</sup>.

Mathias Millet et Daniel Thin montrent que les socialisations juvéniles se construisent en tension entre les règles scolaires et sociales imposées par les institutions et les règles populaires et/ou la culture de rue diffusée au sein des quartiers. Prouver son appartenance au groupe nécessite parfois de s'éloigner de l'institution scolaire et des normes qu'elle impose : cet éloignement peut conduire à une désaffiliation scolaire (Broccolichi, 1998)<sup>68</sup>. La culture de rue se construit en tension avec la culture scolaire. Les relations entre pairs au sein du quartier se construisent au regard des résultats scolaires et de la hiérarchie qui en découle. Autrement dit, la culture de rue est d'autant plus centrale chez les jeunes pour qui le parcours scolaire est semé

---

<sup>63</sup> Bachmann, C., & Guennec, N. L. (1996). Autopsie d'une émeute : Histoire exemplaire du soulèvement d'un quartier. Histoire exemplaire d'un quartier nord de Melun. Albin Michel.

<sup>64</sup> Sauvadet, T. (2006). Les jeunes « de la cité » : comment forment-ils un groupe ?. *Socio-logos*, 1.

<sup>65</sup> Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, 34, 36-44.

<sup>66</sup> Rubi, S. (2007). Des filles dans les bandes aux bandes de filles. Dans Mohammed, M. (dir.), *Les bandes de jeunes : Des « blousons noirs » à nos jours* (203-215). Paris : La Découverte.

<sup>67</sup> Mohammed, M. (2023). Y a embrouille : Sociologie des rivalités de quartier. Stock.

<sup>68</sup> Broccolichi, S. (1998). Qui décroche ?. Dans : Bloch M.C., Gerde B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique Sociale, Lyon, 39-51.

d'embûches (Millet & Thin, 2007)<sup>69</sup>. Cette réflexion concernant la construction des bandes de jeunes au regard de la scolarité a été mise au jour par Benjamin Moignard, qui montre comment la composition de classes « périphériques », dont le niveau scolaire est moindre, participe à la structuration de « bandes » qui existent au sein, mais également en dehors de l'établissement scolaire (Moignard, 2007)<sup>70</sup>. Ces enquêtes ethnographiques participent à une compréhension fine des logiques afférentes à la structuration de groupes de pairs. Ainsi, le quotidien des jeunes au sein des quartiers prioritaires ne peut être appréhendé sans que les questions d'honneur, de réputation ou de stigmatisation, plus globalement des interactions sociales soient analysées (Calogirou, 1989)<sup>71</sup>. De même, les travaux d'Agnès Villechaise-Dupont montrent la place de la sociabilité et des solidarités au sein des grands ensembles (Villechaise-Dupont, 2000)<sup>72</sup>. Ces sociabilités sont le berceau de stratégies qui permettent de s'extraire des quartiers, par la diplomation, par l'emploi, par la politisation, mais également par la violence. Ce sont les travaux de Christian Bachmann et Nicole Le Guennec qui illustrent particulièrement la volonté des jeunes de faire entendre leurs voix : la violence urbaine, majoritairement collective, apparaît alors comme l'expression de revendications (Bachmann & Le Guennec, 1998)<sup>73</sup>.

\*

Les enquêtes mobilisées ici rendent compte du quotidien des jeunes résidents des quartiers populaires et montrent le caractère multidimensionnel et évolutif de la façon dont les jeunes sont perçus et appréhendés dans le champ académique. L'accent a d'abord été mis sur les tensions sociales et les difficultés d'une part de ces jeunes, avant que l'accent ne soit mis sur la diversité des expériences et des trajectoires individuelles au sein de ces quartiers.

Les travaux académiques s'inscrivent en rupture avec l'image stéréotypée des jeunes de cité comme étant uniquement en proie à la violence et à la délinquance : ils affirment que la « culture de rue » et les « bandes de jeunes » au sein des quartiers revêtent des aspects positifs. La diversité des situations et des parcours individuels est donnée à voir, tout comme les dynamiques de socialisation, les interactions entre pairs et l'importance des relations sociales dans la construction de l'identité des jeunes « en cités ». Autrement dit, ils montrent que les jeunes sont confrontés à une diversité de relations et d'interactions générant des incidences, négatives ou positives, sur leurs parcours individuels. Toutefois, si les solidarités au sein des quartiers populaires sont analysées au prisme des habitants, ces solidarités ne sont que peu explorées au prisme des jeunes.

---

<sup>69</sup> Millet, M. & Thin, D. (2007). 7. École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs. Dans : Mohammed, M. (Dir.), *Les bandes de jeunes : Des « blousons noirs » à nos jours* (145-164). Paris : La Découverte.

<sup>70</sup> Moignard, B. (2007). Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire, *Revue française de pédagogie*, 158, 31-42.

<sup>71</sup> Calogirou, C. (1989). Sauver son honneur : rapports sociaux en milieu urbain défavorisé. Editions L'Harmattan.

<sup>72</sup> Villechaise-Dupont, A. (2000). *Amère banlieue. Les gens des grands ensembles*, Grasset, Le Monde.

<sup>73</sup> Bachmann, C. & Leguennec, N. (1998). Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville. Albin Michel.

Si les travaux mobilisés dans cette réflexion donnent à voir l'hétérogénéité des jeunes et de leur posture, ces travaux possèdent le plus souvent des points d'entrée éloignés des politiques éducatives : Les travaux d'Éric Marlière, par exemple, renseignent sur l'hétérogénéité des comportements des jeunes dans l'espace résidentiel (Marlière, 2005)<sup>74</sup>, les travaux de Cyprien Avenel apportent des éclairages sur l'hétérogénéité des trajectoires des jeunes et des processus diversifiés d'extraction du quartier (Avenel, 2005)<sup>75</sup>. Les travaux de Stéphanie Rubi montrent l'hétérogénéité des formes de déviance et de désordres (notamment au sein de l'école) chez les jeunes adolescentes (Rubi, 2007)<sup>76</sup>. En revanche, ces enquêtes ne s'appliquent pas à analyser l'hétérogénéité de la place des jeunes au regard des politiques éducatives et de l'utilisation qu'ils font des offres socio-éducatives, culturelles et sportives qui leur sont adressées. Il s'agit là d'un des points que nous développerons tout au long de notre raisonnement.

---

<sup>74</sup> Marlière, E. (2005). *Op. Cit.*

<sup>75</sup> Avenel, C. (2005). *Op. Cit.*

<sup>76</sup> Rubi, S. (2007). *Op. Cit.*

#### 4. Des jeunes et des élèves : une nécessaire prise en compte de la sphère scolaire

Nous l'avons vu, il est nécessaire de considérer les jeunes « en cités » de manière holistique : après avoir considéré le jeune au prisme des politiques publiques qui le concerne et de son territoire de résidence, il nous paraît essentiel de considérer le jeune en tant qu'élève. Nous proposons de revenir succinctement sur les connaissances produites, notamment dans les années 90, sur la scolarité au sein des zones d'éducation prioritaire et sur le caractère ségrégant de l'éducation prioritaire. Dans un second temps, nous présentons quelques éléments sur les élèves des quartiers populaires, sur leurs résultats scolaires, sur leurs capacités à se projeter et leurs aspirations.

##### 4.1 Une éducation « prioritaire » responsable de ségrégation : une politique compensatoire qui ne compense pas ...

Les connaissances sur les politiques éducatives prioritaires se construisent, depuis les années 1980, à la fois *via* des enquêtes spécifiques à l'éducation prioritaire, *via* des enquêtes qui appréhendent la scolarité « ordinaire » et mettent en évidence les processus et les incidences de la démocratisation et de la massification de l'enseignement, mais également *via* des enquêtes qui proposent des analyses comparatives de l'éducation prioritaire.

La scolarité des jeunes relevant de l'éducation prioritaire constitue alors un objet central des recherches en éducation, afin de cerner les incidences, effectives ou non, des politiques éducatives. Les premières études qui vont en ce sens se veulent évaluatives des politiques éducatives prioritaires, en proposant notamment des comparaisons entre les résultats scolaires des élèves inscrits au sein d'établissement ZEP et des élèves scolarisés hors éducation prioritaire (Roland & al., 2004)<sup>77</sup>. L'intérêt est de montrer les incidences de ces politiques éducatives en termes de réduction des inégalités scolaires : les résultats scolaires étant un des indicateurs facilement mobilisables. C'est le cas des travaux d'Agnès Brizard, qui utilise notamment les évaluations nationales de mathématiques et de français en classe de CE2 et de 6<sup>ème</sup> pour comparer les résultats scolaires des élèves des établissements classés en REP et des établissements qui ne le sont pas (Brizard, 1995)<sup>78</sup>. Les travaux de Daniel Meuret vont plus loin en incluant également des facteurs liés aux contextes d'établissements, au climat scolaire et aux relations entre enseignants et familles. Les premiers constats de cette politique sont considérés comme décevants. Daniel Meuret estime que : « *les effets de la politique ZEP sont faibles. Une interprétation prudente des chiffres conclurait seulement que les effets obtenus sont très faibles au regard des espoirs qu'on y avait mis* » (Meuret, 1994, p.60)<sup>79</sup>. Jean-Yves Rochex s'inscrit

<sup>77</sup> Roland, B., Kramarz, F. & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 \*. *Economie et statistique* (380).

<sup>78</sup> Brizard, A. (1995). Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP, *Éducation et Formations*, n°41, 39-42.

<sup>79</sup> Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges, *Revue française de pédagogie*, n°109, 41-64.



dans la même lignée et met en exergue les limites, les écueils de l'éducation prioritaire en termes de réduction des inégalités scolaires. Sans questionner l'intérêt et la nécessité de ces politiques compensatoires, Jean-Yves Rochex écrit : « *Le constat est indubitable : la politique d'EP inaugurée en France il y a 35 ans non seulement n'a pas permis de faire reculer les inégalités scolaires, mais elle n'a pas empêché que celles-ci s'accroissent* ». (Rochex, 2016, p.94)<sup>80</sup>.

Au-delà de l'incidence des politiques prioritaires sur les résultats scolaires des élèves, des recherches appréhendent ces politiques au prisme d'incidences plus globales, notamment sur le vécu scolaire des élèves ou sur l'inscription de l'établissement au sein du territoire.

L'ouvrage pionnier *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, ouvre des questionnements sur quatre éléments inter-croisés : la singularité du vécu scolaire, le sens que les élèves attribuent à leur scolarité, le rapport au savoir qu'ils entretiennent et les processus de réussite ou d'échec. Dans cet ouvrage, les auteurs donnent à voir des rapports aux savoirs et des distinctions de sens et de vécu scolaire entre les élèves des établissements situés au sein de l'éducation prioritaire et ceux, scolarisés en dehors de l'éducation prioritaire. Si le titre de l'ouvrage suggère une analyse de l'école dans son environnement par l'utilisation du terme « quartier », les auteurs consacrent peu de place à l'analyse de ce qui se passe en dehors de l'école, au sein de la famille ou du quartier (Charlot & al., 1992)<sup>81</sup>.

Ce sont les travaux d'Agnès van Zanten, notamment l'ouvrage *L'école de la périphérie*, publié en 2001, qui apportent des éclairages sur la compréhension de l'institution scolaire au sein des banlieues et qui permettent de mieux cerner les tensions entre l'espace éducatif local et l'espace national. Ces travaux abordent de manière exploratoire l'incidence du territoire sur l'École ; l'incidence des familles et des relations internes à la communauté éducative au sein de ces territoires ; l'évolution des pratiques enseignantes et, plus globalement, des pratiques professionnelles à l'échelle des territoires prioritaires. Ces enquêtes sont fondatrices dans le sens où elles s'intéressent au local comme objet d'étude et non comme un terrain d'enquête. Elle met en évidence l'incidence contradictoire que peuvent produire les politiques éducatives prioritaires, en montrant comment ces politiques scolaires, sociales et résidentielles produisent des formes de ségrégation scolaire. Elle observe que ces politiques peuvent contribuer à renforcer la ségrégation scolaire en concentrant les ressources et les efforts dans certains établissements : elle montre que cette concentration peut entraîner une stigmatisation de ces établissements et inciter les familles les plus favorisées à contourner ces établissements "prioritaires". Ce contournement de la carte scolaire et le départ des familles les mieux dotées en termes de capitaux socio-économiques exacerbent encore davantage la ségrégation des

---

<sup>80</sup> Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine, *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.

<sup>81</sup> Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

établissements classés REP. Au-delà des caractéristiques socio-économiques des élèves scolarisés dans les établissements prioritaires, Agnès van Zanten appréhende les formes de ségrégation culturelle et/ou linguistique : la concentration d'élèves issus de différents pays et maîtrisant des langues plus diversifiées est plus importante au sein des établissements classés REP qu'au sein de ceux qui n'en relèvent pas (van Zanten, 2001)<sup>82</sup>.

Les travaux dirigés par Marc Demeuse participent, dans la même lignée, à la compréhension de ces politiques d'éducation prioritaire à l'échelle internationale. « *L'instauration de politiques éducatives prioritaires pose un sérieux problème éthique et politique. Comment en effet articuler l'idée d'une discrimination positive sans remettre en cause le principe fondateur d'égalité entre les élèves ?* » (Demeuse & al., 2011, p.94)<sup>83</sup>. En France, la relance de l'éducation prioritaire en 2006 participe à sortir d'une logique de territoire pour considérer d'autant plus les publics, les individus et leurs caractéristiques. Toutefois, la logique compensatoire persiste, tout comme les inégalités, parfois fortes, entre les établissements, entre les jeunes.

#### **4.2 Des scolarités singulières : perspectives sur la réussite scolaire et les aspirations des jeunes**

Tout comme les recherches ont pu montrer que les « jeunes de quartiers » ne sont pas homogènes, les recherches ont illustré l'hétérogénéité des profils scolaires des élèves scolarisés en éducation prioritaire. Si les enquêtes qualitatives montrent que « *les scores des élèves de ZEP sont inférieurs aux scores des autres élèves, en français et en mathématiques* » (Meuret, 1994, p.50)<sup>84</sup>, les enquêtes qualitatives permettent de nuancer ces éléments en montrant que dans les mêmes quartiers, il y a aussi des élèves qui réussissent à l'école. Les premiers travaux sur ce sujet illustrent que les élèves qui réussissent scolairement sont issus des familles qui fondent leur stratégie éducative sur la relation entretenue avec les enseignants, mais également sur les ressources disponibles ainsi que sur les appuis du milieu familial (van Zanten, 1990)<sup>85</sup>. Autrement dit, une part des élèves issus de l'éducation prioritaire poursuivent leurs scolarités, notamment dans le cadre universitaire et parviennent à s'insérer professionnellement.

En revanche, les travaux académiques s'appliquent également, au-delà des résultats scolaires, à considérer les formes de rapports à l'école, notamment au regard des effets-établissements et des effets-classes au sein de l'éducation prioritaire (Duru-Bellat & Mingat, 1988)<sup>86</sup>. Il s'agit également de cerner les rapports au savoir des jeunes de banlieues et les différentes « croyances » et perceptions autour de la réussite scolaire (Charlot, 1999)<sup>87</sup>. À partir de travaux antérieurs

<sup>82</sup> Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

<sup>83</sup> Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (Dir.) (2011). *Op. Cit.*

<sup>84</sup> Meuret, D. (1994). *Op. Cit.*

<sup>85</sup> Van Zanten, A. (1990). Les attitudes des familles des quartiers populaires face à l'échec et à la réussite. *Migrants formation*, n°81, La réussite scolaire. Parcours et stratégies. 86-101.

<sup>86</sup> Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». In: *Revue française de sociologie*, 29-4. Sociabilité et action collective. 649-666.

<sup>87</sup> Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

(Fournier & al., 1993)<sup>88</sup>, Bernard Rivière revient sur les différents types de « croyances » en termes de projection scolaire et distingue les jeunes « défaitistes » et « dépendants » de ceux qui adoptent des stratégies prescriptives, d'auto-responsabilisations ou proactives (Rivière, 2002)<sup>89</sup>. Ces enquêtes permettent de rendre compte de l'aspect identitaire du rapport au savoir et du fait que la réussite scolaire d'un jeune ne dépend pas strictement de son origine sociale, mais bien d'un rapport à l'école construit au regard de son histoire, de ses attentes, de son environnement et de son rapport aux autres (Charlot, 1997)<sup>90</sup>. Les travaux de Cécile van de Velde montrent que les jeunes français sont les plus soucieux en termes d'avenir, puisqu'ils sont confrontés à un décalage entre une prédétermination sociale et des aspirations personnelles, particulièrement fortes pour les jeunes issus des classes populaires (van de Velde, 2008)<sup>91</sup>. De la même manière, les enquêtes d'Hugues Drealants, montrent qu'il existe dans les établissements scolaires, des façons d'informer les élèves différentes au sujet de leur orientation à la fin des études secondaires, ce qui entre en considération dans les choix réalisés par les jeunes (Drealants, 2013)<sup>92</sup>. De plus, les recherches ont montré que les élèves possèdent des aspirations différentes au sein des quartiers populaires et ont tendance à pratiquer plus régulièrement l'auto-censure dans les choix d'orientation et d'insertion professionnelle (Guyon & Huillery, 2014)<sup>93</sup>

Plus récemment, l'enquête Pop-Art, dirigée par Marie-Hélène Bacqué et Jeanne Demoulin, participe à contrer « *l'illusion tenace de l'homogénéité des classes et des cultures populaires* » (Grignon & Passeron, 2015, p.53)<sup>94</sup> en étudiant les trajectoires de jeunes, y compris dans le cadre de leur scolarité. L'objectif est de rendre compte de ce qui les réunit, mais également de ce qui les distingue. Si les jeunes participants à cette enquête vivent des situations similaires dans des contextes équivalents, ils sont en mesure de se présenter au monde, de se projeter dans l'avenir en utilisant des stratégies distinctes et poursuivent ainsi des trajectoires singulières, notamment des trajectoires scolaires singulières (Demoulin & al., 2022)<sup>95</sup>.

Autrement dit, ces enquêtes montrent qu'au regard de la scolarité, les jeunes se distinguent. Ils se distinguent d'abord par rapport à leurs résultats, qui, de manière générale, sont inférieurs au sein des établissements situés en éducation prioritaire, qu'en dehors de ceux-ci. En revanche, certains de ces jeunes parviennent, individuellement, à obtenir des résultats scolaires efficaces et s'inscrivent dans des trajectoires scolaires longues. Les jeunes se distinguent également par

---

<sup>88</sup> Fournier, G., Pelletier, R. & Pelletier, D. (1993). Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol 22, n°1. 65-83.

<sup>89</sup> Rivière, B. (2002). Les jeunes et les représentations sociales de la réussite. Théories et pratiques dans l'enseignement. Les Editions Logiques.

<sup>90</sup> Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

<sup>91</sup> van de Velde, C. (2008). Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. Paris : PUF.

<sup>92</sup> Drealants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures, *L'orientation scolaire et professionnelle* 42/1.

<sup>93</sup> Guyon, N. & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. [Rapport de recherche] Sciences Po - Institut d'études politiques de Paris

<sup>94</sup> Grignon, C. & Passeron, J.-C. (2015). Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature. Éditions Points.

<sup>95</sup> Demoulin, J., Frouillou, L. & Collectif Pop-Part. (2022). Caractériser les trajectoires de jeunes de quartiers populaires : une analyse par les récits de soi, *Sociétés et Jeunes en difficulté*, 27.

leur rapport au savoir et à l'école et par leurs aspirations scolaires et/ou professionnelles. Ces distinctions apparaissent d'une part entre les jeunes inscrits au sein de l'éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas, mais elles apparaissent également entre les jeunes qui vivent pourtant au sein du même territoire et sont scolarisés au sein du même établissement.

\*

Nous avons montré ici l'incidence du territoire sur le système éducatif, en mettant en évidence les tensions entre les contextes éducatifs locaux et nationaux, ainsi que les formes de ségrégation scolaire induites par les politiques éducatives prioritaires. Nous avons également montré que l'hétérogénéité des jeunes, déjà relevée, est vérifiée lorsqu'il s'agit des profils et des parcours scolaires, mais également des aspirations et projections professionnelles. Lorsqu'il s'agit d'appréhender la scolarité des jeunes, les enquêtes menées sont particulièrement centrées sur ce qu'il se passe au sein même de l'École. Les enquêtes comparatives et descriptives des résultats scolaires se multiplient, tandis que les recherches qui permettraient de comprendre pourquoi, à touche chose égale par ailleurs, les jeunes réussissent différemment d'un point de vue scolaire et se projettent différemment dans l'avenir, se font plus rares. Il nous paraît nécessaire de questionner le rapport à l'école des jeunes en considérant la scolarité au-delà des murs de l'école.

## 5. Des interrelations entre École et famille : enfant ou élève dans la sphère familiale ?

Afin d'appréhender les jeunes dans leur globalité, il convient de s'intéresser de plus près à la sphère familiale. Premiers éducateurs de l'enfant, les parents conservent une place centrale dans l'éducation de leurs enfants. Nous appréhendons dans un premier temps l'importance de la scolarité au sein des familles au regard du recours aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Nous appréhendons, dans un deuxième temps, les connaissances établies sur la place laissée et/ou prise par les parents au sein de la sphère scolaire, en considérant la montée en puissance de l'injonction à la co-éducation. Nous aborderons ainsi les relations qu'entretiennent les parents avec les professionnels, que ce soient les professionnels scolaires et/ou les professionnels socio-éducatifs des territoires, afin de comprendre ce qui se joue entre la sphère familiale du jeune et les professionnels socio-éducatifs.

### 5.1 L'importance de la réussite scolaire : le recours à l'accompagnement à la scolarité

Les réussites scolaire et éducative conditionnent le quotidien des jeunes et de leurs familles qui mobilisent des ressources et des stratégies afin de conforter les chances de réussite. De plus, les dispositifs mis en œuvre au sein des zones d'éducation prioritaire sont particulièrement attachés à la réussite scolaire, aux accompagnements éducatifs (Le bail, 2009)<sup>96</sup>, à l'aide aux devoirs (Kakpo & Netter, 2013)<sup>97</sup>, et à la lutte contre le décrochage scolaire (Glasman, 2000)<sup>98</sup>.

La réalisation des devoirs et les apprentissages scolaires constituent alors un invariant dans le quotidien des familles, qu'elles soient en situation de précarité ou non. « *Le fait d'avoir parmi notre « échantillon » des familles plus fragiles montre que la stabilité socio-économique n'est pas en soi une condition sine qua non du développement de dispositions scolastiques et que d'autres dimensions tout aussi décisives interviennent* » (Kakpo, 2012, p.16)<sup>99</sup>. Ainsi, nous considérons que l'ensemble des parents et des jeunes est conscient de l'intérêt des travaux scolaires, des devoirs et des révisions, indépendamment de leur environnement et déploient des stratégies en ce sens.

Les classes les plus favorisées ont la possibilité, notamment économique, de s'orienter vers des dispositifs éducatifs relevant du coaching scolaire ou du cours particulier. Les travaux d'Agnès van Zanten participent particulièrement à la compréhension des corrélations entre contextes familiaux et stratégies éducatives : elle distingue quatre types de parents au sein des classes moyennes, au regard de leurs ressources économiques, de leurs types d'emplois et les met au

---

<sup>96</sup> Le Bail, J.M. (2009). Accompagnement éducatif, accompagnement à la scolarité : quel impact sur les élèves les plus fragiles ?, *Spécificités, terrains sensibles*, n°2, 167-78.

<sup>97</sup> Kakpo, S. & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?, *Revue française de pédagogie, Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ?* n° 182, 55-70.

<sup>98</sup> Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *VEI Enjeux*, n°122.

<sup>99</sup> Kakpo, S. (2012). Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires. Paris : PUF.

regard des stratégies éducatives dominantes. Selon elle, les parents « technocrates » mobilisent leur connaissance pour les décisions et opérations scolaires ; les parents « intellectuels » adoptent un mode plus argumentatif, plus distancié de l'action, mais souvent plus critique envers les professionnels ; les parents « techniciens » se focalisent sur le travail bien fait et une réussite moyenne, dans une visée instrumentaliste ; les parents « médiateurs » favorisent l'épanouissement des enfants et mettent au second plan les visées instrumentales et réflexives (van Zanten, 2014)<sup>100</sup>.

Anne Claudine Oller s'inscrit dans cette même lignée, en faisant également référence aux travaux de Dominique Glasman ou de Jean-Paul Caille, en montrant que le coaching scolaire et les cours particuliers sont davantage mobilisés au sein des classes moyennes et aisées et particulièrement chez les cadres supérieurs, les professions libérales et les commerçants. En termes d'accompagnement des devoirs, 50% des mères non diplômées se disent dépassées par les devoirs contre 5% chez les mères diplômées au primaire et 81% contre 25% au collège (Gouyon, 2004)<sup>101</sup>. En revanche, les familles des classes les plus précaires ont tendance à s'orienter ou à être orientées vers d'autres formes de dispositifs, le plus souvent collectives. Cette question du choix ou du choix contraint des dispositifs et accompagnements à la scolarité est particulièrement centrale et implique des stratégies éducatives familiales différenciées. Il se développe « *diverses stratégies éducatives familiales (Ballion, 1982 ; Glasman, 2005) qu'il est possible de classer en deux catégories distinctes, mais qui ne s'excluent pas pour autant. D'une part, celles qui relèvent du choix de l'établissement, soit par le contournement de la carte scolaire (Oberti, 2007 ; van Zanten et Obin, 2008), soit par le recours au privé (Langouët et Léger, 1997) ; d'autre part, celles qui touchent au « travail des élèves pour l'école en dehors de l'école » (Glasman, 2005), tels que les cours particuliers, le recours à l'accompagnement scolaire associatif, le travail en plus prescrit par les parents (Kakpo, 2010), ainsi que l'usage de cahiers de vacances et de jeux dits « pédagogiques » » (Oller, 2012, p.85)<sup>102</sup>.*

Dans les classes populaires, les stratégies d'accompagnement à la scolarité se distinguent du fait de leur caractère gratuit ou peu onéreux. Pierre Périer donne à voir différentes formes de délégation des devoirs, en distinguant les délégations internes à la sphère familiale et les délégations externes (Périer, 2019)<sup>103</sup>. Les jeunes des familles issues des classes populaires font appel à des dispositifs internes à l'École, notamment devoirs-faits au collège, l'étude ou CAP CP à l'école élémentaire, mais également des dispositifs externes à l'institution scolaire, tels que le PRE ou le CLAS. Toutefois, les incidences de ces dispositifs sur les apprentissages scolaires sont peu explicites, parfois même négatives. Les travaux menés par Dominique

<sup>100</sup> Van Zanten, A. (2014). Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF.

<sup>101</sup> Gouyon M. (2004), L'aide aux devoirs apportée par les parents, *Insee Première*, n° 996.

<sup>102</sup> Oller, A. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 25, 85-97.

<sup>103</sup> Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Puf. Éducation et sociétés.

Glasman montrent comment l'accompagnement scolaire peut devenir un espace intermédiaire, un tiers lieu éducatif, un entre-soi d'élèves ou de jeunes. L'évaluation de ces dispositifs éducatifs est toutefois peu encourageante en termes d'amélioration des résultats scolaires. Dominique Glasman et Leslie Besson écrivent que bien qu'il faille nuancer cette conclusion englobante, « *en termes stricts de résultats scolaires, c'est-à-dire d'amélioration des performances telles qu'elles ont été mesurées, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables* » (Glasman & Besson, 2004, p.119)<sup>104</sup>. D'autres analyses distinguent les apports scolaires en termes d'acquisitions, des apports éducatifs en termes de comportements scolaires, notamment. Ainsi, le recours par la famille à des accompagnements scolaires participe à l'apprentissage du rôle d'élève, avec des incidences sur la socialisation, la vie en groupe et les comportements (Glasman, 2001)<sup>105</sup>. C'est également ce que montrent Séverine Kakpo et Julien Netter en révélant une des failles de l'accompagnement éducatif en dehors de l'école : en raison de la pression des familles quant à la bonne réalisation de l'ensemble des devoirs au sein de ces espaces dédiés, les animateurs ou intervenants doivent parfois faire « tourner la boucle pédagogique à vide », en contournant ou en évitant les difficultés réellement rencontrées par les jeunes, produisant des effets contre-productifs (Kakpo & Netter, 2013)<sup>106</sup>.

De plus, l'inscription des jeunes aux dispositifs émane parfois de décisions propres à la famille, mais peut également être fortement orientée par les enseignants ou professionnels sociaux qui, au regard des offres du territoire et des difficultés repérées chez l'enfant, vont proposer aux familles des options d'accompagnement. Le professionnel prescripteur, considéré comme expert éducatif aux yeux des parents, est le plus souvent écouté : les accompagnements proposés ont tendance à être mis en œuvre par les familles (Revel, 2013)<sup>107</sup>. Ces logiques d'orientation des jeunes par les professionnels sont peu documentées et doivent être mises au regard des logiques d'inscription entre pairs ou par interconnaissance. En fonction des situations, certains jeunes sont accompagnés dans le cadre de leurs devoirs de manière volontaire. Pour d'autres jeunes, cet accompagnement est une contrainte, une obligation à laquelle ils doivent se résoudre, influençant leur implication et leur investissement dans le travail scolaire (Milova, 2011)<sup>108</sup>.

---

<sup>104</sup> Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.

<sup>105</sup> Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Éducation et formation.

<sup>106</sup> Kakpo, S. & Netter, J. (2013). *Op. Cit.*

<sup>107</sup> Revel, A. V. (2013). Soutien scolaire et réussite éducative (Studyrama).

<sup>108</sup> Milova, F. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative, *Nouvelle revue de psychologie, Quartiers populaires : Dynamiques sociopolitiques et interventions*, n° 12, 113-27.

## 5.2 Co-éducation : des relations en tensions entre professionnels scolaires et familles ?

Les relations entre école et parents sont investies comme objet d'études au début des années 1990 et questionnent le rapprochement des sphères familiales et scolaires (Ott, 2004)<sup>109</sup>, en considérant notamment le caractère asymétrique de la relation partenariale entre École et Parents (Lorcerie, 1994)<sup>110</sup>, entre enseignants et parents (Montandon & Perrenoud, 1994)<sup>111</sup> ; (Perrenoud, 1994)<sup>112</sup>. Ces études donnent à voir les tensions particulièrement fortes entre l'institution scolaire et les « familles populaires » (Meirieu, 2000)<sup>113</sup>.

En considérant l'établissement scolaire comme une réplique de la société, Jean-Paul Payet appréhende la construction identitaire des jeunes dans les coulisses de cet espace scolaire. L'auteur met également à jour l'asymétrie des relations entre équipes éducatives et familles, en montrant les difficultés des enseignants à considérer les revendications et souhaits des jeunes et de leurs parents (Payet, 2017)<sup>114</sup>. Jean-Pierre Terrail défend l'incidence de la famille sur la scolarisation, au travers des styles éducatifs familiaux, mais également au regard des contextes socio-historiques, politiques, environnementaux ou relationnels. Il écrit d'ailleurs : « *Au-delà d'une sociologie de la famille qui s'intéresse à l'école, et d'une sociologie de l'éducation qui enregistre les « inputs » venus de la famille, il y faut ce que l'on appelle parfois une « sociologie de la socialisation ».* Le problème est ici de prendre en compte à la fois les politiques de socialisation (familiales et scolaires), les conditions d'existence des intéressés - enfants/élèves - (déterminées dans la vie de la famille et de l'école mais aussi dans le groupe de pairs, la rue, par la télé, etc.) ; l'activité propre enfin et les mobilisations de ces derniers ; et de traiter ces moments comme les moments d'un même processus (Terrail, 1995), qui conjugue les dimensions objectives et subjectives de la production sociale des individus, le processus donc de l'individuation » (Terrail, 1997, p.80)<sup>115</sup>.

La mise en œuvre des politiques éducatives prioritaires bouleverse les relations entre écoles et parents. Glasman critique la désignation utilisée au sein des zones d'éducation prioritaire où le terme « famille » est connoté négativement : on parle de parents lorsqu'il est question des classes supérieures ou des classes moyennes, en mettant en avant le rôle d'accompagnement fonctionnel du parent dans la scolarité. En opposition, on privilégie le terme « famille » lorsqu'il est question des classes populaires : ce terme plus générique induit une rupture, une distance entre sphère scolaire et sphère familiale et sous-entend l'absence d'accompagnement

<sup>109</sup> Ott, L. (2004). *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*. Erès.

<sup>110</sup> Lorcerie F. (1994). Les parents partenaires ? *Savoir*, n° 1, 45-74.

<sup>111</sup> Montandon, C. & Perrenoud, P. (dir). (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.

<sup>112</sup> Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans : *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, 89-169.

<sup>113</sup> Meirieu, P. (2000). *L'École et les parents : la grande explication*. Pocket.

<sup>114</sup> Payet, J-P. (2017). *École et familles : une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

<sup>115</sup> Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école., *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.



scolaire du parent dans la scolarité (Glasman, 1992)<sup>116</sup>. Les enquêtes questionnant les liens entre Écoles et parents dépassent le plus souvent le cadre de l'éducation prioritaire (Henri-Panabière, 2010)<sup>117</sup> en considérant non pas les familles au prisme de la géographie prioritaire, mais au prisme des difficultés, fragilités qu'elles rencontrent et participent ainsi à enrichir la compréhension des interactions entre institutions scolaires et parents.

Cet objet est plus récemment investi par Pierre Périer (Périer, 2005)<sup>118</sup>; (Périer, 2019)<sup>119</sup>, qui, au sein de ses différents ouvrages, questionne les inégalités entre les parents au regard de l'institution scolaire. L'auteur s'applique à analyser les attendus implicites à l'égard des « parents d'élèves » et la diversité de réactions face à ceux-ci. Il distingue notamment les parents experts ou stratèges, des parents qui pourraient apparaître comme plus éloignés de l'institution. Ces travaux s'attachent à décrire les difficultés que peuvent rencontrer les parents issus des fractions ou classes populaires, en s'opposant à la notion de « parents démissionnaires ». Pierre Périer met en avant que ces parents, éloignés de l'École, sont principalement ceux que l'École a éloignés, dans un processus asymétrique. Les relations entre école et parents sont étudiées en tant que telles, mais constituent également un objet de recherche qui s'applique à proposer des outils, des leviers, des pistes de réflexion afin de faciliter la collaboration entre école et parents.

De plus, de nombreuses enquêtes montrent en quoi les configurations familiales influencent l'estime de soi, la réussite scolaire, le décrochage scolaire ou l'abandon scolaire (Doucet, 1994)<sup>120</sup>. Autrement dit, ces enquêtes permettent de donner à voir des tendances, notamment le fait que l'estime de soi est plus positive lorsque le parent adopte un style « contractualiste » (Kellerhals & al.)<sup>121</sup>, que les parents qui adoptent un style éducatif basé sur une communication ouverte et des règles claires sont plus enclins à soutenir leur enfant dans sa réussite scolaire (Deslandes & Royer, 1994)<sup>122</sup> et participent en ce sens à réduire les risques d'abandon scolaire (Potvin & al., 1999)<sup>123</sup>. Ainsi, ces nombreuses enquêtes mettent en lien ce qui se passe au sein de la famille et les incidences produites sur la sphère scolaire ou éducative au sein large.

L'intérêt des chercheurs pour les relations entretenues entre parents et École coïncide avec l'injonction à la constitution d'alliances éducatives incluant les 'familles', au sein des territoires sensibles, du fait de leur faible représentation au sein de la sphère scolaire et des institutions.

---

<sup>116</sup> Glasman, D. (1992). "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, n° 100, 19-33.

<sup>117</sup> Henri-Panabière, G. (2010). Éléves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle, *Sociologie*, vol. 1, n°4, 457-477.

<sup>118</sup> Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, Le sens social.

<sup>119</sup> Périer, P. (2019). Des lieux pour les parents dans les écoles des quartiers populaires : conditions d'accès et enjeux, Dans : Daniel Marcelli (éd.), *Les Cafés des parents : L'intelligence du collectif*, 88-100.

<sup>120</sup> Doucet, D. (1994). Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents. Université du Québec à Trois-Rivières.

<sup>121</sup> Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33-3, 313-333.

<sup>122</sup> Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.

<sup>123</sup> Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire, *Canadian Journal of Education*, 24 (4), 441-453.

En revanche, les enquêtes dont l'objet concerne les relations entre École et familles prennent peu en considération le jeune ou l'élève, pour se concentrer sur la relation entretenue entre les deux principales sphères socialisatrices du jeune : sa famille et l'École. Les relations entre parents et École peuvent être empreintes de tensions, de stigmatisations réciproques.

Si une part des enquêtes s'applique à comprendre les relations aux enseignants du côté des parents, d'autres enquêtes s'appliquent à considérer le rapport des enseignants aux parents, notamment avec l'injonction à la co-éducation. La co-éducation est pourtant un principe de longue date, particulièrement symbolisé par le proverbe wolof : « *il faut tout un village pour élever les enfants* ». Dans le champ scolaire français, la notion de co-éducation apparaît comme un concept clé à partir de 2013<sup>124</sup>, avec la volonté de renforcer la coopération entre parents et école dans une perspective de co-éducation. Dès lors, l'injonction à la co-éducation est sans cesse renouvelée, notamment dans les dispositifs relevant des politiques d'éducation prioritaire.

Le renouvellement de l'injonction à la coéducation pousse les chercheurs à l'analyse des pratiques professionnelles engagées pour favoriser la mise en œuvre de cette coéducation. En ce sens, le travail en éducation prioritaire se distinguerait du travail éducatif en dehors de ces territoires. Les premières analyses globales de l'éducation prioritaire pointaient du doigt le jeune âge des enseignants affectés au sein des zones d'éducation prioritaire, dès la sortie de l'IUFM et leurs faibles capacités à mettre en œuvre les « innovations » et adaptations pédagogiques souhaitées (Kherroubi & Rochex, 2004)<sup>125</sup>. Dans le même sens, Pierre Périer participe à l'évaluation de la relance des zones d'éducation prioritaire en 1998 et rend compte des tensions pédagogiques et des violences qui existent au sein des établissements classés ZEP, également repérées par Martine Kherroubi (Kherroubi, 1999)<sup>126</sup>. Ainsi, la coéducation est l'objet d'interactions, de relations qui ont tendance à être ambivalentes, empreintes de tensions, d'interrogations, de stigmatisations réciproques. Elles peuvent être positives, bénéfiques et fondées sur la confiance ou négatives, plus critiques et basées sur des interactions qui restent unilatérales. Catherine Sellenet montre que les relations avec les familles découlent de trois formes de pratiques professionnelles : le travail *pour* les familles, le travail *sur* les familles et le travail *avec* les familles. Si les injonctions poussent les professionnels socio-éducatifs à engager un travail *avec* les familles, les pratiques professionnelles antérieures ont tendance à rester ancrées, avec des résistances émergentes de la part de certains professionnels. Les logiques d'accompagnement et les relations qui en découlent sont régies par les politiques publiques et les moyens octroyés aux professionnels. Ses travaux montrent comment certains

---

<sup>124</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

<sup>125</sup> Kherroubi M. & Rochex J.-Y. (2004), La recherche en éducation et les ZEP en France. 2<sup>ème</sup> partie : Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue française de Pédagogie*, n° 146, 115-190.

<sup>126</sup> Kherroubi, M. (1999). Des compétences spécifiques pour les ZEP ? : Quelques éléments d'analyse. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 30, 69-83.

professionnels parviennent à construire des relations apaisées avec les parents. Elle s'appuie sur le concept de reconnaissance en distinguant reconnaissance affective, reconnaissance juridique et estime sociale. Ainsi, une relation de co-éducation entre parents et professionnels socio-éducatifs serait nécessairement basée sur la reconnaissance de l'autre, comme d'un égal (Sellenet, 2003)<sup>127</sup>. Presqu'en opposition, les travaux de Laurent Ott, montrent comment les professionnels peuvent devenir maltraitants lorsqu'il s'agit de parents qui rencontrent des difficultés impensées par les institutions. Dans la volonté d'accompagner, mais sans en avoir les moyens, les professionnels empêchés malmènent les familles (Ott, 2004)<sup>128</sup>. Autrement dit, ces enquêtes participent à la compréhension de l'hétérogénéité des relations entre École et familles et montrent que la co-éducation n'est pas un allant de soi.

\*

Au cours de ce raisonnement, nous avons montré que les disparités socio-économiques façonnent les choix éducatifs et scolaires des familles : ces différences révèlent les inégalités d'accès aux ressources éducatives et aux offres socio-éducatives locales. Nous soulignons l'importance de la réussite scolaire pour les familles relevant de l'éducation prioritaire, au regard de l'utilisation qu'elles font des dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Parallèlement, nous avons montré que les relations entre l'école et les parents dans les zones d'éducation prioritaire sont marquées par des tensions et des asymétries, en mettant en évidence les défis de la collaboration entre ces deux sphères éducatives. Ce raisonnement nous a amenés à nous questionner sur la co-éducation et le sens de cette notion à l'échelle des territoires, puisque nous pourrions considérer qu'il y a de fait, une co-éducation, dans le sens où l'ensemble des parents sont investis dans l'éducation. Il nous semble que le seul recours à un dispositif d'accompagnement à la scolarité constitue une forme de co-éducation. Toutefois, nous pensons que l'analyse de l'utilisation de ces accompagnements éducatifs doit être développée, afin de mieux cerner les raisons et les processus liés à l'inscription des jeunes, les perceptions de ces dispositifs par les parents ainsi que leurs incidences, notamment au regard de la co-éducation.

---

<sup>127</sup> Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2, 15-30.

<sup>128</sup> Ott, L. (2004). *Op. Cit.*

## 6. Le quotidien familial des jeunes « en cités » : de la famille à la communauté

Si la co-éducation ne va pas de soi, c'est qu'elle dépend d'éléments qui ne peuvent être maîtrisés par les professionnels socio-éducatifs, notamment ce qui se joue au sein de la famille, *via* des attitudes et des logiques intrafamiliales. Il s'agit de développer ici, dans un premier temps, ce qui se joue au sein de la sphère familiale afin de cerner les différentes stratégies éducatives. Dans un deuxième temps, nous revenons sur le quotidien des familles, de manière plus large, afin de cerner non plus le quotidien au sein du foyer familial, mais le quotidien de la famille au regard du territoire.

### 6.1 L'institution familiale : des relations intrafamiliales au cœur de la construction individuelle

L'appréhension du jeune dans sa globalité passe nécessairement par la compréhension de l'environnement familial et des relations intrafamiliales, puisqu'elles participent à la construction individuelle du jeune et à la manière dont il perçoit son environnement.

Nous ne pouvons aborder la mise en lien de la sociologie de la famille et des sciences de l'éducation sans aborder les travaux fondateurs de Bernard Lahire, notamment ses ouvrages *Tableau de famille* (1995)<sup>129</sup> et *Enfance de classe* (2019)<sup>130</sup> qui permettent de rendre compte de l'incidence des inégalités intrafamiliales dans l'enfance et de la fabrication sociale des individus. Ces travaux mettent à jour la manière dont un enfant perçoit et appréhende le monde social et le monde scolaire différemment en fonction de son environnement et des capitaux et/ou ressources qui le composent. C'est dans cette lignée que notre travail de thèse a pour vocation de s'inscrire.

En France, la sociologie de la famille est reconnue comme une branche spécifique de la sociologie au début des années 1990, où de nombreux travaux mettent en lumière les logiques et processus internes aux familles, dont les styles éducatifs parentaux. Si une multitude de typologies concernant les styles éducatifs parentaux sont pensées, dans des contextes singuliers et à travers le monde, les travaux de Diana Baumrind restent fondateurs, avant-gardistes et constituent un socle, un cadre de pensée encore actualisé et utilisé aujourd'hui (Gendroz & al., 2023)<sup>131</sup>. Dès 1966, aux États-Unis, Diana Baumrind distingue les styles éducatifs en fonction de la sensibilité des parents, de leurs exigences face aux comportements de leurs enfants, de la communication intrafamiliale et des méthodes disciplinaires. Elle fait émerger quatre styles parentaux : autocritique ; permissif ; démocratique ; désengagé (Baumrind, 1969)<sup>132</sup>.

---

<sup>129</sup> Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Seuil.

<sup>130</sup> Lahire B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

<sup>131</sup> Gendroz, L., Kalinina, E., Brodard, F. & Quartier, V. (2023). Réflexivité parentale et pratiques éducatives : exploration des liens à travers une étude transversale chez des parents d'enfants en âge préscolaire. *Devenir*, 35, 63-82.

<sup>132</sup> Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Éd.), *Encyclopedia of adolescence* (p. 746-758). New York : Garland.

- Les parents autocritiques sont exigeants, possèdent des attentes élevées envers leurs enfants, mais sont peu réactifs sur le plan émotionnel. Ils établissent des règles strictes et attendent une obéissance. La communication est souvent unilatérale, et les punitions sont courantes en cas de non-respect des règles.
- Les parents permissifs sont réactifs sur le plan émotionnel, mais peu exigeants. Ils sont indulgents, accordent une grande autonomie à leurs enfants et sont hésitants à imposer des limites strictes.
- Les parents démocratiques combinent exigence et réactivité émotionnelle. Ils établissent des règles claires, mais sont également attentifs aux besoins émotionnels de leurs enfants. La communication est ouverte et ces parents encouragent l'indépendance tout en établissant des limites.
- Les parents désengagés sont associés à un manque d'implication émotionnelle et à une faible exigence parentale. Ce style peut se caractériser par un manque de supervision, d'attention et de réactivité aux besoins des enfants. Les parents désengagés peuvent être indifférents ou inattentifs à l'égard de la vie quotidienne de leurs enfants, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur le développement et le bien-être des enfants.

Les travaux de Diana Baumrind sont présentés et discutés par Deslandes et Royer en 1994 et constituent le point de départ des réflexions autour des styles parentaux en France et de leurs répercussions sur la scolarité (Deslandes & Royer, 1994)<sup>133</sup>. Les travaux menés en Suisse par Kellerhals, Montandon, Ritschard et Sardi en 1992, participent également de cette réflexion (Kellerhals & al., 1992)<sup>134</sup>. Selon eux, le style éducatif parental est caractérisé par les relations internes à la famille et la cohésion ; la négociation et la communication ; l'encouragement à la prise de décision entre les parents et les jeunes. Ainsi, diverses typologies de styles parentaux émergent progressivement au regard d'indicateurs de plus en plus précis. Ces auteurs distinguent le style éducatif statutaire, le style éducatif maternaliste et le style éducatif contractualiste.

En ce sens, l'éducation familiale du jeune dépend d'un ensemble d'éléments qui restent encore mouvants du point de vue de la recherche. Les travaux les plus récents appréhendent les styles d'éducation familiaux dans une assertion large, en considérant différents champs de la vie quotidienne, y compris le champ scolaire, l'alimentation, le rapport à l'autorité, les horaires, l'utilisation des multimédias, les tenues vestimentaires, le rangement ou les comportements à risque (Pinsolle, 2017)<sup>135</sup>. Autrement dit, l'analyse des styles éducatifs parentaux est encore aujourd'hui en construction.

---

<sup>133</sup> Deslandes, R. & Royer, É. (1994). *Op. Cit.*

<sup>134</sup> Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). *Op. Cit.*

<sup>135</sup> Pinsolle, J. (2017). Une question d'autorité : Les pratiques d'éducation familiale. Paris : PUF.

## 6.2 Le quotidien des familles dans les quartiers populaires : une recomposition de la « culture quartier »

Les styles éducatifs familiaux, pensés dans une assertion large, peuvent être considérés comme représentatifs du quotidien interne aux familles. En revanche, il paraît essentiel de prendre en compte la manière avec laquelle les familles s'inscrivent au sein du quartier, la manière dont elles vivent le territoire. Wirth définit le ghetto, comme une communauté culturelle qui possède un fond de tradition, un héritage commun et des sentiments communs (Wirth, 2006)<sup>136</sup>. Ces sentiments communs entraînent une culture commune et une manière partagée de vivre le quotidien. Au-delà de la communauté 'culturelle', il existe une communauté 'territoire', qui regroupe les lieux, les gens et les institutions (Jacquier, 2011)<sup>137</sup>.

Au sein de ces communautés culturelles ou territoriales résidentes des quartiers populaires, de nombreuses recherches montrent l'importance des liens familiaux et du soutien apporté par les membres de la famille élargie (Avenel, 2006)<sup>138</sup>, ou d'autres résidents du quartier. Ces solidarités entre résidents, participent à la création d'une identité de quartier positive. L'identité de quartier pallie les difficultés rencontrées, notamment les difficultés socio-économiques, culturelles et linguistiques et permet aux familles de lutter, individuellement et collectivement, contre la ségrégation urbaine et les discriminations. Un jeune « en cité » hérite inévitablement de cette 'culture quartier'. Ainsi, Michel Kokoreff pose le constat d'une expérience urbaine différenciée, en fonction des quartiers, en fonction des familles, en fonction de chacun des jeunes (Kokoreff, 2003)<sup>139</sup>.

Si l'expérience du quotidien au sein du quartier diffère selon les jeunes et les familles, le rapport au quartier qui se construit à l'échelle individuelle ou familiale diffère également. C'est au regard de l'intégration de la famille au sein du quartier, de l'utilisation du quartier, du contexte territorial, du statut social, mais également de l'ancienneté de résidence que le rapport aux territoires des familles se construit (Authier, 2002)<sup>140</sup>. Autrement dit, si une 'culture quartier' est héritée par chacun des jeunes, cette culture est négociée au regard des singularités familiales et individuelles. Nous pouvons poursuivre cette réflexion grâce aux travaux de Pierre Champollion qui montrent que la territorialité, pensée comme une représentation symbolique, collective et partagée du territoire, a une incidence sur la famille et son quotidien, mais également sur les projections scolaires ou professionnelles (Champollion, 2022<sup>141</sup>).

---

<sup>136</sup> Wirth, L. (2006). *Le ghetto*. Presses universitaires de Grenoble

<sup>137</sup> Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui? *Vie sociale*, 2, 33-48.

<sup>138</sup> Avenel, C. (2006). La famille ambivalente dans la ville inégale : Le statut du lien familial dans les "quartiers sensibles". *Informations sociales*, 130, 120-127.

<sup>139</sup> Kokoreff, M. (2003). La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique. Éditions Payot & Rivages.

<sup>140</sup> Authier, J. (2002). Habiter son quartier et vivre en ville : les rapports résidentiels des habitants des centres anciens. *Espaces et sociétés*, 108, 89-110.

<sup>141</sup> Champollion, P. (2022). La territorialité : Un concept-clé pour contextualiser l'éducation. ISTE Group.

Nous pouvons également mentionner ici les travaux qui participent à la compréhension de la perception que possèdent les jeunes et leurs familles, des politiques liées aux renouvellements urbains. De nombreuses enquêtes mettent en lumière les incidences des politiques de renouvellement urbain sur les familles, notamment sur celles qui doivent quitter leur quartier de résidence, « *au nom d'un « plus grand bien » futur* ». (Kirszbaum, 2013, p.69)<sup>142</sup>. De même, les enquêtes montrent l'attachement des familles à leurs quartiers de résidence, indépendamment de la qualité de vie et montrent que les projets de renouvellement urbain ont des incidences négatives sur les liens de solidarité construits au sein de ces territoires (Authier & al. 2007)<sup>143</sup>. Si l'habitat est renouvelé, les générations qui subissent le renouvellement urbain sont sacrifiées (Beaud & Mauger, 2017)<sup>144</sup>.

\*

Ici, nous avons proposé une synthèse des connaissances établies au sujet des stratégies éducatives familiales et des interactions que les familles entretiennent avec leur territoire. Ces éléments sont essentiels pour appréhender le développement individuel des jeunes. Les styles éducatifs parentaux présentés offrent un cadre pour cette compréhension, tandis que des recherches plus récentes élargissent la perspective en intégrant d'autres aspects de la vie quotidienne. Ces enquêtes s'appliquent à considérer un ensemble d'éléments qui nous paraissent essentiels lorsqu'il s'agit de cerner le quotidien du jeune. Parallèlement, nous avons montré l'importance des relations entretenues entre la famille et leur territoire, permettant la négociation de la 'culture quartier' par les jeunes. Ainsi, nous illustrons que l'environnement social possède des incidences non négligeables sur les familles et les jeunes. En revanche, peu d'enquêtes alimentent les réflexions sur le quotidien de ces familles : les enquêtes sont particulièrement orientées vers les violences urbaines, les trafics de stupéfiants ou la précarité, mais peu de chercheurs décrivent les faits du quotidien pour ces familles qui résident dans ces quartiers prioritaires. Il s'agira d'une des contributions de ce travail, où nous nous appliquerons à raconter la vie des jeunes et des familles au sein des territoires, au prisme de monographies et de profils-types.

---

<sup>142</sup> Kirszbaum, T. (2013). Rénovation urbaine et équité sociale: Choice Neighborhoods aux Etats-Unis. [Rapport de recherche] ISP; CNRS; Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective; Secrétariat général du Comité interministériel des villes 2013.

<sup>143</sup> Authier, J., Bacqué, M-H. & Guérin-Pace, F. (2007). *Le quartier*. La Découverte.

<sup>144</sup> Beaud, S. & Mauger, G. (dir.) (2017) *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Éditions Rue d'ULM, Paris.

## 7. Un nouvel ordre éducatif local : les « cités éducatives » ?

Nous venons d'appréhender un ensemble d'éléments en questionnant les jeunes au prisme des politiques éducatives, en passant par les territoires, l'institution scolaire et l'institution familiale. Autrement dit, nous avons proposé un aperçu croisé de différents facteurs qui nous paraissent avoir des incidences significatives sur les jeunes en tant que publics-cibles de diverses politiques publiques. Dans le cadre de ce travail et au regard des interrelations entre politiques, territoires, écoles et familles, nous souhaitons appréhender le jeune au prisme d'une focale plus large. En ce sens, nous revenons, dans un premier temps, sur la notion « d'ordre éducatif local » qui prend en considération l'ensemble des espaces socio-éducatifs à l'échelle d'un territoire. Dans un deuxième temps, nous donnons à voir les espaces socio-éducatifs informels jusqu'ici peu mobilisés et nous rendons compte des connaissances établies au sujet de l'utilisation différenciée de ces espaces en fonction des territoires. Enfin, le dernier temps de la réflexion met en lumière les logiques de cohérence et de concurrence au sein de cet ordre éducatif, au regard des pratiques partenariales.

### 7.1 L'ordre éducatif local comme prisme d'analyse : considérer l'ensemble des espaces socio-éducatifs fréquentés par les jeunes

La prise en compte du territoire comme spatialisation de l'action publique constitue un champ de recherche dès la fin des années 1990 et permet d'appréhender les pratiques des professionnels socio-éducatifs au regard des singularités des territoires.

Dès la mise en œuvre des ZEP, des évaluations ou comparaisons ont été effectuées, classant ainsi les ZEP en fonction de leurs caractéristiques, des difficultés rencontrées ou des publics qui y sont présents. Les premières typologies des ZEP pensées dès 1992 (Liensohl & al., 1992)<sup>145</sup>, participent à l'émergence de « l'effet-territoire », où les singularités entre ces mêmes territoires éducatifs politiques sont données à voir (Authier & al., 2007)<sup>146</sup>. Les ZEP, puis les REP, mais également l'ensemble des territoires éducatifs et/ou politiques, y compris les cités éducatives (Pinsolle & al., 2021)<sup>147</sup>, sont appréhendés dans une visée comparative, où un territoire devient le contrepoint d'un autre, éclairant ainsi les logiques en œuvre. Cette logique de contrepoint permet d'appréhender les similitudes et les divergences des territoires et de l'ensemble des contextes politiques, économiques, sociaux, culturels qu'ils sous-tendent.

Les travaux de François Dubet et de Didier Lapeyronnie participent en ce sens à la compréhension des incidences des contextes socio-politiques locaux sur les offres socio-éducatives proposées. Ils illustrent la disparition des « banlieues rouges » et mettent en évidence

---

<sup>145</sup> Liensohl, B., Oeuvarard, F. Serra, N. & Trancart, D. (1992). L'évaluation des zones d'éducation prioritaires : description, typologie, fonctionnement, résultats. *Les dossiers Éducation et formations*, n° 14.

<sup>146</sup> Authier, J., Bacqué, M-H. & Guérin-Pace, F. (2007). *Op. Cit.*

<sup>147</sup> Pinsolle, J., Bordie, S., & Aillères, M. (2021). Des monographies comparées pour comprendre l'Éducation. Vertus et ecueils estimes d'une méthodologie de recherche pour l'étude des politiques publiques. Le cas des « Cités Éducatives » en France. *Intervención*, 11(2), 70-89.



leur spécificité, d'un point de vue sociologique : au sein de celles-ci, un mode de vie spécifique, communautaire, plaçait au premier plan l'éducation populaire et la nécessité de proposer une offre socio-éducative, culturelle et sportive complète (Dubet & Lapeyronnie, 1992)<sup>148</sup>. Dans la même lignée, Dominique Glasman participe à cette appréhension des contextes éducatifs territoriaux, en analysant la mise en œuvre des PRE et en pointant du doigt les divergences de mises en œuvre selon l'interprétation et l'intériorisation des termes officiels par les professionnels du territoire, ainsi qu'au regard des volontés et des choix politiques locaux (Glasman, 2010)<sup>149</sup>. De même, David Giband montre, à partir d'ancrages théoriques géographiques, comment la territorialisation participe à une forme d'hybridation des pratiques professionnelles et implique une recomposition des pratiques des professionnels de terrain. Il explique que la territorialisation est avant tout une pratique sociale de l'espace : ce sont les pratiques individuelles et collectives des professionnels socio-éducatifs locaux, en réponse aux besoins du territoire et en fonction des ressources disponibles sur place, qui conduisent à la territorialisation des dispositifs relevant des politiques d'éducation prioritaire (Giband, 2019)<sup>150</sup>. Ainsi, ces enquêtes illustrent que « l'effet-territoire » est influencé à la fois par les contextes territoriaux, mais également par l'intériorisation des injonctions par les professionnels socio-éducatifs et la territorialité qu'ils développent. Ainsi, Véronique Laforets définit un « éducatif local » comme « *l'action publique à vocation éducative qui se déploie en dehors de l'école* » (Laforets, 2016, p.19)<sup>151</sup>, toutefois elle focalise son travail doctoral sur l'offre de loisirs en dehors de l'école, autrement dit, sur l'une des facettes de cet éducatif local. Ses travaux participent à la schématisation d'une nébuleuse territoriale représentative de la globalisation de l'action éducative locale, qui prend en compte l'ensemble des instances éducatives liées aux territoires (Ben Ayed, 2018)<sup>152</sup>.

Quelques années plus tôt, Choukri Ben Ayed proposait déjà un ouvrage au sein duquel il retraçait la territorialisation de l'espace éducatif au prisme de la mixité sociale, de la réussite scolaire et des luttes sociales. Il conclut au sujet de cet « ordre éducatif local » : « *Il ne s'agit néanmoins pas ici d'un ordre structuré et unificateur mais au contraire d'un ordre hybride qui conjugue à la fois libéralisme et bureaucratie et qui polarise des régimes de pensée et d'action incompatibles et inconciliables comme l'engagement, l'impuissance et la compassion. C'est pourquoi cet ordre éducatif local dispersé et contradictoire n'est pas en mesure de se constituer, dans sa forme actuelle, comme un nouveau paradigme politique fondé sur un ordre réellement démocratique, égalitaire et social. L'espace local n'est en effet pas porteur d'un*

---

<sup>148</sup> Dubet, F., Lapeyronnie, D. (1992). *Op Cit.*

<sup>149</sup> Glasman, D. (2010). La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique. *Cahiers de l'action*, 27, 9-20.

<sup>150</sup> Giband, D. (2019). Territoire(s) et territorialisation(s) de l'action publique. Réflexions à partir de l'exemple français. Dans : *Action publique, dynamiques sociales et pauvreté : La territorialisation en débats*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

<sup>151</sup> Laforets V. (2016). L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants. Thèse.

<sup>152</sup> Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 15-35.

*corps de doctrines politiques suffisamment unificateur. Loin des présupposés politiques qui le considèrent comme le lieu du consensus, il est au contraire celui de la controverse et de l'expression des nouvelles luttes éducatives et sociales.* » (Ben Ayed, 2009, p.158)<sup>153</sup>.

Si nous considérons la vocation première des cités éducatives de rapprocher les doctrines politiques des différentes institutions *via* la mise en œuvre d'une *troïka* à l'échelle du territoire défini, pouvons-nous considérer ce label comme un « nouvel ordre éducatif local », qui serait unifié et reposerait sur des ordres démocratique, égalitaire et social ? En effet, si ce territoire « cité éducative » possède un périmètre politique ambigu, entre quartier politique de la ville, nouveau projet de renouvellement urbain et réseaux d'éducation prioritaire, auxquels viennent s'ajouter les territoires vécus des habitants et des professionnels (Di méo, 1998)<sup>154</sup>, il paraît nécessaire d'appréhender les cités éducatives au prisme de leur territoire politique, mais surtout au prisme de l'ensemble des éléments constitutifs du territoire éducatif vécu par les jeunes.

## **7.2 L'encadrement du temps libre des jeunes : loisirs et activités sociales, culturelles et sportives au sein des quartiers prioritaires**

Nous avons appréhendé jusqu'ici différents éléments constitutifs de cet ordre éducatif local au sein des quartiers relevant de l'éducation prioritaire. Il s'agit à présent d'illustrer ce qui relève de « l'ordre socio-éducatif local » au sens large : nous considérons ici l'ensemble des espaces d'apprentissage informel. Bernard Bier considère en ce sens les centres de loisirs (ou accueils collectifs de mineurs), les médiathèques, les clubs sportifs ou les centres sociaux (Bier, 2011)<sup>155</sup>. Nous y ajoutons, dans le cadre de ce travail, les ludothèques, les espaces informatiques, les cinémas et structures audio-visuelles, les espaces familles, les gymnases et les infrastructures sportives.

Au-delà des accompagnements liés à la scolarité, que nous avons déjà analysés, les territoires labellisés cités éducatives sont dotés d'actions ludiques ou d'offres de loisirs à destination de l'ensemble des habitants. Le secteur « jeunesse et éducation populaire », régi par les municipalités, met principalement en œuvre les réglementations concernant les accueils de mineurs dans le cadre des vacances scolaires ou du périscolaire. Toujours régis par les municipalités, des dispositifs et politiques jeunes sont pensés à l'échelle des territoires, notamment en ce qui concerne la formation des animateurs et l'accompagnement éducatif des jeunes. Toutefois, cet encadrement de la jeunesse est complété, parfois mis en concurrence avec les offres associatives, que ce soient les associations d'éducation populaire historiquement ancrées (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), Pupilles de l'Enseignement Public (PEP), Union française des centres de vacances et de loisirs (UFCV), Union française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP)) ou des associations

<sup>153</sup> Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.

<sup>154</sup> Di Méo G. (1998). *Géographie sociale et territoire*, Paris, Nathan.

<sup>155</sup> Bier, B. (2011). Le temps des loisirs, enjeu éducatif et démocratique. *Revue Projet*, 320, 39-46.

locales, arrimées aux territoires. L'encadrement des jeunes sur les temps périscolaires et extrascolaires participe à distinguer le caractère formel et informel de l'éducation.

Au sein des espaces éducatifs que proposent ces structures associatives ou municipales, les inégalités persistent toutefois. Si l'institution scolaire est particulièrement reproductrice des inégalités, les offres éducatives locales, informelles, le sont tout autant (Bier, 2011)<sup>156</sup>. Une première fragmentation s'opère dans la répartition géographique où certains territoires, notamment ruraux, sont peu dotés en termes d'offres éducatives informelles. Une seconde forme de fragmentation est liée au caractère pécuniaire des offres éducatives : en 2011, 3 millions d'enfants ne partaient pas en vacances<sup>157</sup>, comme c'est toujours le cas en 2023. Ainsi, au-delà du territoire, c'est l'aspect socio-économique des familles qui conditionne l'accès à l'offre éducative territorialisée dans son ensemble. Enfin, une troisième fragmentation est repérée, en lien avec les perceptions éducatives intrafamiliales, lorsqu'on sait que « *le non-recours aux centres de loisirs semble se distribuer entre un pôle culturel-bourgeois et un pôle familial-populaire* » (Lebon, 2006, p.120)<sup>158</sup>. Autrement dit, si des offres de loisirs et d'encadrement des jeunes sont proposées à l'échelle nationale, elles sont particulièrement investies par les strates supérieures des familles, au détriment des familles issues des classes populaires qui organisent davantage les temps libres des enfants au sein de la sphère familiale.

Aujourd'hui, les offres socio-éducatives, culturelles, sportives sont particulièrement développées, d'autant plus au sein des quartiers prioritaires. En revanche, « *la qualité éducative du temps libre dépend donc d'une multitude de paramètres qui mêlent à la fois les caractéristiques propres à l'individu et à sa famille, ainsi que son mode de vie et le milieu dans lequel il évolue* » (David, 2014, p.128)<sup>159</sup>. Ainsi, au sein des quartiers prioritaires, les fragmentations présentées ci-dessus s'accumulent ; inégalités territoriales, socio-économiques et non-recours aux offres existantes fragilisent le tissu socio-éducatif local.

### **7.3 Cohérence ou concurrence de l'ordre éducatif local ?**

Les modes de fonctionnement de ces offres éducatives locales sont également à prendre en considération, puisqu'elles possèdent des répercussions sur la cohérence éducative du territoire et la capacité des professionnels à travailler avec, sans ou contre les autres.

Patrick Rayou illustre en 2015 ce qui se joue aux frontières de l'École en termes de pratiques et de contenus, en prenant en considération les environnements des jeunes dans leur ensemble. *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets*, met en exergue les effets de ces frontières de plus en plus poreuses entre institutions scolaires, territoires et familles. En

---

<sup>156</sup> Bier, B. (2011). *Op. cit.*

<sup>157</sup> Chiffres issus du rapport de l'observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ) intitulé les vacances des enfants et des jeunes aujourd'hui en France – une injustice sociale, publié en 2011.

<sup>158</sup> Lebon, F. (2006). Usages sociaux des centres de loisirs. *Agora débats/jeunesses*, 42, Politiques publiques de jeunesse en Europe, 14-127.

<sup>159</sup> David, O. (2014). Le temps libre des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux Pratiques de loisirs et mobilités - Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse.

effet, selon l'auteur, la porosité des frontières participerait à contourner la réalité sociale, à évacuer les problèmes sociaux plutôt que de les aborder de manière pragmatique. Autrement dit, puisqu'une même problématique relève de plusieurs institutions, les réponses isolées et compartimentées de chacune des institutions ne permettent pas une réponse efficiente (Rayou, 2015)<sup>160</sup>. Le « nouvel ordre socio-éducatif local » que constituent les cités éducatives permettra-t-il la mise en cohérence des offres socio-éducatives des territoires ? Les cités éducatives parviendront-elles à considérer les problématiques de manière pragmatique, en négociant la porosité des institutions ?

Si les cités éducatives sont pensées en ce sens, avec pour démarche de constituer de « nouvelles » alliances éducatives, elles ont jusqu'ici requestionnées, bousculées les pratiques professionnelles, notamment les pratiques partenariales (Genet, à paraître)<sup>161</sup>.

Le bouleversement des pratiques professionnelles subi par les professionnels socio-éducatifs des territoires labellisés cité éducative peut être comparé aux bouleversements qui ont eu lieu lors de la mise en œuvre des ZEP. À ce sujet, Pierre Périer pointe du doigt, dès la fin des années 1990, la polyvalence des équipes éducatives au sein des zones d'éducation prioritaire et leurs capacités à développer un travail collectif au niveau des établissements. En revanche, il note une difficulté des professionnels scolaires à étendre ces relations professionnelles au-delà des murs de l'établissement (Périer, 1999)<sup>162</sup>. De même, Elisabeth Bautier montre comment le travail socio-éducatif en banlieue s'inscrit dans une tension entre injonctions des politiques éducatives et réalités locales. Ses travaux rendent compte de postures professionnelles singulières, notamment avec des formes de militantisme, ainsi qu'une recherche de professionnalisation (Bautier, 1995)<sup>163</sup>. La question du travail en réseau, de la capacité à fédérer est appréhendée au-delà des frontières scolaires, puisque les professionnels médicaux et du travail social intervenant au sein des « banlieues » sont considérés par l'auteure.

Dans le cadre des cités éducatives, la mise en place puis la démocratisation des appels à projets engendrent une mise en concurrence des associations et des professionnels du territoire pour l'obtention de subventions. Ce mode de fonctionnement fragilise les « petites associations de quartiers » et privilégie les associations à visée nationale, plus à même d'entrer dans des logiques de guichets (Lemoine & al., 2020)<sup>164</sup>. Ce constat a déjà été observé à l'échelle des cités éducatives, où les associations détentrices d'un agrément de l'Éducation nationale parviennent à s'implanter sur les territoires en obtenant les subventions en réponse aux appels à projets :

---

<sup>160</sup> Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets*. Presses universitaires de Vincennes.

<sup>161</sup> Genet, L. (à paraître) *Des résistances professionnelles face aux modifications induites par le label « cité éducative »*. Dans : Akira-Alix, S. (Dir.) *Crises dans et hors l'école en France*. Presses universitaires du Septentrion.

<sup>162</sup> Périer, P. (1999). Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. *Dossiers Éducation & formations*, n° 109.

<sup>163</sup> Bautier, E. (Dir.), (1995). *Travailler en banlieue : La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan. *Formation Emploi*, 53(1), 112.

<sup>164</sup> Lemoine, M., Pesce, S., & Sompayrac, L. (2020). *Elaboration d'une cité éducative : vers un bien commun éducatif territorialisé ? Diversité*, n°199. *L'expérience du territoire #3 Cité, mixité et territoires*, 124-131.

c'est le cas, par exemple, de la ligue de l'enseignement déployé au sein de plus de 25 cités éducatives en 2022, des PEP qui interviennent dans plus de 35 cités éducatives, de l'AFEV, déployée dans une quinzaine de cités éducatives, ou encore l'UFOLEP qui participe à la mise en place d'actions « savoir nager » et « savoir rouler en vélo » dans diverses cités éducatives et qui est devenu l'animateur principal des groupes pilotes « Cités éducatives - Sport » organisés par l'ANCT et la Direction des Sports<sup>165</sup>. Si ces associations participent à la démarche cité éducative, elles s'inscrivent dans une logique de marché, où la labellisation est synonyme d'une légitimation de leurs compétences. Cette logique de marché officieux, qui découle de « réseaux de jugement » est si puissante qu'elle entraîne des logiques de compétition et de distinction (Felouzis & al., 2013)<sup>166</sup>. Ainsi observée à différentes échelles, cette logique inscrit les cités éducatives dans une lignée compétitrice, où il ne s'agit plus de travailler en partenariat avec des acteurs du territoire, mais de travailler en partenariat avec des acteurs qui développent des actions sur le territoire. Il ne s'agit plus de consolider le travail partenarial à l'échelle des réseaux de proximité, mais d'ouvrir les territoires à de nouveaux professionnels, jugés compétents, qualifiés et reconnus dans la mise en œuvre de projets innovants, tout en impliquant les jeunes et les familles.

\*

Dans le cadre de ce raisonnement, nous nous appuyons sur l'ensemble des éléments mentionnés au préalable, en considérant tout particulièrement les liens entre politiques, territoires, écoles et familles. Nous avons montré que le territoire influence l'offre socio-éducative, culturelle, sportive et de loisirs. Nous avons illustré l'utilisation différenciée de « l'ordre éducatif local » selon les jeunes et selon leurs territoires. Enfin, nous avons mis en lumière les logiques de cohérence et de concurrence au sein de cet ordre éducatif, en considérant les pratiques partenariales. Ainsi, nous avons mis en évidence les incidences de « l'ordre éducatif local » sur l'encadrement de la jeunesse en dehors des institutions scolaires et familiales. Ce dernier temps du raisonnement éclaire tout particulièrement la manière dont les jeunes se construisent au regard de leur environnement, mais donne peu à voir la place du jeune dans la construction de son environnement. Il s'agira d'un élément constitutif de notre réflexion : nous chercherons à illustrer cette construction réciproque entre le jeune et les politiques publiques qui régissent son quotidien.

\*\*\*

---

<sup>165</sup> Ces éléments émanent d'échanges scientifiques au sein du collectif de recherche CERE (Cités éducatives et recherches en éducation) et font l'objet de recherches de documents, synthèses et revues de projets, publiés sur internet par les cités éducatives, elles-mêmes. Les chiffres proposés sont représentatifs d'un état des lieux du poids de ces associations réalisé début 2024.

<sup>166</sup> Felouzis, G., Maroy, C. & van Zanten, A. (2013). Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris: Puf.

## Conclusion du chapitre 2 : Seconds éléments de problématisation : quels jeunes pour quelles politiques éducatives ?

À l'issue de cette réflexion, nous avons justifié la nécessité d'avoir recours à une approche holistique des jeunes en "cités", afin de mettre en lumière leurs diversités et leurs singularités, et de comprendre les interactions qu'ils entretiennent avec leur environnement ainsi que l'utilisation qu'ils possèdent des dispositifs qui relèvent des politiques d'éducation prioritaire.

Ces éléments nous ont permis d'affirmer que les politiques d'éducation prioritaire reposent sur une catégorisation des publics basée sur des indicateurs chiffrés (Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016), sans que les caractéristiques individuelles et les singularités des publics soient explicitées et prises en considération (Demeuse & al, 2011). Nous pointons ce manque de précision dans la catégorisation des publics des politiques éducatives (Ribémont & al. 2018) : il s'agira, dans le cadre de cette thèse, de contribuer à une compréhension plus fine des publics concernés par les politiques éducatives territorialisées.

Le raisonnement proposé nous a amenés à nous questionner sur les critères qui permettent aux jeunes d'accéder aux dispositifs. Nous avons montré, au regard des recherches établies, que ces critères restent flous et le sont d'autant plus ces dernières années, avec une montée en puissance de l'injonction à l'implication volontaire des jeunes (Bresson, 2014). En ce sens, la distance entre les publics ciblés par les politiques publiques et les publics réellement touchés s'accroît au sein des dispositifs (Piquée, 2003) : les caractéristiques des publics, leurs besoins ou leurs envies restent impensés. Ce constat sera discuté au cours de ce travail de thèse, en illustrant les raisons et les effets de cet impensé au sein des cités éducatives.

De plus, l'essence même des politiques éducatives territorialisées repose sur la territorialisation des politiques éducatives au regard des territoires et de leurs territorialités. Nous avons montré que les « jeunes en cités » sont encore majoritairement analysés, de manière hétérogène, comme responsables des problématiques publiques (Dubet & Lapeyronnie, 1992). Si les apports scientifiques permettent de donner à voir l'hétérogénéité des jeunes au sein des quartiers et leur quotidien différencié (Marlière, 2005), il nous semble que les comparaisons entre le quotidien des « jeunes de quartiers » est souvent confronté, comparé, au quotidien des jeunes qui ne résident pas au sein de ces territoires prioritaires, mais qu'il existe peu d'éléments qui permettraient de cerner les quotidiens différenciés des « jeunes en cité » au regard des aspects socio-éducatifs. Ce point constituera une des dimensions de ce travail de thèse.

Dans cette approche holistique, il est nécessaire de questionner le jeune au prisme de sa scolarité, de son parcours scolaire et de ses aspirations (Demoulin & al., 2022). L'état de l'art proposé permet de mettre en lumière l'hétérogénéité des rapports à la scolarité, en fonction de disparités territoriales (Drealants, 2013). Les recherches montrent la ségrégation que peut

produire la labellisation de territoires prioritaires (van Zanten, 2001). En ce sens, les analyses ont tendance à comparer les scolarités au sein et en dehors des zones d'éducation prioritaire. Notre travail contribuera à l'explicitation de disparités territoriales : nous nous appliquerons à illustrer les différences de rapport à l'école et de projections scolaires à l'échelle de différents territoires relevant de l'éducation prioritaire. Nous comparerons alors l'hétérogénéité des vécus scolaires entre des jeunes résidents au sein de différentes « cités ».

De plus, les éléments apportés sur les interrelations entre la sphère scolaire et la sphère familiale montrent l'inégal accès aux ressources socio-éducatives locales, notamment aux accompagnements scolaires (Glasman, 2001). Les raisons du recours et du non-recours à ces dispositifs, et plus globalement, les raisons de l'utilisation de ces dispositifs d'accompagnements scolaires, sont généralement analysées au prisme d'un seul dispositif. Nous tenterons dans ce travail de proposer une analyse globale de l'utilisation de ces dispositifs par les jeunes, en considérant le parcours du jeune entre les différents dispositifs. Les recherches mobilisées ont également permis de pointer du doigt les déséquilibres entre professionnels et parents (Meirieu, 2000) : si la réussite scolaire est une priorité pour l'ensemble des parents, les parents ne possèdent pas tous les mêmes capacités à interagir avec l'École (Périer, 2005). La co-éducation souhaitée et réimpulsée dans le cadre des cités éducatives n'est pas un allant de soi. Notre travail de thèse contribuera à cerner la manière dont est considérée cette injonction à la co-éducation au sein des cités éducatives, du côté des professionnels socio-éducatifs, mais également du côté des jeunes et des parents.

Plus spécifiquement, au sujet de ces parents, nous avons donné un aperçu de ce qui a été établi concernant le quotidien des familles et les styles éducatifs parentaux différenciés. Nous avons montré que ce champ de recherche est particulièrement récent et que la complexité d'appréhender le style éducatif découle de la diversité des indicateurs qui peuvent être pris en considération (Pinsolle, 2017). Nos réflexions dans le cadre de cette thèse n'ont pas vocation à contribuer à une analyse plus fine des pratiques familiales, mais bien de comprendre comment ces pratiques familiales influencent le quotidien du jeune et l'utilisation qu'il possède des offres socio-éducatives, culturelles, sportives ou de loisirs du territoire. Ainsi, nous repartirons dans notre réflexion de typologies des styles éducatifs familiaux (Baumrind, 1969) que nous mettrons au regard de l'ordre éducatif local. Nous avons montré que les styles éducatifs familiaux et le quotidien au sein de la famille possèdent des incidences sur la manière dont le jeune se construit et la manière dont il va intérioriser, ou non, la 'culture quartier' (Avenel, 2006). Il s'agira d'explicitier dans ce travail de thèse, les éléments qui participent à la construction d'un rapport différencié des jeunes à leurs territoires.

Enfin, nous avons explicité les raisons pour lesquelles nous pouvons considérer le périmètre des cités éducatives comme un « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009). Nous avons montré que l'offre socio-éducative qui découle des politiques publiques se construit différemment en fonction des territoires et de l'intériorisation des injonctions par les professionnels des territoires (Glasman, 2010). Le déploiement des cités éducatives est-il à l'origine d'une évolution de l'encadrement éducatif ? Ce label est-il en mesure d'impulser la mise en œuvre d'une démarche cohérente et partenariale ? Les cités éducatives vont-elles transformer les pratiques des professionnels, et à terme, l'offre socio-éducative locale ? La mise en œuvre récente de ce label implique une diversité de questionnements, tant sur la place des jeunes et de leurs familles au sein des cités éducatives, que des bouleversements que cela implique du côté des professionnels.

Ainsi, il s'agira, tout au long de ce travail de thèse, de confronter ces différentes dimensions afin de mettre en lumière la mise en œuvre des cités éducatives par les différents opérateurs locaux et l'incidence de cette territorialisation différenciée sur les jeunes et sur la manière dont ils s'emparent, en retour, des politiques publiques qui les concernent.





## Chapitre 3 : Problématisation, ancrages et méthodologies

*« Notre souci premier a donc été de partir non d'une théorie, mais d'une expérience de terrain et des matériaux et observations, souvent inattendus, qu'elle avait permis de rassembler. En d'autres termes, il ne s'agissait pas d'expliquer ceux-ci en fonction de concepts tout faits ou à la mode mais, en s'appuyant sur eux et sur les présupposés de chacun de nous, de laisser surgir les concepts qui puisse en rendre compte et les justifier » - Gaboriau, 1978, p.137*

Au regard des éléments abordés jusqu'ici, il convient de donner à voir plus explicitement le questionnement central de ce travail de thèse, tant du point de vue du fil conducteur, que du point de vue des ancrages en Sciences de l'éducation. En ce sens, nous proposons un premier temps de synthèse des questionnements soulevés jusqu'ici et nous explicitons la problématique de ce travail au regard du modèle de Bronfenbrenner (Cf. 1 Construction de la problématisation : synthèse des outils théoriques et conceptuels mobilisés). Dans un deuxième temps, nous donnons à voir le déroulement de l'enquête de terrain, en présentant les ancrages méthodologiques, les données recueillies et le quotidien inhérent à la démarche ethnographique (Cf. 2 Postures et méthodes : donner à voir l'enquête de terrain).

## 1. Construction de la problématique : synthèse des outils théoriques et conceptuels mobilisés

Comme l'écrit Gaston Mialaret, « *les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation* » (Mialaret, 2006, p.69)<sup>1</sup>. Dans la même lignée, Plaisance et Vergnaud écrivent que « *dans les débats en cours au sein des sciences sociales confrontées à l'analyse des phénomènes éducatifs, on ne perçoit donc pas le règne sans partage d'une théorie hégémonique. C'est, au contraire, la pluralité des approches qui domine : pluralité des objets, pluralité des méthodes, mais aussi pluralité des références théoriques qui puisent même dans des champs disciplinaires différents et complémentaires* » (Plaisance & Vergnaud, 1993, 115)<sup>2</sup>. Ainsi, notre travail se nourrit de différentes disciplines et thématiques de recherches et compose avec des réflexions et des outils conceptuels empruntés à d'autres disciplines. Parmi elles, nous mobilisons « *les disciplines qui étudient les conditions générales et locales de l'éducation* » (Mialaret, 2017, p.45)<sup>3</sup>, mais également des « *sciences qui étudient les situations et les faits d'éducation* » (Mialaret, 2017, p.59)<sup>4</sup>.

À la lumière des éléments mobilisés jusqu'ici, notre travail de thèse s'inscrit, tant d'un point de vue méthodologique qu'analytique, dans une sociologie de l'expérience. Dans un premier temps, les expériences des jeunes et des professionnels sont considérées dans une hétérogénéité d'expériences culturelles et sociales, organisant leurs pratiques et leurs conduites : les constructions individuelles des enquêtés sont appréhendées dans une tension entre règles établies et appropriation personnelle de ces règles. Dans un second temps, le principe de distance entre les individus et les systèmes dans lesquels ils sont inscrits est appréhendé, en considérant la distance critique et réflexive de chaque individu, lui permettant d'accéder à une autonomie. Dans un troisième temps, le caractère collectif et contraint de l'expérience sociale est considéré, en resituant l'individu dans les rapports de domination desquels il ne peut s'extraire (Dubet, 1995)<sup>5</sup>. Ce dernier trait est mis en relation avec les logiques de dominomorphisme et de dominocentrisme (Grignon & Passeron, 2015)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Mialaret G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : PUF.

<sup>2</sup> Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.

<sup>3</sup> Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

<sup>4</sup> Mialaret, G. (2017). *Op Cit*.

<sup>5</sup> Dubet, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

<sup>6</sup> Grignon, C. & Passeron, J.-C. (2015). *Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Éditions Points.

## 1.1 Un cadre de pensée générale ancré entre sociologie de l'expérience, des usages et des interactions

Le cadre de pensée général de notre travail s'inscrit dans la lignée de François Dubet et de sa conception de la sociologie de l'expérience. Effectivement, nous considérons et nous avons considéré tout au long du travail d'enquête puis d'analyse, que les individus et les acteurs que nous avons observés « *semblent s'inscrire dans plusieurs rationalités, dans plusieurs logiques ; ils ne sont jamais totalement réductibles au paradigme d'une théorie pure* » (Dubet, 2007, p.98)<sup>7</sup>. De plus, nous considérons que « *les acteurs sont des acteurs. Ils réfléchissent, ils agissent, ils ne sont jamais totalement adéquats à leurs rôles ou à leurs intérêts et la théorie doit être en mesure d'expliquer leur activité, leur réflexivité, leur critique quand ils sont amenés à résoudre des problèmes* » (Dubet, 2007, p.98)<sup>8</sup>. Autrement dit, nous considérons dans ce travail que l'ensemble des individus rencontrés, que ce soient des professionnels, des jeunes ou des parents, sont tous acteurs de leurs quotidiens et influencent l'environnement au sein duquel ils évoluent. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de mettre en œuvre une méthodologie d'enquête permettant d'être au plus près des individus afin de comprendre ce qui se joue dans leurs interactions et dans leurs pratiques. Effectivement, entre les individus et leurs environnements apparaissent des logiques d'actions qui régissent des pratiques, des choix, des décisions : il s'agit bien dans ce travail d'appréhender la manière dont ces choix, décisions et pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, participent à la mise en œuvre, à la territorialisation et à la réception des politiques éducatives.

Tout au long du recueil de données, dans la construction des guides d'entretien et des temps d'observations effectués, nous cherchons à cerner la manière dont les politiques éducatives pouvaient influencer les jeunes et inversement, comment ces jeunes pouvaient influencer en retour, les politiques éducatives dont ils sont les cibles. Il s'agit de comprendre le quotidien des jeunes, mais également de leurs parents et des professionnels enquêtés, afin de cerner, à la manière de Michel de Certeau, l'autre sous ses différentes formes. L'objectif était d'étudier les différentes manières de faire à l'échelle des territoires enquêtés et de donner à voir les stratégies, les tactiques, les contournements et les bricolages des individus (de Certeau, 1990)<sup>9</sup>. C'est ainsi à des échelles différentes que nous avons cherché à cerner le quotidien des jeunes « en cités » : d'une part, à une échelle macro, à l'échelle des politiques éducatives telles qu'elles sont prescrites et conjointes aux territoires (Champollion, 2022)<sup>10</sup>, d'autre part, à l'échelle des professionnels de terrain, afin de cerner la mise en œuvre effective des politiques éducatives et rendre compte des singularités, des adaptations, des contournements locaux (Ben Ayed, 2009)<sup>11</sup>. Ces stratégies dans la mise en œuvre

<sup>7</sup> Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. La Découverte.

<sup>8</sup> Dubet, F. (2007). *Op. cit.*

<sup>9</sup> De Certeau, (1990). *L'invention du quotidien, tome I: Arts de faire*, Paris, Gallimard (Folio/Essais 146).

<sup>10</sup> Champollion, P. (2022). La territorialité : Un concept-clé pour contextualiser l'éducation. ISTE Group.

<sup>11</sup> Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.

de ces politiques éducatives ont également été appréhendées au regard des spécificités historiques, territoriales, politiques. Enfin, c'est à un niveau micro, à l'échelle des jeunes et des familles, usagers des politiques éducatives, que j'ai choisi de considérer les singularités des publics, de rendre compte de leurs quotidiens et des incidences qu'ils pouvaient avoir sur le remaniement des politiques éducatives (Authier, 2002)<sup>12</sup>.

Autrement dit, le recueil de données s'est construit dans la volonté de mettre à jour les interrelations, les inter-incidences entre jeunes et politiques éducatives. Pour ce faire, un pas de côté vers la sociologie des interactions et les travaux de Goffman (1974)<sup>13</sup> était nécessaire afin de comprendre non plus comment étaient organisés les politiques éducatives à l'échelle des territoires, mais bien comment elles étaient mises en œuvre et quels étaient les professionnels impliqués, de gré ou de force, dans ces logiques éducatives organisationnelles. Effectivement, pour comprendre la mise en œuvre de cette « nouvelle démarche partenariale » au sein des cités éducatives, il s'agissait de comprendre quels étaient les liens entre les différents acteurs. Pour ce faire, ce sont des travaux situés à la croisée de cette branche de la sociologie des interactions et des sciences de l'éducation qui m'ont permis d'appréhender les différents niveaux ou degrés d'interactions, d'échanges ou de relations. Il s'agissait de cerner les partenariats entre professionnels institutionnels et professionnels socio-éducatifs des territoires (Monceau, 2023)<sup>14</sup>, les partenariats entre les différents professionnels du territoire dans la mise en œuvre de projets socio-éducatifs (Pithon & al., 2008)<sup>15</sup>, y compris avec les professionnels scolaires (Devos, 2023)<sup>16</sup>, mais également les partenariats entre professionnels et familles (Périer, 2019)<sup>17</sup>, entre professionnels et jeunes (Glasman, 2001)<sup>18</sup>. Ainsi, le recours à la sociologie des interactions m'a permis d'appréhender plus simplement les sociogrammes des territoires, les tensions, les alliances et les jeux d'acteurs (Morel, 2020)<sup>19</sup> au sein des territoires enquêtés.

## **1.2 Le modèle de « qualité éducative du temps libre » comme premier jet de notre cadre de pensée**

Ainsi, au regard des éléments établis, il nous paraît essentiel d'appréhender les jeunes dans leur acception la plus large, afin de rendre compte des facteurs qui font varier leurs implications différenciées, volontaires ou non, conscientes ou non, au sein des politiques éducatives territorialisées. Dans cette approche globale de l'expérience du jeune, nous nous sommes inspirés du modèle de « qualité éducative du temps libre » (David, 2010)<sup>20</sup>.

---

<sup>12</sup> Authier, J. (2002). Habiter son quartier et vivre en ville : les rapports résidentiels des habitants des centres anciens. *Espaces et sociétés*, 108, 89-110.

<sup>13</sup> Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit

<sup>14</sup> Monceau, G. (2023). Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées. *Diversité*, Hors-série 17.

<sup>15</sup> Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. (2008). Construire une communauté éducative: Un partenariat famille-école-association. De Boeck Supérieur.

<sup>16</sup> Devos, L. (2023). Partenariats éducatifs entre écoles et acteurs externes : enjeux et mécanismes en contexte de plurinormativité et d'expansion éducative et organisationnelle. Thèse.

<sup>17</sup> Périer, P. (2019). Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale. Paris : PUF.

<sup>18</sup> Glasman, D. (2001). L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école. Paris : PUF.

<sup>19</sup> Morel, S. (2020). L'épreuve de l'autre : Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation. L'Harmattan.

<sup>20</sup> David, O. (2010). Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux : les pratiques sociales, l'offre de services, les politiques locales. Dossier en vue de l'habilitation à diriger les recherches en géographie.

Le modèle de « qualité éducative du temps libre » place la qualité de l'offre éducative territoriale au centre de l'équation et prend en compte différentes composantes de l'individu lui-même, du mode de vie, de la famille et du milieu de vie. Les paramètres pris en compte coïncident en de nombreux points avec les éléments appréhendés jusqu'ici et ayant une incidence sur le quotidien des jeunes « en cités » et leur utilisation des offres socio-éducatives.

Olivier David considère que la qualité éducative du temps libre découle de quatre dimensions : le milieu de vie, la famille, le mode de vie et l'individu.

Ainsi, la qualité du temps libre de l'enfant dépend du contexte institutionnel, de l'offre proposée, mais également de l'accessibilité à ces offres et du cadre territorial.

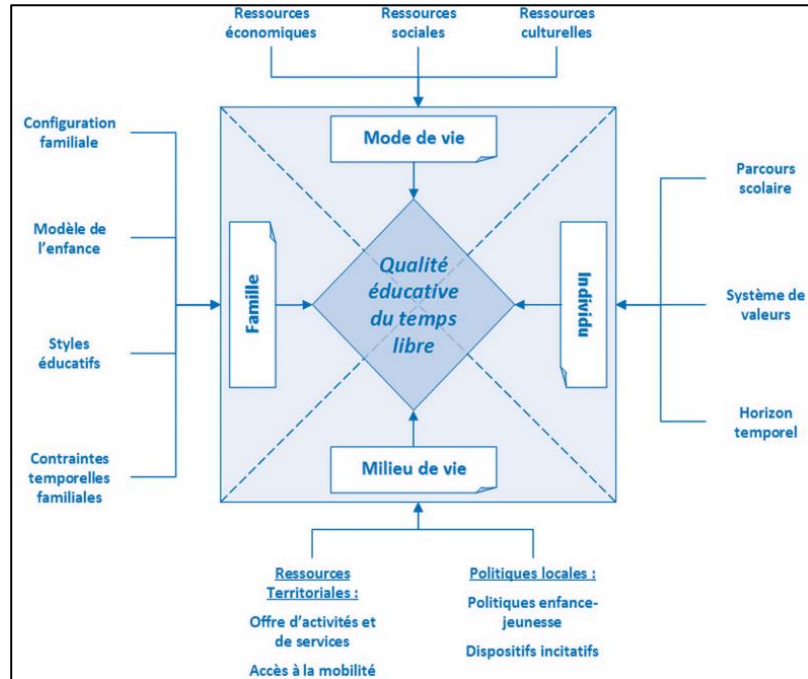


Figure 5 : Modèle de qualité éducative du temps libre : O. David (2010, p. 148)

Le milieu de vie dépend également des politiques de jeunesse et des dispositifs incitatifs présents, en parallèle, à l'échelle locale. De plus, les stratégies éducatives des familles et notamment les styles parentaux, les configurations familiales et les contraintes temporelles, autrement dit le quotidien de la famille influence la qualité éducative du temps libre chez l'enfant. De même, le capital social familial, le niveau de vie ou les ressources culturelles des parents influencent la construction d'un environnement plus ou moins favorable pour l'enfant. Enfin, ce sont les caractéristiques personnelles de l'individu, qu'elles soient relatives à l'âge, au genre ou aux valeurs qu'il défend, qui influencent le temps libre du jeune, tout comme son parcours scolaire. Ces éléments entrent tout particulièrement en résonance avec une part des éléments que nous avons proposés à la réflexion. Toutefois, ce modèle présente quelques limites dans le cadre de notre réflexion : d'une part, il situe l'individu et la famille comme des pôles passifs et d'autre part, s'il tient compte des territoires, il nous semble qu'il donne peu à voir l'incidence des professionnels opérateurs des politiques locales et des ressources territoriales, tout comme il ne prend pas en considération les politiques de jeunesse à l'échelle nationale. Malgré ces limites, ce modèle a constitué le cadre de pensée initial de nos raisonnements.

### **1.3 Utilisation du modèle de Bronfenbrenner pour mettre en lumière les outils théoriques mobilisés**

Si le modèle de « qualité éducative du temps libre » permet d'illustrer certains points de notre raisonnement, il nous semble que l'écosystème de Bronfenbrenner permet de proposer une réflexion plus large (Bronfenbrenner, 1979)<sup>21</sup>. Ainsi, nous présentons ici les différents outils théoriques mobilisés, inscrits au sein de champs disciplinaires distincts, au regard de ce modèle.

#### **1.3.1 L'onto-système : La sociologie de l'enfance et de la jeunesse : considérer la parole et l'expérience de l'enfant**

L'écosystème de Bronfenbrenner, place l'expérience de l'individu au centre de l'équation et correspond davantage au parti pris mobilisé au sein de ce travail en ce qui concerne la posture expérientielle, active et réactive du jeune, face aux différents systèmes qui l'entourent. Au sein de cet écosystème, les caractéristiques individuelles du jeune constituent l'onto-système : il s'agit de l'ensemble des caractéristiques, des états, des vulnérabilités, des compétences ou des déficits, innés ou acquis d'un individu.

La compréhension de l'onto-système repose sur des éléments de réflexion empruntés à la sociologie de l'enfance. Effectivement, cela a été un parti pris de considérer la parole des jeunes comme ayant tout autant de poids que celle d'un adulte (Leroy, 2020)<sup>22</sup> et de donner à ces jeunes toute leur place au sein de l'enquête et au sein de ce manuscrit. Toutefois, enquêter auprès et avec les jeunes nécessite des postures singulières et des adaptations méthodologiques (Danic & al., 2006)<sup>23</sup>, qu'il a fallu découvrir et mettre en œuvre. De même, considérer le jeune comme acteur de son environnement (Danic & al., 2010)<sup>24</sup>, (Bacqué & Demoulin, 2021)<sup>25</sup> nous a permis de développer un pan de la réflexion proposée dans le cadre de cette thèse. Ce travail repose en effet sur l'idée selon laquelle les enfants doivent être étudiés comme des acteurs dans la construction de leur vie sociale et de la vie de ceux qui les entourent. (Montandon, 1998). Nos raisonnements reposent sur différentes variations de la socialisation de l'enfant et du jeune (Sirota, 2019) : nous considérons l'enfant dans une forme de socialisation verticale inversée, mais également dans une forme de socialisation horizontale, le plus souvent dans une forme de puzzle où l'enfant devient le cœur de processus de transmission et de socialisation croisées et diversifiées. Enfin, nous considérons la socialisation du jeune « en réverbération », puisqu'il est intrinsèquement responsable de l'orientation des faits et des politiques d'éducation qui le concerne. En effet, c'est dans la lignée de Julie Delalande, Patrick Rayou et Régine Sirota, que nous considérons la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées. Ainsi, nous cherchons à voir quels sont les rôles respectifs des institutions, des professionnels, des parents

---

<sup>21</sup> Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Royaume-Uni : Harvard University Press.

<sup>22</sup> Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine, *Recherches en éducation*, 39.

<sup>23</sup> Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche et sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.

<sup>24</sup> Danic, I., David, O., & Depeau, S. (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Presses universitaires de Rennes.

<sup>25</sup> Bacqué, M.-H., & Demoulin, J. (2021). *Jeunes de quartier : Le pouvoir des mots un abécédaire participatif*. C&F éditions.

et des jeunes eux-mêmes dans la mise en œuvre des politiques éducatives qui les concernent. Si la sociologie de l'enfance et de la jeunesse émerge en France dans les années 1990, peu de travaux considèrent les jeunes des quartiers populaires au prisme de leur capacité d'agir, de leurs poids sur les politiques publiques. Certains travaux croisent les dynamiques territoriales et la perception qu'en ont les jeunes, notamment l'enquête Pop-Part, et donnent à voir l'opinion des jeunes, mais peu de travaux considèrent le jeune comme un négociateur de l'action publique.

Puisque nous cherchons à mettre en exergue cette place et ce poids du jeune dans la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées, nous nous intéresserons à leurs participations (Arnstein, 1969)<sup>26</sup>, (Bresson, 2004)<sup>27</sup> et à leurs incidences, mais également à leur absence de participation (Warin, 2017)<sup>28</sup>.

### 1.3.2 Les microsystèmes : recours croisés à la sociologie de la famille et à la sociologie de l'éducation

L'écosystème de Bronfenbrenner repose sur les interactions réciproques entre les différents systèmes et les différentes strates qui composent l'environnement du jeune. Cette première modélisation nous permet de considérer le jeune au centre de son écosystème et de différents microsystèmes, qui peuvent être définis comme les environnements immédiats du jeune : en ce sens, nous avons choisi de considérer trois microsystèmes principaux : la famille, l'école et l'ordre éducatif local.

Ces trois microsystèmes constituent le mésosystème du jeune : il s'agit du réseau d'inter-connexions entre les environnements immédiats que représentent les microsystèmes. Ces trois sphères socialisatrices seront appréhendées de manière transversale et croisée tout au long de ce manuscrit.

L'école est appréhendée au prisme du rapport à l'école, du rapport à la scolarité, du rapport aux savoirs, des résultats scolaires, mais également des projections dans l'avenir, qui constituent des facteurs centraux dans la construction du jeune, d'abord en tant qu'élèves, mais également en tant qu'individu. L'ordre éducatif local, les dispositifs d'accompagnements scolaires ou sociaux, mais également les activités sociales, culturelles, artistiques ou sportives sont également au cœur des analyses

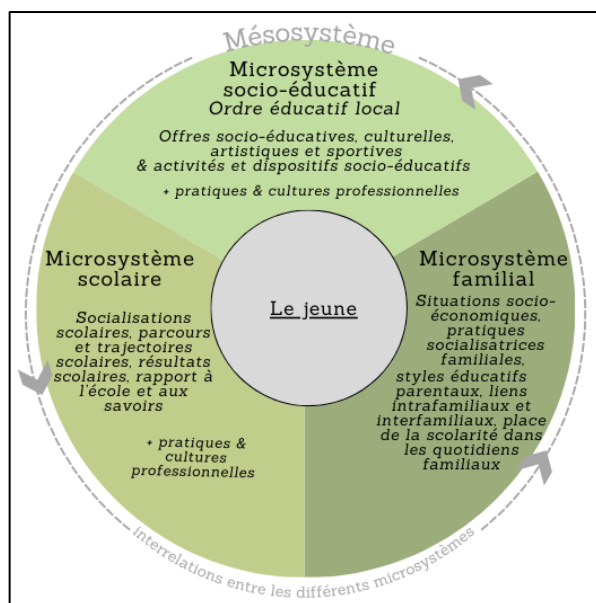


Figure 6 : Schématisation du cadre de pensée (1)

<sup>26</sup> Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

<sup>27</sup> Bresson, M. (2004). La participation des habitants contre la démocratie participative dans les centres sociaux associatifs du nord de la France. *Déviance et Société*, 28, 97-114.

<sup>28</sup> Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses universitaires de Grenoble.



présentées dans le cadre de ce travail : ce sont les dispositifs en eux-mêmes et l'utilisation qu'en font les jeunes, mais également la place, les postures et les pratiques professionnelles qui, confrontées aux interactions vécues entre les professionnels et les familles, permettent de rendre compte de l'hétérogénéité des « jeunes en cités » et de leurs expériences quotidiennes. De plus, les pratiques des professionnels socio-éducatifs, tout comme celles des enseignants, influencent la culture commune de territoire à travers la mise en œuvre de partenariats et d'innovations éducatives. Ainsi, l'inscription des jeunes à ces activités découle d'une part de leur perception des offres proposées, d'autre part des relations qu'ils construisent avec les professionnels socio-éducatifs et enfin de l'accompagnement de leurs parents dans l'inscription et la présence régulière au sein de ces dispositifs.

Nous avons, pour ce faire, mobilisé les outils théoriques et conceptuels issus de la sociologie de l'éducation, qui constitue un ancrage fort de ce travail. La sociologie de l'éducation étudie en premier lieu les processus de socialisations scolaires, les parcours et trajectoires scolaires et leurs déterminants, les résultats scolaires ou encore le rapport à l'école et aux savoirs. Il nous semble que si la sociologie de l'éducation s'est construite en lien avec la compréhension de l'école et de l'institution scolaire, elle a tendance à considérer aujourd'hui l'éducation dans une assertion plus large, avec la prise en compte de l'école, mais également des sphères éducatives qui entourent l'école, notamment les champs socio-éducatifs, culturels et sportifs, particulièrement pris en compte dans ce travail.

Nous nous inspirons alors des travaux menés par Pierre Bourdieu ou Jean Claude Passeron et nous trouvons de multiples raisonnements théoriques et méthodologiques avec les travaux menés par Anne Barrère (2013)<sup>29</sup>, Dominique Glasman (2001)<sup>30</sup> ou encore Philippe Perrenoud (1989)<sup>31</sup>. Au sein de leurs travaux centrés sur la scolarité et les faits d'éducation qui se déroulent majoritairement au sein de la sphère scolaire, nous nous intéressons particulièrement à leurs marges, à ce qui révèlent dans ces travaux, de la porosité des frontières entre le dedans et le dehors de l'institution scolaire. Autrement dit, nous empruntons à la sociologie de l'éducation les connaissances produites sur l'École et la scolarité, mais également sur l'ordre socio-éducatif local et les parcours éducatifs des jeunes. Il s'agit d'appréhender les offres socio-éducatives, culturelles, artistiques et sportives, de cerner les activités et les dispositifs socio-éducatifs présents dans le quotidien du jeune. De plus, nous empruntons également à la sociologie de l'éducation, les outils théoriques qui permettent de penser les pratiques des professionnels, scolaires ou socio-éducatifs. Il s'agit de regarder du côté des pratiques et des cultures professionnelles, mais également des résistances, bouleversements ou innovations des professionnels.

---

<sup>29</sup> Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». Armand Colin, *Carrefour de l'éducation*, 36, 95-116.

<sup>30</sup> Glasman, D. (2001). *Op. cit.*

<sup>31</sup> Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34/4, 237-245.

Afin de cerner les singularités des « jeunes en cité », il s'agit d'appréhender leurs rapports aux offres éducatives locales, leur rapport à l'école, mais également leur rapport à la famille. Ainsi, les relations intrafamiliales, les styles parentaux éducatifs et l'ensemble de ce qui se passe au sein des familles constituent un facteur d'influence de la construction du jeune. Autrement dit, c'est dans une tension entre offres éducatives territoriales, professionnels socio-éducatifs et familles que les jeunes se construisent, s'individualisent. Nous l'avons vu, les injonctions et pratiques inhérentes au label cité éducative et aux politiques éducatives territorialisées reposent sur une injonction à la participation des publics et à la recomposition des pratiques partenariales, ce qui implique de nouveaux modes d'interactions, notamment avec les familles. C'est alors avec de forts ancrages en sociologie de la famille que ce travail de thèse est pensé. C'est parce que nous considérons que le jeune est en perpétuelle interaction avec son environnement et que la famille constitue une sphère éducative primaire, que l'emprunt de concepts et outils à la sociologie de la famille a été nécessaire. Au sein de ce travail, nous mobilisons tout particulièrement des réflexions sur les pratiques socialisatrices familiales et leurs incidences, à partir des travaux fondateurs de Bernard Lahire notamment<sup>32</sup>, mais également des travaux sur les styles éducatifs parentaux (Baumrind, 1991)<sup>33</sup>, les liens intrafamiliaux et interfamiliaux (Jacquier, 2011)<sup>34</sup> ou encore la place de la scolarité dans les quotidiens familiaux (Kakpo, 2012)<sup>35</sup>. Les outils et concepts mobilisés nous ont permis de mieux appréhender l'environnement familial des jeunes enquêtés, de comprendre la manière dont ils vivent leurs quotidiens familiaux. Ce pas de côté a été renforcé par le choix de réaliser des entretiens complémentaires auprès des parents des jeunes enquêtés et de nous immiscer plus encore dans l'intimité familiale (Depoilly & Kakpo, 2019)<sup>36</sup>.

### **1.3.3 L'exosystème : considérer les incidences territoriales au prisme de la géographie de l'éducation et de la sociologie des organisations**

Au-delà des microsystèmes, Bronfenbrenner définit l'exosystème comme l'ensemble des paramètres de l'environnement externe, qui influence le développement et l'expérience du jeune de manière indirecte. Ici, nous considérons le territoire au sein large, notamment les contextes historiques, politiques et démographiques locaux, les effets-territoires et le rapport au quartier. Cette considération de l'environnement éducatif plutôt que de la sphère scolaire soulève d'autant plus les questions de territorialisation et de territorialité, concepts notamment travaillés par Pierre

---

<sup>32</sup> Lahire B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

<sup>33</sup> Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Éd.), *Encyclopedia of adolescence* (p. 746-758). New York: Garland.

<sup>34</sup> Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2, 33-48.

<sup>35</sup> Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison*. Paris : PUF.

<sup>36</sup> Depoilly, S. & Kakpo, S. (2019). *La différenciation sociale des enfants : Enquêter sur et dans les familles*. Presses universitaires de Vincennes.

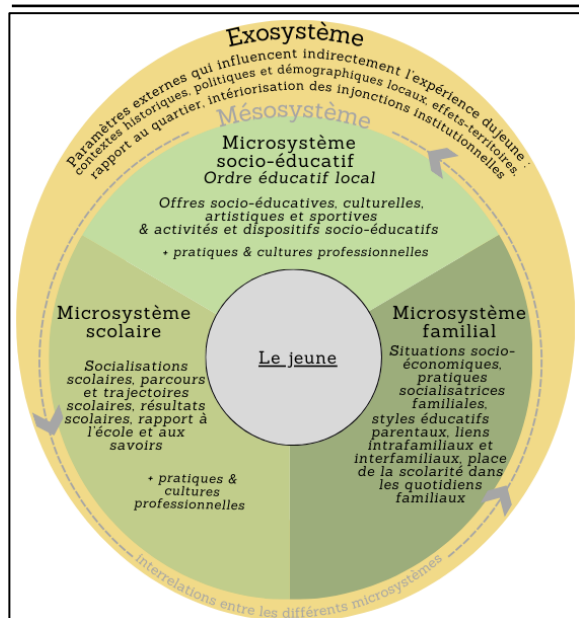


Figure 7 : Schématisation du cadre de pensée (2)

territorialisation des politiques éducatives rime nécessairement avec la prise en compte des contextes géographiques dans lesquelles les politiques éducatives sont menées, peu d'enquêtes mobilisent comme point d'entrée ou point saillant, la géographie de l'éducation, hormis quelques travaux précurseurs qui lient géographie et sciences sociales (Danic & al., 2019<sup>40</sup> ; Ben Ayed & Lemoine, 2020)<sup>41</sup>. C'est dans la même lignée que Clément Rivière<sup>42</sup> et au regard des deux territoires enquêtés, particulièrement contrastés, que les outils et concepts issus de la géographie trouvent tout leur sens au sein de notre réflexion. De même, l'histoire de l'éducation apparaît comme une discipline incontournable dès lors qu'il s'agit de resituer le territoire dans son historicité. Il s'agissait de comprendre les étapes de territorialisation passées pour mieux cerner les logiques actuelles (Heurdier, 2023)<sup>43</sup>. Ainsi, bien que distant du jeune en tant qu'individu, le territoire possède bel et bien des incidences que nous tenterons de mettre en lumière les contextes territorialisés, locaux, notamment au prisme des monographies de territoires exposées, mais également au prisme des analyses qui rendent compte des singularités territoriales (logiques institutionnelles, renouvellement urbain, sociabilités, deals...), de leurs répercussions sur l'expérience quotidienne des jeunes, mais également des influences que le jeune possède sur cet environnement externe. Effectivement, au-delà de la compréhension de l'exosystème en lui-même, il s'agit de penser les interrelations entre exosystème et jeunes.

Champollion (2019)<sup>37</sup>. Si différents chercheurs en sciences de l'éducation s'emparent aujourd'hui de ces questions proches de la géographie de l'éducation, c'est parce qu'il paraît nécessaire de comprendre les dynamiques territoriales avant d'appréhender les faits d'éducation qui se déroule à l'échelle des territoires.

Il a alors été question de mobiliser des travaux issus de la géographie, afin de mieux appréhender la question du ou des territoires, notamment avec les travaux de David Giband (2019)<sup>38</sup> ou de Guy Di Méo (1998)<sup>39</sup>. Si la

<sup>37</sup> Champollion, P. (2019). État de la question « éducation et territoire » : analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. Dans I. Danic, B. Fontar, A. Grimault-Leprince, M. Le Mentec, & O. David (Dir.). (2019). *Les espaces de construction des inégalités éducatives* (1-). Presses universitaires de Rennes

<sup>38</sup> Giband, D. (2019). Territoire(s) et territorialisation(s) de l'action publique. Réflexions à partir de l'exemple français. Dans : *Action publique, dynamiques sociales et pauvreté : La territorialisation en débats*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

<sup>39</sup> Di Méo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*, coll. Fac-géographie.

<sup>40</sup> Danic, I., Fontar, B., Grimault-Leprince, A., Le Mentec, M. & David, O. (2019). *Op. Cit.*

<sup>41</sup> Ben Ayed, C., & Lemoine, M. (2020). Collectifs et collectivités à l'épreuve des enjeux éducatifs. Pulim.

<sup>42</sup> Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville : Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. Presses universitaires de Lyon.

<sup>43</sup> Heurdier, L. (2023). Regards historiques sur 40 ans de politique d'éducation prioritaire en France (1981-2021). *Histoire de l'éducation*, 159, 9-43.

De plus, nous considérons que le territoire est régi, transformé par les opérateurs socio-éducatifs des politiques publiques. En ce sens, il s'agit, au-delà des pratiques et cultures professionnelles appréhendées au sein du mésosystème, de cerner la manière dont les injonctions nationales et les normes institutionnelles sont intériorisées par les professionnels des territoires. Ainsi, il est question de rendre compte des adaptations, des bricolages entre prescriptions et mises en œuvre des dispositifs et labels relevant de l'éducation prioritaire. Pour ce faire et parce que le label cité éducative revêt des spécificités organisationnelles, il était nécessaire de faire des pas de côtés et de regarder du côté de la sociologie des organisations, de la sociologie politique, si ce n'est des sciences politiques, afin de mieux cerner les logiques de mises en œuvre des politiques éducatives territorialisées, de cerner l'organisation et le fonctionnement du label cité éducative. Appréhender la territorialisation des politiques éducatives, du point de vue des professionnels, revient à appréhender la manière dont les injonctions éducatives sont intériorisées, négociées et mises en œuvre par les professionnels du territoire. Si la sociologie des organisations et notamment les travaux de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977)<sup>44</sup> ou de Guy Pelletier (2009)<sup>45</sup> ont participé à la compréhension globale des fonctionnements organisationnels de l'éducation, des travaux plus spécifiques menés en sciences de l'éducation et entrant en résonance avec ces objets d'organisation de l'action éducative sont mobilisés, notamment autour de la question de la gouvernance (Maroy & al., 2022)<sup>46</sup>, qui plus est inter-institutionnelle (Morel, 2018)<sup>47</sup>.

#### **1.3.4 Le macrosystème : le berceau des injonctions éducatives : sociologie des organisations et sciences politiques**

Au-delà de l'exosystème se situe le macrosystème, qui représente le contexte culturel plus large, qui influence l'ensemble des autres systèmes, notamment les politiques mises en œuvre, les valeurs, les idéologies et les normes sociales.

---

<sup>44</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Seuil.

<sup>45</sup> Pelletier, G. (2009). La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives. De Boeck Supérieur.

<sup>46</sup> Maroy, C., Lessard, C. & Fouquet-Chauprade, B. (2022). *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives*, rapport. Cnesco-Cnam

<sup>47</sup> Morel, S. (2018). Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat ». Dans : Nicolas Guirimand (Dir.), *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social: Décloisonner & coordonner les parcours de vie et de soin* (35-45). Nîmes: Champ social.

C'est dans un contexte global, national, que sont pensées les réformes, les orientations des politiques éducatives ainsi que les injonctions inhérentes au champ socio-éducatif. Ainsi, tout comme pour cerner l'exosystème, nous mobilisons ici des outils théoriques issus de la sociologie des organisations et des sciences politiques, mais également des travaux de chercheurs en sciences de l'éducation, qui s'intéressent tout particulièrement aux processus institutionnels éducatifs, notamment Xavier Pons (2024)<sup>48</sup> ou Nathalie Mons (2007)<sup>49</sup>.

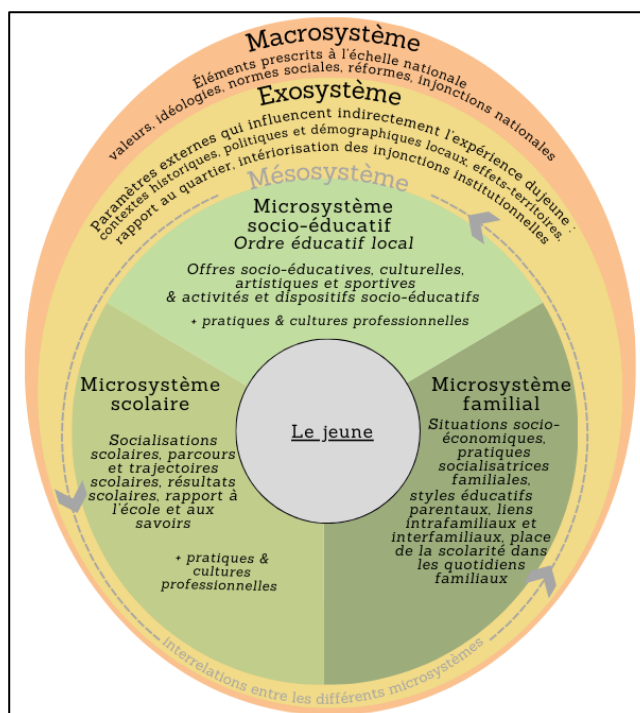


Figure 8 : Schématisation du cadre de pensée (3)

#### 1.4 Problématisation : des politiques et des jeunes ...

Comme le mentionne Gaston Mialaret, le champ des sciences de l'éducation est particulièrement mouvant, évolutif et les perspectives de recherche valables aujourd'hui, ne le seront peut-être plus demain (Mialaret, 2017)<sup>50</sup>. En ce sens, nous mobilisons dans ce travail des champs disciplinaires historiquement associés aux sciences de l'éducation, notamment la sociologie de l'éducation, les sociologies de la famille, de l'enfance et de la jeunesse ou l'histoire et la géographie de l'éducation, mais nous mobilisons d'autres champs disciplinaires, plus rarement utilisés lorsqu'il s'agit des questions d'éducation, notamment la sociologie des organisations et la sociologie des interactions. Cette schématisation (figure 8), inspirée du modèle de Bronfenbrenner, donne à voir les principaux éléments que nous avons choisi de considérer dans le cadre de ce travail de thèse et illustre les interrelations et inter-incidences entre les différents éléments. En ce sens, nous souhaitons éclairer les questionnements suivants :

- Quelles sont les politiques éducatives mises en œuvre et à destination de quels jeunes ?
- Quelles sont les incidences de la territorialisation des politiques éducatives sur le quotidien des jeunes et leurs parents ?
- Quelles sont les incidences de la territorialisation des politiques éducatives sur les professionnels des territoires, notamment sur leurs pratiques professionnelles ?
- Comment les professionnels participent-ils à la négociation des politiques éducatives territorialisées ?
- Comment les jeunes participent-ils à la négociation des politiques éducatives territorialisées qui les concernent ?

<sup>48</sup> Pons, X. (2024). La fabrique des politiques d'éducation : La rapidité sans la qualité ? Paris : PUF.

<sup>49</sup> Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ? Paris : PUF.

<sup>50</sup> Mialaret, G. (2017). *Op Cit*.

Autrement dit, quels sont les éléments qui font varier les distances entre les politiques éducatives territorialisées prescrites et les politiques éducatives mises en œuvre ? **Quels sont les éléments qui font varier les distances entre les publics-cibles des politiques éducatives et les publics qu'elles parviennent effectivement à toucher ?**

\*

Au cours de cette réflexion, nous avons montré les différents cadres théoriques et conceptuels mobilisés tout au long de ce travail de thèse. Nous soulignons l'approche interdisciplinaire, mettant en lumière la diversité des champs de recherche mobilisés afin d'appréhender de manière approfondie et globale, notre objet de recherche. Autrement dit, cette approche interdisciplinaire, holistique, permet d'analyser les inter-incidences présentes entre les jeunes et les politiques éducatives qui les concernent. De plus, c'est en considérant un ensemble d'outils théoriques et conceptuels que nous parviendrons à cerner les différents systèmes et environnements qui viennent influencer les interrelations entre les politiques éducatives et les jeunes. C'est en ce sens que nous avons proposé une schématisation de notre cadre de pensée, amenant à une problématisation de la recherche autour des distances entre les publics-cibles et les publics réels des politiques éducatives.

## 2. Postures et méthodes : donner à voir l'enquête de terrain

Dans une tension entre territoires et individus, ce travail de recherche s'est construit en fonction des possibilités, des opportunités, mais également des questionnements soulevés par les professionnels et les familles rencontrés au fil des mois. Dans le cadre de cette étude, une démarche ethnographique a été impulsée au sein de deux territoires et s'ancre dans la tradition sociologique de l'École de Chicago. Ce courant de pensée utilise un ensemble méthodique de stratégies de recherche qui permet de mettre en lien les données empiriques et les théories sociologiques. Ce courant sociologique et les méthodologies qui en découlent participent à valider le fait que les données qualitatives, recueillies à des échelles locales ou microscopiques peuvent mener à une théorisation (Sawicki, 2000)<sup>51</sup>. C'est donc dans une confrontation permanente entre théories sociologiques, données recueillies et apports scientifiques multiples que l'objet de recherche tout comme la problématisation de ce travail ont été construits. Nous abordons, dans un premier temps, les ancrages théoriques et conceptuels liés à la méthodologie d'enquête. Dans un deuxième temps, nous donnons à voir comment le cadre d'enquête a été orienté, bousculé, questionné par les opportunités offertes par les professionnels des territoires ou par les opportunités de constructions collectives de la recherche. Le troisième temps est dédié à la présentation des données recueillies dans le cadre de cette thèse. Le dernier temps donne à voir les temps « sensibles » de l'enquête, notamment les temps de négociations, les aléas et la prise de distance face aux territoires.

### 2.1 Des emprunts pluriels pour construire la méthodologie d'enquête

Au-delà des outils et concepts utilisés pour penser l'objet de recherche dans son intégralité, ce sont des outils liés aux méthodes et à l'analyse, qui ont été empruntés à d'autres champs disciplinaires, plus ou moins éloignés des sciences de l'éducation, ou du moins, plus atypiques dans les travaux menés en sciences de l'éducation.

#### 2.1.1. Outils méthodologiques et analytiques

Effectivement, le recours à une démarche ethnographique apparaît comme une évidence : *« l'ethnologue de l'école - et plus généralement l'anthropologue de l'éducation - ne peut pas ignorer les conséquences d'un usage non maîtrisé de la science anthropologique et de la méthode ethnographique dans un domaine où cet usage semble par ailleurs parfaitement légitime. Quoi de plus naturel en effet que d'utiliser les méthodes qui ont fait leurs preuves dans l'étude des sociétés humaines les plus éloignées, pour étudier nos propres sociétés et les formes des activités des hommes au sein de celles-ci. Dans nos sociétés modernes, l'éducation en général et l'école en particulier constituent à cet égard des lieux privilégiés pour l'étude des conditions de la transmission des connaissances et des valeurs et de la manière dont se constituent, s'organisent et*

---

<sup>51</sup> Sawicki, F. (2000). Les politistes et le microscope. Dans : Bachir, M. (Ed.), *Les méthodes au concret*. Paris : PUF, CURAPP, 187-208.

vivent ensemble les groupes sociaux au sein - et en dehors - de l'institution scolaire. Sur ces questions, l'enquête ethnographique, en milieu scolaire ou non scolaire, ne diffère pas fondamentalement de l'enquête ethnographique dans n'importe quel autre milieu ou groupe social. Mais qu'il n'y ait pas de différence de fonds (les grands principes sont les mêmes), ne signifie pas qu'il ne faille pas s'interroger sur les conditions de l'enquête ethnographique dans le champ de l'éducation formelle (école, collège, etc.) ou non formelle. C'est ce qui justifie, selon nous, une réflexion particulière sur les pratiques de l'ethnographie : non seulement dans ses méthodes, mais plus largement dans ses présupposés épistémologiques et dans les questions éthiques qu'elle soulève » (Marchive, 2012, p.10)<sup>52</sup>. C'est notamment pour ces raisons que nous avons choisi d'utiliser des supports visuels auprès des jeunes lors des entretiens (Finch, 1987)<sup>53</sup>, ou que nous avons combiné les entretiens auprès des jeunes avec des entretiens auprès de leurs parents. C'est également en ce sens que la question de l'éthique et plus globalement de l'objectivation de la recherche a été d'autant plus complexe, dès lors que nous avons partagé le quotidien de ces jeunes, ce qui a nécessité des négociations et une prise de recul importante à l'issue de ces terrains de recherche (Ronsin, 2022)<sup>54</sup>.

De plus, ce travail de thèse repose sur un corpus de recherche conséquent, sur lequel il a été difficile de réaliser des analyses purement qualitatives telles qu'elles sont pensées communément en Sciences de l'éducation. Ce sont alors des pas de côtés et l'utilisation de méthodes d'analyses quantitatives qui ont été appliquées à ce corpus de données ou du moins ce sont des outils communément admis dans des analyses quantitatives qui ont permis d'éclairer certains éléments de ce corpus, dans une démarche d'analyse hybride (Kermarrec & al., 2021)<sup>55</sup>. Enfin, notre implication au sein de différents collectifs de recherche autour des cités éducatives, adoptant des postures d'enquêtes distinctes, mais complémentaires, nous a poussé à faire dialoguer les outils, à nous inspirer des analyses proposées sur des objets proches (Amiotte-Suchet & al., 2016)<sup>56</sup> : l'analyse des contenus par exemple ou la mise en récit de cas singulier prennent leurs origines dans les travaux collectifs effectués.

---

<sup>52</sup> Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 7-14.

<sup>53</sup> Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114

<sup>54</sup> Ronsin, G. (2022). La sortie de terrain : négocier le désengagement entre enquêté-es et ethnographe, *Sociologies*.

<sup>55</sup> Kermarrec, G., Regaieg, G., & Clayton-Bernard, R. (2021). Articuler des analyses qualitatives et quantitatives pour mieux comprendre l'activité in situ : deux études en éducation physique et en sport. Document présenté à Actes de la 11<sup>ème</sup> Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs - Liège 25-28 février 2020, Liège, Belgique.

<sup>56</sup> Amiotte-Suchet, L., Renahy, N., Laurière, C & Laferté, G. (2016). Enquêtes collectives : histoires et pratiques contemporaines. *Ethnographiques*, 32.



### **2.1.2 Une posture d'enquête qui permet une analyse holistique**

Lors des premières observations effectuées dans le cadre du travail de thèse, j'engage des discussions avec les jeunes et les parents inscrits au sein des diverses structures sociales du territoire et avec différents professionnels, que ce soient des professionnels associés aux cités éducatives (coordinateurs de projet éducatif, chargés de mission, services éducation) ou non (professionnels socio-éducatifs, enseignants). La démarche d'enquête ethnographique adoptée pour cette thèse repose sur une approche immersive, visant à une compréhension en profondeur des réalités appréhendées au sein de ce travail. L'enquête de terrain doit « *s'intéresser à toute les choses qui sont connectées au sujet qui vous intéresse* » (Becker, 2002, p.84)<sup>57</sup> dans le but de reconstituer le contexte. Ainsi, il s'agit de faire « feu de tout bois » pour rendre compte du terrain comme d'un système complet (De Sardan, 1999)<sup>58</sup>. L'observation *in situ*, les entretiens semi-directifs, le recueil de documents écrits y trouvent une place de premier choix. L'analyse s'est construite dans un perpétuel aller-retour entre le terrain et les éléments théoriques, dans un processus de confrontation de l'analyse à l'épreuve du terrain. Cette méthodologie d'enquête a participé au modelage et aux remodelages de l'objet de recherche, au gré des rencontres, des échanges et des observations. En effet, les liens noués avec les enquêtés ont été au cœur des ajustements méthodologiques réalisés et du calendrier de recherche initialement pensé. Autrement dit, ce travail de thèse s'inscrit dans une forme de théorisation ancrée ou modèle hypothético-inductif qui implique « *la découverte de la théorie à partir des données* » (Glaser & Strauss, 2010, p.83)<sup>59</sup>. Ainsi, « *cette démarche prend une forme exploratoire avec un retour permanent vers les faits tels qui sont vécus par les acteurs. La suspension des cadres d'analyse préexistants garantit non seulement la rencontre avec le terrain, mais surtout laisse ouverte la situation de recherche* ». (Bordes, 2015, p.28)<sup>60</sup>

Au cours de cette phase de recueil de données, la question de la territorialité ou plutôt des territorialités, complémentaires, superposées ou disjointes émergent. Ainsi, il paraissait nécessaire de s'intéresser à l'ensemble des actions éducatives réalisées au sein des territoires, de comprendre ce qui s'y passait de manière générale, plutôt que de concentrer les regards uniquement sur les éléments labellisés, "étiquetés" cité éducative. Au fil des réflexions, la cité éducative devient un cadre d'analyse, un cadre de réflexion, indissociable des territoires préexistants et de leurs singularités. Ce travail de thèse s'applique tantôt à appréhender une « cité éducative-objet », tantôt une « cité éducative-périmètre », au sein duquel politiques, interrelations et publics sont questionnés : au sein du périmètre des cités éducatives, quel est le quotidien des jeunes ? Quels sont les parcours éducatifs de ces jeunes ? De quelles manières participent-ils aux

---

<sup>57</sup> Becker, H. (2002). Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales. La Découverte.

<sup>58</sup> De Sardan J-P, (1995) La politique du terrain, *Enquête*, 1, 71-109.

<sup>59</sup> Glaser, B. G., Strauss, A. L., Soulet, M., & Ouevray, K. (2012). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

<sup>60</sup> Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7, 27-44.

projets ou actions menées dans le cadre de ce périmètre éducatif ? Comment les actions éducatives sont négociées entre les professionnels et les publics ? Comment les pratiques professionnelles et les dynamiques partenariales sont recomposées par la mise en œuvre de ce label ? De quelles manières les professionnels socio-éducatifs du périmètre cité éducative s’emparent des processus d’innovation sociale, au regard de leurs pratiques antérieures ? Quels poids possèdent les jeunes dans la mise en œuvre de cette politique éducative ?

\*

Nous avons présenté ici les différents ancrages, outils et champs disciplinaires mobilisés au sein de ce travail de thèse. Il nous semble que cette combinaison d’outils et d’ancrages participe à l’originalité de ce travail et à une compréhension plus fine des politiques éducatives territorialisées, en mobilisant des outils méthodologiques peu mobilisés conjointement au sein des travaux de recherche menés jusqu’alors.

## **2.2 Un cadre d'enquête construit au gré des opportunités**

Au regard de la problématique et des ancrages choisis, nous rendons compte ici de la posture d'enquête ethnographique mobilisée dans le cadre de cette thèse, qui repose sur la volonté d'être au plus proche des enquêtés et ancré aux territoires. Il s'agit de revenir sur l'évolution du cadre méthodologique, des doutes et des détours à l'origine des adaptations et repositionnements méthodologiques au sein des territoires enquêtés<sup>61</sup>.

### **2.2.1 Monographie comparative et contre points :**

Les monographies initiées à l'échelle des deux territoires préalablement investis dans le cadre de mon mémoire de recherche ont permis de mettre en lumière le contexte et le sociogramme des territoires, d'apprécier la place, le positionnement, les influences réciproques des acteurs en jeu. L'analyse, à l'échelle des territoires labellisés cité éducative devait, théoriquement, permettre une comparaison, une confrontation des territoires et des politiques éducatives qui y sont mises en œuvre. Au prisme des données recueillies, j'ai fait le choix d'une démarche à visée comparative, qui permet de remettre en question les représentations singulières d'un territoire et de « *construire des catégories analytiques dégagées des jugements de valeurs constitués et des catégories utilisées par les [acteurs] eux-mêmes à des fins pratiques* » (Chapoulie, 1984)<sup>62</sup>. Selon Hughes, l'approche comparée de différentes études microsociologiques permet de donner du relief au caractère singulier qu'une seule étude microsociologique n'aurait pas permis. Ce travail de thèse a d'abord été régi par la volonté de comparer les territoires, les pratiques et les interactions, de mettre au regard le quotidien de ces deux quartiers. Toutefois, face aux divergences et singularités spécifiques à chacun des territoires, il m'a paru nécessaire de questionner cette approche comparée, dans le sens où les données recueillies n'étaient que trop peu comparables. Il s'agissait en ce sens d'aller au-delà d'une simple comparaison, en adoptant une démarche ancrée sur les contrepoints entre les cas étudiés (Becker, 2016<sup>63</sup> ; Pinson, 2019)<sup>64</sup>. C'est par effet de contraste que l'objet d'étude s'est concrétisé, en mettant en récit les éléments recueillis (Passeron & Revel, 2005)<sup>65</sup> et en analysant parfois en creux les éléments. L'une des étapes clés inhérentes à l'analyse par cas consiste en la "reconstruction" de la continuité, à partir de matériaux qui peuvent être lacunaires. Il s'agit donc de prendre garde à conserver un contrôle réflexif critique de la fidélité, de la fiabilité et de la pertinence des données sélectionnées (Revault d'Allones, 1989)<sup>66</sup>.

C'est dans une confrontation de ces deux « cas » que l'un et l'autre ont pu être appréhendés et c'est en ce sens qu'une réflexion plus globale à l'échelle des deux territoires peut être proposée.

---

<sup>61</sup> Dans les parties suivantes de ce chapitre, la narration de l'enquête alterne entre le « nous » et le « je ». L'utilisation marquée de la première personne du singulier reflète les implications professionnelles et personnelles liées aux territoires étudiés, pour lesquels l'emploi du « nous » perdrait de son sens. Ces dimensions sont explorées plus en détail dans la section 2.4."

<sup>62</sup> Chapoulie, J.P. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie, *Revue française de sociologie*, XXV, 599-600.

<sup>63</sup> Becker, H. (2016). *La Bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*.

<sup>64</sup> Pinson, G. (2019). Penser par cas, penser par comparaison. Études urbaines et pratique des monographies comparées. La Découverte. 43-66.

<sup>65</sup> Passeron, J., & Revel, J. (Eds.) (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

<sup>66</sup> Revault d'Allones, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines, documents, méthodes, problèmes*. Paris, Dunod.

Autrement dit, c'est la confrontation des données au sein d'un même territoire, puis la confrontation des données entre les territoires enquêtés qui permet de donner sens à l'analyse. Dans ces confrontations multiples, une nécessaire « réduction du réel » avec une éviction de certaines données est incontournable. Toutefois, « *plutôt que de procéder à une réduction artificielle de la "réalité" d'un phénomène dans une visée de maîtrise, l'étude de cas prend donc le risque de l'affronter telle qu'elle peut être perçue. Elle tente d'en rendre compte dans sa globalité, en contrôlant au mieux la fidélité et la fiabilité des analyses pour en communiquer une interprétation intelligible et plausible, au plus près des convergences qui émergent des divers matériaux recueillis (observations instrumentées, discours des divers acteurs, traces multiples d'activité, documents et archives). Les obstacles méthodologiques ne sont pas interprétés comme des failles ou des erreurs, mais viennent alimenter la réflexion critique, non seulement au plan épistémologique et théorique mais aussi déontologique* » (Albero, 2010, p.18)<sup>67</sup>.

### **2.2.2 Le choix du « bon » terrain d'enquête**

Nous l'avons déjà mentionné, le choix des territoires considérés dans le cadre de cette thèse émane d'une volonté de poursuivre les démarches engagées sur les territoires investis dans le cadre de mon mémoire de recherche. Au-delà de la labellisation cité éducative de ces quartiers, il me paraissait nécessaire d'appréhender des territoires contrastés. Si les labellisations des quartiers impliquent des variables communes à ces territoires, notamment du point de vue des statistiques socio-démographiques et scolaires, il était important, à mon sens, d'appréhender ce qui se joue en dehors des quartiers « Parisiens ». Effectivement, mes parcours personnels et professionnels m'ont confortée dans l'idée qu'une enquête multi-située, fondée à la fois sur un territoire francilien et un territoire du Centre-Ouest de la France, pouvait permettre une description et une analyse des contrastes et des choix distincts liés à la mise en œuvre des logiques éducatives. « *En effet, domine une vision politique et institutionnelle du territoire, qui repose sur des oppositions fortes entre le centre et la périphérie, le haut et le bas... Une approche par les territoires vécus, la démocratie locale et une démarche ascendante, basée sur les besoins sociaux du territoire et des habitants, reste une pratique rare.* » (Fourdrignier & Molina, 2013)<sup>68</sup>. C'est en ayant conscience de ces contrastes territoriaux, notamment pour les avoir vécus en tant que professionnelle, qu'inclure un territoire situé bien au-delà des frontières de la capitale me semblait nécessaire. J'ai alors fait le choix de m'intéresser à un territoire situé dans une ville moyenne, ouverte sur la ruralité et non à une importante métropole, dont les logiques auraient été, me semble-t-il, (trop) proches du modèle « Parisien ».

---

<sup>67</sup>Albero B., Poteaux N. (Dir). (2010), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Etude de cas, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.

<sup>68</sup>Fourdrignier, M. & Molina, Y. (2013). Logiques territoriales et professionnalisations dans le champ de l'intervention sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 26 (1), 133-148.

Ce choix a toutefois entraîné une logistique supplémentaire au travail d'enquête : des allers-retours réguliers entre les territoires n'étant pas envisageables, le quartier Mandela, situé en région parisienne a été enquêté durant la première année de cette expérience doctorale, tandis que le quartier Églantine a fait l'objet d'une immersion de 6 mois lors de la deuxième année de cette thèse. Ces contraintes temporelles ont nécessairement exercé une influence sur le recueil de données et sur ma relation aux terrains d'enquête.

### **2.2.3 Des postures qui se construisent au gré de détours collectifs**

Je voudrais également souligner, qu'au-delà des évolutions méthodologies et analytiques, ce travail de thèse a été soutenu, orienté, parfois désorienté par mon implication au sein du réseau Cère (Cités Éducatives et Recherches en éducation). Ce collectif d'une trentaine de chercheurs, investis au sein de différentes universités et menant des travaux de recherches sur, dans ou autour des cités éducatives a participé à une socialisation et des élaborations scientifiques. La collaboration avec ses chercheurs issus de disciplines diverses, participe d'une acculturation et d'une ouverture scientifique, notamment par la découverte de travaux, mais surtout de champs disciplinaires plus ou moins éloignés des disciplines communément mobilisées en sciences de l'éducation (science politique, géographie, histoire ...). Les démarches de recherches collectives « *privilégient le rassemblement de compétences diverses et complémentaires dans le but d'accroître les capacités d'analyse* » (Amiotte-Suchet & al., 2016)<sup>69</sup>. Si l'implication à ce réseau de recherche a conforté l'élaboration des questionnements au cœur de ce travail, elle a également été à l'origine de doutes et de détours par d'autres objets, plus ou moins intégrés dans le corps de cette thèse. L'appartenance à ce réseau de chercheurs, depuis janvier 2020 a également été formateur dans les processus de communications, de rédactions et de publications collectives.

De la même manière, l'implication au sein d'un séminaire de recherche interne à une université du Centre Ouest de la France et impliquant 6 enseignants-chercheurs, 2 chercheuses associées, 3 doctorantes et 5 étudiants de Master et Licence 3, participe à la confrontation des analyses et permet de croiser les regards à l'échelle de différentes cités éducatives enquêtées. Si l'implication à ce groupe de travail conforte les processus de rédaction et de publication (notamment de rapports adressés aux comités de pilotages des cités éducatives enquêtées), elle m'a également permis de me familiariser avec une méthode d'enquête singulière : l'accompagnement par la recherche, où le rôle du chercheur consiste à jouer, auprès des différents professionnels, un rôle d'accompagnateur, de passeur (Prieur, 2020)<sup>70</sup>, pour soutenir et aider les professionnels à structurer leur démarche, leur pratique et la mise en œuvre du label.

---

<sup>69</sup> Amiotte-Suchet, L., Renahy, N., Laurière, C &, Laferté, G. (2016). Enquêtes collectives : histoires et pratiques contemporaines. *ethnographiques.org*. Numéro 32 - Enquêtes collectives.

<sup>70</sup> Prieur, M. (2020). Quelles conditions à un accompagnement par la recherche ? *Diversité*, n°197, L'accompagnement : Nouvel horizon pour la formation. 84-89.

Ces ouvertures collectives ont ainsi été propices à attiser mon attention, mon intérêt, sur des objets plus ou moins ancrés à ce travail de thèse, plus ou moins intégrés à ce manuscrit. Effectivement, de par les opportunités offertes par ces implications collectives, mais également par intérêt personnel pour d'autres objets, j'ai eu l'occasion, dans la temporalité attribuée à cette thèse, d'aborder plus en profondeur différentes dimensions de l'innovation, des résistances professionnelles, des professionnels pivots, des dispositifs CLAS au gré de publications (Annexe 5.A) et/ou de communications (Annexe 5.B).

### **2.3 Présentation du corpus de données**

Ainsi, la démarche d'enquête mobilisée a avant tout consisté à « trainer » sur les territoires, à aller à la rencontre des professionnels et des habitants, à prendre des notes, schématiser, cartographier. Au fil des jours, au gré des observations, des entretiens, mais également des conversations de terrains (de Sardan, 1995)<sup>71</sup>, des anecdotes, des impressions et des ressentis, j'ai pu coucher sur le papier les monographies des deux territoires enquêtés, constituant les chapitres 4 et 5 de ce travail. Cette démarche d'enquête repose avant tout sur les rencontres, les relations établies avec les enquêtés et ma capacité à créer des liens. La prise de recul par rapport à mes propres représentations concernant les professionnels socio-éducatifs et les structures a été essentielle et m'a demandé un véritable travail d'objectivation. La rédaction du journal de bord a été un outil d'objectivation importante, dans le sens où les relectures des événements des observations précédentes ont permis une première forme d'analyse au fil de l'enquête.

L'objectif de ce travail d'enquête était de contextualiser ce qui se passait à l'échelle des quartiers enquêtés et de le mettre en relation avec le label cité éducative, ses orientations plus ou moins souples, sa mise en œuvre et les dynamiques qu'il génère (Bergeron & al., 2014)<sup>72</sup> par une construction progressive. La démarche d'enquête repose, à l'échelle des deux terrains, sur 460 heures d'observations ; un recueil de documents, notamment des bilans d'activités ainsi que des fiches-projets ; des entretiens semi-directifs auprès de 22 professionnels, de 50 jeunes et de 23 parents. Une attention particulière a été donnée au cours de l'analyse au recours systématique à différentes sources ou différentes mentions d'une même information, afin d'en valider la teneur. Cette triangulation repose sur des recoupements entre les différents entretiens ou les observations menées, dans la volonté de rendre compte d'analyses partagées et non des ressentis individuels des enquêtés.

---

<sup>71</sup> De Sardan J-P, (1995) « La politique du terrain », Enquête, 1, 71-109.

<sup>72</sup> Bergeron, H., Castel, P., & Dubuisson-Quellier, S. (2014). Gouverner par les labels. *Gouvernement & action publique*, VOL. 3(3), 7-31.

### 2.3.1 Les observations et le recueil de documents : comprendre les expériences via l'expérience

Deux temps d'enquête distincts ont été organisés afin de mener à bien le travail d'investigation, toutefois les moments passés sur les terrains sont répartis tout au long de cette expérience doctorale.

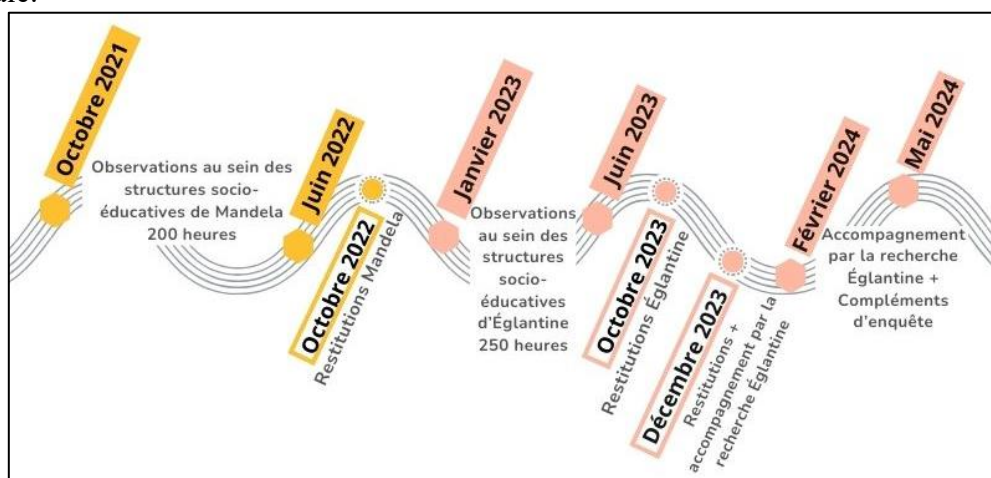


Figure 9 : Déroulement et temporalité de l'enquête

Un premier temps, entre octobre 2021 et juin 2022, a été consacré aux observations quotidiennes au sein des structures socio-éducatives de Mandela. Un deuxième temps entre janvier 2023 et juin 2023 a fait l'objet d'une immersion quotidienne au sein du quartier Églantine. Des restitutions sur les terrains ont pu être réalisées afin de confronter les analyses et en rendre compte aux enquêtés. D'autres temps, notamment liés à l'accompagnement par la recherche de la cité éducative Églantine, ont permis d'autres immersions, de plus ou moins longues durées à partir d'octobre 2023.

Au total, 460 heures d'observations ont été effectuées<sup>73</sup>, majoritairement dans une posture participante. Au sein des dispositifs CLAS et plus globalement au sein des structures socio-éducatives des territoires enquêtés, j'ai endossé des rôles d'animatrice, d'intervenante CLAS, de bénévole. Aux yeux des familles, j'ai fait partie intégrante des équipes professionnelles ; aux yeux de certains professionnels, je suis devenue, le temps de l'enquête, une collègue, une amie. Cette posture participante a été d'autant plus forte au sein du centre social municipal d'Églantine, du fait du contexte socio-politique, du turnover des professionnels, mais également des caractéristiques particulièrement précaires des jeunes. Elle a facilité la construction des relations avec les enquêtés, elle m'a permis d'avoir accès à des documents et des informations sensibles concernant les jeunes et les institutions, mais cette implication a également généré une difficulté à se détacher et prendre du recul.

Des postures d'observations non participantes ont été endossées dans le cadre de certains projets labellisés cité éducative, notamment ceux ayant lieu au sein des murs de l'École (Mieux Vivre

<sup>73</sup> 170 heures d'observations ont été réalisées au sein des structures socio-éducatives de Mandela contre près de 280 au sein de Églantine. Cette disproportion est dû aux caractéristiques des territoires et à mes disponibilités aux périodes concernées. Les observations, plus nombreuses à Églantine ont permis d'équilibrer le plus faible nombre d'entretien formalisé réalisé.

Ensemble ; E3D ; Rouler à vélo...). Si certains projets ont été particulièrement suivis, d'autres ont été renseignés avant tout par le récit des porteurs des projets. D'autres événements, labellisés cité éducative ou non, notamment les fêtes de quartier, les tournois sportifs, les semaines thématiques ont été observés, renseignés, consignés, afin d'appréhender l'ordre éducatif local dans sa globalité.

Une posture observante a également été mobilisée lors de réunions institutionnelles dédiées à la mise en œuvre de la politique « cité éducative » qui regroupent les professionnels porteurs de projets et/ou les membres des troïkas. Ces instances permettent la mise en lien des actions et la réalisation de bilans intermédiaires.

En parallèle et dans le but d'avoir une vision globale des offres et des stratégies éducatives à l'échelle du quartier, un recueil de documents a été effectué, notamment des documents émanant des structures sociales, afin de comprendre les logiques de sélection des projets et cerner la diversité des publics ciblés, des professionnels impliqués et des axes thématiques mobilisés. Ce recueil de documents est également complété par le recueil de l'ensemble des fiches actions et des revues de projets pour chacune des cités éducatives. Si ce recueil de documents a été essentiel à la compréhension des logiques territoriales, des pratiques professionnelles partagées ou des difficultés recensées, aucune analyse sémantique ou textuelle n'a été effectuée sur ces documents, au profit d'une analyse thématique.

### **2.3.2 Les entretiens : recueillir la parole des enquêtés**

#### **❖ Des entretiens auprès des professionnels**

Si les observations réalisées et les documents recueillis sont au cœur de l'appréhension des territoires et de leurs singularités, les entretiens, quant à eux, sont au cœur de la compréhension des interrelations entre les jeunes et les politiques éducatives mises en œuvre. Au sein des cités éducatives enquêtées, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de 22 professionnels (Annexe 3.A) : d'une part, des entretiens ont été menés auprès des membres des comités de pilotage des cités éducatives et rendent compte de la mise en œuvre concrète de la cité éducative et des orientations souhaitées à l'échelle locale, en appréhendant les logiques d'actions partenariales et l'incidence de la mise en œuvre de la cité éducative dans la constitution de nouvelles alliances éducatives. D'autre part, des entretiens ont également été réalisés avec des professionnels socio-éducatifs du territoire et permettent de cerner la manière avec laquelle les alliances se constituent, qu'elles en sont les freins et les limites. Ces entretiens ont également été riches dans la compréhension des contextes politiques, éducatifs et sécuritaires des territoires. Ces entretiens abordent les contextes, les missions et pratiques professionnelles, le fonctionnement de la cité éducative et ses financements, le travail partenarial et les relations avec les familles, les actions pour tendre vers la réussite éducative et les parcours éducatifs (Annexe 3.B). Les



rencontres avec ces professionnels se sont majoritairement déroulées en présentiel et durent en moyenne 1h15.

❖ *Des entretiens auprès des jeunes*

Les entretiens semi-directifs menés auprès de jeunes inscrits au sein des structures socio-éducatives sont agrémentés de trois outils : le dessin, la photo-élicitation et la cartographie sensible.

Nous avons pris le parti, dans une démarche proche des Childhood studies (Corsaro, 2005)<sup>74</sup>, de faire de la recherche « avec » les jeunes et non une recherche « sur » les jeunes. Il s'agissait alors de reconnaître leur parole comme aussi fiable et estimable que celle des adultes (Bergonnier-Dupuy, 2005, p.10)<sup>75</sup>. Pour faciliter les échanges et désinformer l'espace-temps de l'entretien, j'ai choisi d'impliquer les jeunes dans les objets que nous avons par la suite mobilisés au cours de l'entretien. Effectivement, chaque jeune enquêté, quelques jours avant l'entretien, a réalisé quatre dessins en respectant les consignes suivantes : Dessine-moi l'endroit que tu aimes le plus dans le quartier ; Dessine-moi l'endroit que tu aimes le moins dans le quartier ; Dessine-moi l'endroit où tu habites ; Dessine-moi l'endroit où tu apprends le plus de choses.

Les dessins réalisés ont été l'objet de premiers échanges, informels, puis les éléments dessinés par les jeunes ont été questionnés au cours de l'entretien. Si une majorité des dessins entraient en cohérence avec les thématiques qui était anticipées,



Figure 10 : Exemples des dessins produit par les jeunes

cette approche nous a permis d'aborder d'autres éléments, plus singuliers, au sein des entretiens. Par exemple, là où un dessin de la maison, de l'immeuble ou du quartier était attendu, une partie des jeunes a représenté la France, à travers sa cartographie ou à travers le drapeau français. De la même manière, une de mes hypothèses était que les jeunes allaient dessiner leurs établissements scolaires lorsqu'il était question de dessiner l'endroit où ils apprennent le plus de choses, toutefois plus de la moitié des jeunes ont choisi de dessiner un autre espace, notamment une structure socio-éducative ou leur chambre. Ces inattendus ont permis aux jeunes de pouvoir s'exprimer au cours de l'entretien sur des thématiques ou des lieux que je n'avais pas initialement intégrés à la réflexion, soit par méconnaissance de ces espaces, soit du fait de leurs implantations géographiques extérieures aux quartiers politiques.

<sup>74</sup> Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

<sup>75</sup> Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Érès.

Au cours de l'entretien, ces dessins produits par les jeunes ont été intercalés avec des photographies, représentant les lieux emblématiques des quartiers enquêtés. Ce recours à la photo-élicitation (Collier, 1987)<sup>76</sup>, (Bigando, 2013)<sup>77</sup>, permet de favoriser la prise de parole chez les jeunes<sup>78</sup>. Les images que j'ai choisi d'utiliser comme support de paroles ont été réalisées par mes soins, durant les premières déambulations au sein des quartiers : elles représentent les structures du quartier, les écoles, les lieux emblématiques (médiathèque, centre commercial, parcs...) mais aussi des illustrations génériques, notamment l'agenda ou le logo des cités éducatives (Annexe 1.G).

Enfin, le recours à la cartographie ordinaire (Joffre, 2023)<sup>79</sup>, a permis de recueillir les perceptions du territoire pour ces jeunes : si l'objectif initial était de produire une schématisation des lieux et espaces fréquentés par les jeunes en disposant des pions sur la carte du territoire, au fil des échanges, certains jeunes se sont emparés plus amplement de ce support, en me montrant les espaces qu'ils ne fréquentaient pas et les déplacements qu'ils étaient autorisés à réaliser, seuls, en groupe ou en famille. Autrement dit, cette cartographie pensée comme un support schématique de l'utilisation des structures du territoire politique a permis de mettre en exergue des perceptions du territoire vécu (Di Méo, 1998)<sup>80</sup>. Effectivement, c'est par ces cartographies que le territoire tel qu'il est ressenti par les jeunes a été analysé, en confrontation ou en rupture avec le territoire tel qu'il est pensé et découpé en fonction des différentes zones établies au regard des statistiques socio-économiques et scolaires.

Dans leur ensemble, les 50 entretiens réalisés selon une même trame (Annexe 1.F) permettent de reconstituer le quotidien, l'expérience de chaque jeune, que ce soit à l'école, au sein de sa famille, mais également dans le quartier. Ces entretiens sont tous menés durant les séances CLAS, avec l'autorisation écrite des parents et des jeunes, ainsi que l'autorisation des directions de structure et durent entre 30 et 90 minutes. Si ces temps formels, enregistrés et retranscrits constituent le cœur du corpus, les éléments recueillis en amont et a posteriori sont également inclus aux réflexions.

Ce corpus est ainsi composé d'entretiens menés avec des jeunes âgés de 6 à 16 ans, 19 garçons et 30 filles<sup>81</sup> (Annexe 1.A).

---

<sup>76</sup> Collier, J. (1987). Visual Anthropology : Photography as a Research method. *Western Folklore*, 46(3), 220.

<sup>77</sup> Bigando, É. (2013). De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productive d'une réflexivité habitante. *Cybergeos*.

<sup>78</sup> Dans le cadre d'une communication intitulée « Enquêter auprès des jeunes : Enquêter différemment ? », nous avons montré l'incidence de l'introduction d'une photographie ou d'un dessin sur l'argumentation de la réponse des jeunes. Nous concluons sur le fait que le recours à la photoélicitation permet à l'ensemble des jeunes, quels que soient leurs âges, de produire des réponses deux fois plus longues que lorsque les questions sont posées sans support.

<sup>79</sup> Joffre, P. (2023). Mon quartier, moi et les autres. Cartographie pour étudier le rapport à l'altérité. Dans : *Les dimensions sociales des représentations spatiales : Regards sociologiques*, n° 60, Strasbourg, Association Regards sociologiques

<sup>80</sup> Di Méo G. (1998). *Géographie sociale et territoire*. Paris : Nathan, coll. « Fac », 42-43.

<sup>81</sup> Ce déséquilibre est représentatif de la plus forte proportion de filles dans les dispositifs CLAS enquêtés. Pour le CLAS collégiens, porté par le centre social municipal d'Églantine pour l'année 2022/2023, 20 filles de 11 à 15 ans sont inscrites contre 12 garçons du même âge.

❖ *Des entretiens auprès des parents*

Des entretiens semi-directifs ont également été menés avec 23 des parents des jeunes rencontrés (Annexe 2.A). Ces entretiens suivent une trame spécifique (Annexe 2.B) et sont agrémentés de scénarios (Finch, 1987)<sup>82</sup> afin de faciliter les échanges et de rendre les échanges plus concrets aux yeux des parents :

- *Je vous propose une petite situation, si un soir, un de vos enfants rentre de l'école et vous dit que l'école, ça ne sert à rien et qu'il ne veut plus y aller. Qu'est-ce que vous lui diriez ?*
- *Si pendant les vacances le centre socio-culturel vous contacte pour vous dire qu'ils ont besoin, par exemple, de parents pour accompagner des enfants à une sortie musée, piscine et cetera. Qu'est-ce que vous répondez ?*

Au cours de ces entretiens, la barrière de la langue a été une réalité dans la passation de ces entretiens : si certains entretiens ont nécessité la présence d'un tiers traducteur (l'un des enfants), d'autres entretiens n'ont pas pu être réalisés, par non-maîtrise de la langue française. Cet obstacle, dû à la difficile maîtrise de la langue d'une partie des enquêtés, souligne le risque d'isolement et l'incapacité pour ces familles de communiquer avec les instances socio-éducatives du territoire (Périer, 2019)<sup>83</sup>. Les entretiens avec les parents ont principalement eu lieu avec les mères de familles, pour lesquelles l'accompagnement de la scolarité diffère qualitativement et quantitativement de l'accompagnement réalisé par les pères (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007)<sup>84</sup>.

Il a également été nécessaire de s'adapter en fonction des disponibilités, annulations, reports ou oubli des entretiens. Si les entretiens avec les mères au foyer ont pu se dérouler en journée, les entretiens avec les parents salariés ont majoritairement été menés en soirée. Les rendez-vous pris avec certains parents ont parfois été décalés à plusieurs reprises avant qu'une rencontre soit possible, ce qui met en exergue la difficulté pour ces parents de répondre aux injonctions et temporalités communément imposées par les institutions.

Malgré les difficultés à rencontrer les parents, ces 26 entretiens ont permis de rendre compte du quotidien de l'enfant du point de vue d'un de ses parents et ont participé à la consolidation des styles éducatifs (Baumrind, 1978<sup>85</sup> ; Pinsolle, 2017<sup>86</sup>) pré-émergeant au sein des entretiens menés avec les jeunes. Ces entretiens ont également permis d'aller plus en profondeur dans la compréhension de l'utilisation des dispositifs ou des structures associatives et sportives des quartiers enquêtés. La combinaison des entretiens menés avec les enfants puis avec les parents permet de reconstituer les perceptions familiales du quartier et les différents aspects éducatifs d'une même famille.

---

<sup>82</sup> Finch, J. (1987). *Op. cit.*

<sup>83</sup> Périer, P. (2019). *Op. Cit.*

<sup>84</sup> Bergonnier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 21-45.

<sup>85</sup> Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9 (3), 239-267

<sup>86</sup> Pinsolle, J. (2017). Une question d'autorité : Les pratiques d'éducation familiale. Paris : PUF.

### 2.3.3 Un journal de bord : entre journal et journal intime

Le journal de bord, rédigé à la fois durant les immersions longues mais également lors des retours sur le terrain et les immersions courtes, constitue un ensemble de données particulièrement riche, regroupant l'ensemble des anecdotes, des précisions, des informations glanées au fil des conversations. Toutefois, « *je distinguerai trois types de journal : un journal d'enquête, spécifique de l'ethnographie ; un journal de recherche, tel que pourrait en tenir un historien ou un philosophe ; un "journal intime" enfin, sur le modèle des journaux autobiographiques, où se livrent les humeurs et les émotions de son auteur* » (Weber, 1991, p.72)<sup>87</sup>. Effectivement, au sein de ce journal de bord au format numérique, composé de plus de 200 pages, certains éléments sont de l'ordre de la description des événements et du récit descriptif des informations observées ou entendues, au plus proche de la réalité :

*Je m'oriente vers la ludomobile, événement qui commençait à 15h30. Je discute avec la présidente, présente et installée sur une chaise durant toute l'après-midi. Il y a 7 stands, dont 1 de nourriture tenue par les mamans du centre social pour l'organisation de leurs séjours. Il y a un stand jeu de carte, un jeu de construction, 2 stands de lancer, 1 stand avec des grands jeux en bois et 1 stand avec des puzzles ou des jeux de sociétés. Très rapidement, l'évènement prend de l'ampleur; à 15h50 il y a déjà une cinquantaine d'enfants et 35 parents, il y a deux personnes de la ville pour la sécurité. À l'entrée, chacun, parent comme enfant, doit laisser son nom et en échange les parents se voient attribuer tout un lot de prospectus, de la structure et des partenaires. A 16 heures, il y a déjà plus de 100 personnes et les files d'attente pour chaque stand se font vite longues ... Certains enfants attendent plus d'un quart d'heure avant de jouer, ce qui en décourage certains qui se retrouvent assis dans des petits coins, par terre.*

[Extrait du journal de bord - 18 mai 2022 - Mandela].

D'autres parties de ce journal reposent sur des réflexions émanant des observations, qui ont donné lieu à des recherches au sein d'ouvrages ou d'articles scientifiques, mais également au sein de documents produits localement, afin de mieux comprendre le contexte local. Quelques passages sont donc argumentatifs et viennent questionner des éléments, comme un premier temps d'analyse essentiel à la compréhension des faits observés.

*J'ai bien compris que ma posture d'enquête est particulière. Je ne peux pas dire que j'appartiens à la structure et pourtant ma présence quotidienne au sein d'un bureau où des décisions sont prises, me place dans une position particulière, assez inédite. À ce sujet : Irène Pereira - L'expérimentation en immersion, *Revue des sciences sociales*, 54 | 2015, 148-155, explique que les ethnographies en immersion, ce sont des engagements en tant que chercheurs, en tant que personnes, mais aussi un engagement qui peut être militant, politique ou associatif. Dominique Schnapper - L'expérience-enquête au Conseil constitutionnel », *Sociologie*, n° 3, vol. 2 2011-fait la distinction entre une enquête en immersion ou une expérience-enquête, lorsqu'on enquête sur son propre milieu professionnel. Georges Lapassade - L'ethnosociologie, Paris, Klincksieck, 1991, fait également la distinction entre observation*

<sup>87</sup> Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou pourquoi censurer son journal de terrain ?. Dans : *Espaces Temps*, 47-48. *La fabrique des sciences sociales. Lectures d'une écriture*, sous la direction de Hoarau, J. & Lévy-Piarroux. Y. 71-81.

*participante périphérique et observations participantes complètes, où l'enquêteur participe pleinement à l'ensemble des activités, au même titre que les salariés ou les militants.*

[Extrait du journal de bord - 12 janvier 2023 - Églantine].

Enfin, ce journal de bord a également été un journal intime, un espace exutoire où mes ressentis ont été rédigés, dans le but d'y voir plus clair et de me détacher des faits ou des situations observés. Certains passages questionnent ma posture et les évolutions de celles-ci, mais d'autres extraits donnent à voir les éléments qui m'ont touchée personnellement et sur lesquels il était nécessaire de poser les choses avant de pouvoir retourner, sereinement sur le terrain :

*Je demande à Octavio s'il va bien, il me répond non. En toute fin de soirée, Octavio me raccompagne jusqu'à ma voiture et là il se confie, m'explique qu'ils vont partir, parce que selon les gens qu'il connaît c'est plus facile d'obtenir des papiers ailleurs. Il me dit qu'ils n'ont pas de solutions d'hébergement pour le moment, ni de solutions de scolarisation ... mais qu'ils vont bientôt revenir ici, parce qu'ils aiment bien et que quand sa sœur aura un travail et qu'ils auront des papiers, ils reviendront s'installer ici. Son discours me fend le cœur littéralement, il me promet de donner de ses nouvelles à [Animateur] ... Je sais, en montant dans ma voiture, que je ne recroiserai pas Octavio, un jeune talentueux que personne n'a su ou pu accompagner.*

[Extrait du journal de bord - 9 mai 2023- Églantine].

### **2.3.4 Compiler, traiter et analyser les données**

Les retranscriptions des entretiens et les journaux de bord, constituent un corpus de plus de 1300 pages : toutefois, j'ai fait le choix de retranscrire et analyser les données manuellement, en considérant ce travail comme une première étape d'analyse essentielle à l'élaboration de la problématique et à la prise en compte des non-dits, des éléments de contextes inaudibles pourtant significatifs (Descamps, 2005)<sup>88</sup> dans la compréhension des éléments en question. Les temporalités que requièrent les retranscriptions étant longues, j'ai choisi de retranscrire majoritairement au fil de l'eau, me laissant ainsi la liberté de retranscrire tout ou partie des entretiens (Beaud & Weber, 2003)<sup>89</sup>, en fonction des thématiques abordées et des contenus mobilisables<sup>90</sup>. L'ensemble des données retranscrites ont été codées au regard de différentes thématiques, tout comme les documents recueillis. Ces codages ont été effectués dans un premier temps pour chacune des catégories d'acteurs : « jeunes » - « parents » - « professionnels ». Ce premier temps d'analyse a tout d'abord été effectué pour le corpus constitué à Mandela à partir de juin 2022 et, dans un deuxième temps, pour le corpus constitué à Églantine, à partir de juin 2023.

<sup>88</sup> Descamps, F. (2005). L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique.

<sup>89</sup> Beaud, S. & Weber, F. (2003) *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

<sup>90</sup> Par exemple, un entretien réalisé avec une mère de famille décrivant des situations d'extrême précarité, de détresse, n'a pas été retranscrit dans son intégralité au regard du coût émotionnel que l'écoute prolongée de l'entretien impliquait face aux données peu mobilisables.

Un deuxième temps d'analyse, à l'issue du recueil de données, a permis de mettre au regard les entretiens réalisés auprès des jeunes et de leurs parents, faisant ainsi émerger des configurations familiales plus détaillées, constituant ainsi un corpus « familles ». C'est à partir du croisement de ces entretiens qu'un codage plus fin a été réalisé afin de construire la typologie et les profils des jeunes présentés au sein du chapitre 8.

Un troisième temps d'analyse a permis de confronter les corpus constitués à Mandela et à Églantine : les corpus « professionnels » ont d'abord été confrontés puis une analyse des corpus regroupant les entretiens réalisés avec les jeunes et avec leurs parents a été effectuée. La confrontation des corpus « professionnels » et « familles » a été moins récurrente, mais a pu éclairer certaines réflexions.

## **2.4 L'enquête : rendre compte du quotidien au sein des territoires enquêtés**

L'entrée sur les terrains d'enquête n'a pas suscité de difficultés majeures, notamment du fait de l'injonction à l'évaluation des cités éducatives, avec des professionnels socio-éducatifs majoritairement ouverts aux démarches d'enquête et d'accompagnement. Si la « nouveauté » des cités éducatives et leur mise « sous le feu des projecteurs » sont des facteurs facilitants dans la négociation des accès aux terrains d'enquête, elle implique également un tâtonnement important, un temps de compréhension et d'appréhension du label et de ses mises en œuvre, de ses enjeux, de ses tensions et de ses controverses.

### **2.4.1 Négocier l'entrée sur les terrains d'enquêtes**

Mon investissement au sein de la cité éducative Mandela, est négocié dès septembre 2021, auprès de la responsable du service éducation de la ville, préalablement enquêtée dans le cadre de mon mémoire de recherche. Dès octobre 2021, des échanges avec les membres du comité de pilotage restreint de la cité éducative Mandela sont impulsés : je suis autorisée à participer aux différentes instances de la cité éducative. Toutefois, une négociation entre les membres du comité a donné lieu à un désaccord. : si la responsable du service éducation ainsi que la déléguée au préfet approuve la démarche de recherche, la directrice du collège « tête de file »<sup>91</sup> émet un refus. Je suis dès lors autorisée à participer à divers événements, projets ou actions labellisés cité éducative et aux réunions élargies, mais l'accès aux temps de réflexions du comité restreint ne m'est pas autorisé<sup>92</sup>. Cette négociation, propre au label cité éducative ne permet pas pour autant l'accès mécanique aux différentes structures socio-éducatives du territoire, avec lesquelles j'ai également dû négocier.

---

<sup>91</sup> Le collège désigné « chef de file » doit avoir une capacité d'enrôlement de l'ensemble de la communauté scolaire des premiers et seconds degrés. La personne chargée de la direction de ce collège tête de file siège au sein de la troïka pour l'Éducation Nationale.

<sup>92</sup> La directrice du collège tête de file quittera ses fonctions au cours de l'année. Son remplaçant me donne plus de liberté et accepte d'échanger dans le cadre d'un entretien formalisé, qui m'avait toujours été refusé auprès de sa prédécesseur.

L'une des structures investies, intéressée par la démarche, me demande expressément de signer un engagement bénévole et de fournir des documents officiels afin qu'ils puissent déclarer ma présence au sein de leurs locaux<sup>93</sup>.

Si ma posture est au croisement de la recherche et de l'engagement bénévole, l'ensemble des jeunes, des professionnels et des parents est toutefois informé, en toute transparence, du travail de recherche que je mène. Une négociation plus intense a dû être menée auprès d'une deuxième structure socio-éducative du territoire : après de nombreuses relances de ma part, je fais le choix de me rendre sur place et parviens à décrocher un temps d'échange avec le directeur de la structure. Cet homme, d'une cinquantaine d'années, détenteur d'un doctorat en psychologie, juge de mon sérieux avant d'accepter ma présence au sein des locaux, sans aucune condition.

*Pendant deux heures, Mr. X est revenu sur l'ensemble des mots que j'ai utilisé, en creusant chacun d'entre eux, en pointant du doigt l'ensemble des limites, l'ensemble des petits éléments dont je n'avais même pas questionné l'existence. C'était une entrevue intense et surtout imprévue.*

[Extrait du journal de bord - 10 décembre 2021 - Mandela].

La négociation de l'entrée sur le périmètre de Mandela a donc eu lieu selon des temporalités différentes : dans un premier temps, *via* la troïka de la cité éducative et dans un second temps, *via* les professionnels socio-éducatifs du quartier.

L'entrée sur le terrain Églantine a, quant à elle, majoritairement été négociée dans le cadre de l'accompagnement par la recherche menée par une université du Centre-Ouest de la France. Les coordonnateurs de cet accompagnement ont négocié ma présence au sein des instances et des réunions de la cité éducative, mais également ma présence au sein des différentes structures socio-éducatives du territoire et des établissements scolaires, en m'inscrivant à la convention qui les liait aux trois institutions en question, en décembre 2022. Si cette inscription a soulevé quelques appréhensions à l'échelle institutionnelle, des documents explicatifs de ma démarche d'enquête ont permis leur apaisement. Malgré un accord de principe, un temps de réunion est organisé par la chef de projet opérationnel et le directeur du centre social : ce temps, que j'avais pensé comme un temps de validation ou de refus de ma démarche d'enquête, était plutôt un temps d'échanges et de mise à plat autour de modalités pratiques. L'entrée sur le terrain Églantine est particulièrement facilitée par les professionnels du centre social municipal : à peine arrivée sur le territoire, en janvier 2023, j'étais intégrée à l'ensemble des réunions, des temps conviviaux et des pauses-cafés. Le 11 janvier 2023, malgré la promiscuité des locaux, le référent jeunesse réorganise son bureau et y installe un espace de travail qui m'est destiné. Cette première attention donne le ton de ce terrain d'enquête.

---

<sup>93</sup> Une pièce d'identité m'est demandée, mais également un casier judiciaire vierge, au même titre que les bénévoles et salariés de la structure.

Cette situation a pourtant été l'objet de questionnements : les professionnels sont-ils réellement soutenant de ma démarche d'enquête ou ont-ils pour mission de surveiller, contrôler mes moindres faits et gestes ? Cette incertitude est très vite levée : intervenants, référents, directions, tous ont partagé leurs quotidiens, leurs réflexions, leurs questionnements dès les premiers jours. Cet accueil et le soutien que j'ai reçu ont été cruciaux dans la démarche d'enquête et la compréhension du territoire<sup>94</sup>, territoire que les professionnels eux-mêmes ont parfois du mal à saisir.

#### **2.4.2 Une négociation permanente : conserver sa place sur les terrains d'enquête.**

Une fois l'entrée sur le terrain négociée, j'ai été confrontée à la nécessité de devoir renégocier des accès aux terrains ou du moins d'explicitier à nouveau les objectifs de la recherche, notamment en raison du turnover des professionnels des territoires investis. Les négociations, notamment lorsqu'il s'agit d'observations des projets menés dans le cadre des cités éducatives, sont uniquement dépendantes du professionnel concerné, de l'intervenant ou de l'animateur présent à un instant *T*. Les jeux d'échelles ont parfois empêché l'observation de certains projets : l'aval de coordinateurs régionaux, par exemple, n'a pas permis de lever les freins et les non-acceptations de ma présence par des professionnels socio-éducatifs des territoires. Ces refus, peu nombreux, n'ont pas empêché le déroulement de l'enquête, mais m'ont poussée à prendre garde aux indicateurs qui pouvaient indiquer une fermeture progressive des accès aux terrains, notamment dans les commentaires et réticences face à ma présence.

Le turnover des professionnels des territoires enquêtés a également été, dans d'autres cas, à l'origine d'une liberté d'enquête plus large, notamment avec le départ de la directrice du collège « tête de file » (Mandela), qui a émis un refus au déroulement de la démarche d'enquête impulsée. Son remplacement a permis de renégocier ma présence auprès du directeur qui a pris son poste, mais également d'apaiser les échanges. Sur le périmètre de la cité éducative Églantine, le départ précipité du directeur du centre social municipal en mars 2021, particulièrement soutenant, fait émerger une inquiétude palpable, de ma part, mais également de la part des salariés de la structure. Les tensions avec leurs supérieurs hiérarchiques directs ou non au sein de la municipalité et le départ de cet interlocuteur privilégié nous questionnent sur la poursuite de l'enquête.

*Nous échangeons longuement sur le fait que le départ de la personne qui m'a fait entrer sur le terrain peut signer le terme de cette enquête en fonction du professionnel recruté. Deux des membres de l'équipe sourient et me charrient en me disant que si ça se passe mal, ils appuieront sur ma présence et qu'en dernier recours, il restera la grève.*

[Extrait du journal de bord - 16 juin 2022 - Mandela].

<sup>94</sup> Je ne peux aborder ces éléments de négociations des terrains et de l'accueil réservé, sans remercier, à nouveau, les professionnels de ce territoire.



Nos craintes ont rapidement été levées : le non-remplacement du directeur avant septembre 2023 puis le non-renouvellement de sa période d'essai en janvier 2024 suivi d'une nouvelle absence de direction, engage une cohésion d'équipe d'autant plus importante, où chacun tente de compenser l'absence d'un professionnel central. Dans ce contexte, je ne peux refuser de m'impliquer encore un peu plus au quotidien.

Quels que soient les aléas rencontrés, les négociations, les réajustements, les bricolages, ont été au cœur de l'enquête, dans une forme de réflexivité réflexe (Bourdieu, 1993)<sup>95</sup>. C'est parce que je me suis engagée à être présente, au même titre que les bénévoles, chaque mardi soir au sein du CLAS, entre septembre 2020 et mai 2021, que les professionnels m'ont laissée carte blanche sur l'organisation et la temporalité des entretiens avec les jeunes et ont mis à ma disposition un espace dédié. C'est parce que j'ai littéralement endossé le rôle d'intervenante CLAS, au pied levé, après la démission d'une salariée en mars 2023 et ce, jusqu'à la fin de l'année scolaire, que les professionnels ont partagé avec moi des informations que je peux qualifier de confidentielles ou sensibles. Ce travail de thèse repose avant tout sur la logique du don et du contre don : « *Le don est donc à la fois ce qu'il faut faire, ce qu'il faut recevoir et ce qui est cependant dangereux à prendre. C'est que la chose donnée elle-même forme un lien bilatéral et irrévocable* » (Mauss, 1925, p.84)<sup>96</sup>. Les postures d'observation participante, initialement engagées et communément admises au sein des enquêtes ethnographiques, ont glissé vers une participation observante (Soulé, 2007)<sup>97</sup>, où l'observation a parfois été négligée face aux responsabilités et à l'urgence des situations.

L'implication et les relations tissées avec les professionnels m'ont ainsi permis d'accéder au quotidien, à la « vie normale » au sein des structures investies. « *C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'idée de distanciation objectiviste du chercheur par rapport aux enjeux de son activité intellectuelle est illusoire* » (Althabe & Hernandez, 2004)<sup>98</sup>. De plus, « *les tentatives de neutralisation de l'enquêteur et de la situation d'enquête sont donc non seulement vouées à l'échec, mais elles véhiculent aussi, le plus souvent en toute méconnaissance, l'illusion qu'il existe une « vérité » une « essence » des pratiques, des représentations, des opinions, des enquêtés qu'il faudrait pouvoir observer in situ (« entre eux » ou « dans leur for intérieur ») et à leur insu.* » (Mauger, 1991, p.129)<sup>99</sup> Si la posture ethnographique est une richesse, elle demande surtout un travail de mise à distance, une prise de recul face aux situations vécues, tout en ayant conscience de l'inatteignable objectivité tant recherchée.

---

<sup>95</sup> Bourdieu, P. (Dir.). (1993). *La misère du monde*, Paris, Seuil.

<sup>96</sup> Mauss, M. (2007). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, Paris : PUF, col. « Quadrige Grands textes ».

<sup>97</sup> Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1), 127-140.

<sup>98</sup> Althabe, G. & Hernandez, V.A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie, *Journal des anthropologues*, 98-99, 15-36.

<sup>99</sup> Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. Dans : *Genèses*, 6. Femmes, genre, histoire. 125-143.

Cette posture et mon investissement auprès des jeunes et des professionnels ainsi que la confrontation aux réalités des territoires m'ont peu à peu amenée à prendre en compte et questionner mes émotions, mes ressentis. La rigueur de cette enquête repose alors non pas sur la quête de l'objectivité, mais sur la prise en compte des situations émotionnelles vécues (Bourdieu, 1997)<sup>100</sup> et des modifications, conscientes ou non, que mon implication a engendré sur les territoires (Pereira, 2015)<sup>101</sup>.

#### **2.4.3 Juste distance entre acceptation et attachement aux territoires enquêtés**

Les négociations en amont et durant les différents temps de l'enquête auprès des professionnelles ont été plus facilement menées que les négociations effectuées auprès des familles. « *Indiscutablement, sur un terrain comme le nôtre, il semble « indécent » de prendre des informations sans rien offrir en échange* » (Mbiantong, 2015)<sup>102</sup>. Pour les jeunes, le fait de se rendre disponibles et acteurs de l'enquête impliquait une récompense, une gratification symbolique ou matérielle. Les jeunes ont souvent négocié des goûters ou des confiseries en échange d'un entretien formalisé. Mal à l'aise à l'idée d'« acheter » ces entretiens, j'ai choisi d'organiser des temps conviviaux à destination de l'ensemble des jeunes, qu'ils aient en amont ou par la suite, réalisé ces entretiens formels ou non. Je ne suis pas certaine que ces temps conviviaux aient réellement fait pencher la balance pour l'acceptation de réaliser les entretiens, toutefois, ils ont contribué à une dynamique de groupe et à la consolidation des liens avec les jeunes. Le fait de mettre en place ces temps conviviaux m'a également permis de prouver que je tenais parole et que ce que j'avais mentionné serait respecté, notamment la confidentialité des propos tenus durant les entretiens. Les jeunes m'ont questionnée et testée à de nombreuses reprises pour vérifier que les informations qu'ils m'avaient données n'avaient pas été répétées.

Pour les parents enquêtés, ce n'est pas une récompense qui était recherchée, mais un soutien, notamment avec des entretiens et des échanges très ciblés sur la manière dont je pouvais aider leurs enfants et le rôle que je devais tenir en échange des informations partagées lors de l'entretien. Cet amalgame découle d'une frontière peu explicite entre les missions professionnelles que j'ai accepté d'endosser au sein des structures enquêtées et les informations liées à la démarche d'enquête. Ma grande implication professionnelle au sein des structures, nécessaire dans la relation aux professionnels, a éclipsé, aux yeux des parents, mon statut de doctorante :

*« Et quand elle a été à B. pour sa journée d'immersion, ça lui a plu aussi. Elle a même visité les dortoirs, elle trouvait ça sympa et tout, mais, je pense qu'elle a peur. Est-ce que vous pourrez en discuter avec elle ? » [Père de Natacha (16ans) - 22 mars 2023 - Eglantine].*

<sup>100</sup> Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Seuil, Paris

<sup>101</sup> Pereira, I. (2015). L'expérimentation en immersion, *Revue des sciences sociales*, 54, 148-155.

<sup>102</sup> Mbiantong, J. (2015). Le chercheur en sciences sociales à l'épreuve d'exigences multidimensionnelles. *Pensée plurielle*, 40, 25-36.

Malgré la confiance octroyée par les jeunes et les familles dans le cadre professionnel, une méfiance est restée palpable, sur les deux territoires enquêtés, durant les premiers mois.

*Les jeunes ont retenu mon prénom, signe que mon intégration évolue. Pourtant, Ephraïm, qui m'a traitée d'inspecteur' la semaine dernière, m'interpelle aujourd'hui en me disant « Oh, voilà la policière ! ».*

[Extrait du journal de bord - 10 décembre 2020 - Mandela].

Cette méfiance est en partie due à la distance sociale avec ces familles, mais également à la pression des réseaux de drogues. Cette méfiance se retrouve notamment par les surnoms ou les remarques des jeunes :

*Sur le chemin, je croise Belinay et Djamel, Belinay me fait coucou et Yassine me demande 'ça va bac+8 ?'*

[Extrait du journal de bord - 17 avril 2023 - Églantine].

*Chancelvie [noire de peau], essaye de définir les joueurs en fonction de leurs « degrés de noir » et m'interpelle en me disant que je suis la seule blanche.*

[Extrait du journal de bord - 18 mai 2023 - Églantine].

Tout au long de l'enquête, distance et méfiance resteront latentes, notamment lorsque je m'engage sur des territoires moins visibles aux yeux des passants, des territoires « tenus » par les réseaux de drogues, ou simplement des territoires totalement appropriés par un ou des groupes de jeunes (Jamouille, 2021)<sup>103</sup>.

*Ilyès m'aperçoit, s'avance, me demande ce que je fais là et me dit que je n'ai pas le droit d'être ici, qu'il me faut un laissez-passer ... Rapidement je sens que je suis pas vraiment à ma place et en même temps, je ne comprends pas pourquoi*

[Extrait du journal de bord - 13 mars 2023 - Églantine].

La question de l'appartenance, de l'affiliation ou plutôt de la non-appartenance à ces territoires enquêtés est un des verrous qui a pu être levé par l'implication et la présence quasi-quotidienne<sup>104</sup> sur les territoires, mais qui a toutefois nécessité des stratégies de camouflages, notamment en ce qui concerne l'apparence (Mauger, 1991)<sup>105</sup> et d'explicitations.

#### **2.4.4 Rendre compte des aléas de l'enquête**

Au cœur de cette partie méthodologique, qui rend compte des postures d'enquête et des territoires enquêtés, il m'a paru nécessaire d'évoquer des éléments qui relèvent de l'exception, de la singularité et qui pourtant constituent des éléments clés, incidents, sur la démarche d'enquête et les postures adoptées. Ces éléments singuliers rendent également compte de la réflexivité du chercheur face aux situations, des prises de risques, du caractère solitaire de la recherche ou encore de la considération des émotions à travers quelques extraits de journaux de

<sup>103</sup> Jamouille, P. (2021). Je n'existais plus: Les mondes de l'emprise et de la déprise. La Découverte.

<sup>104</sup> Sur Mandela, j'étais en moyenne présente 3 jours par semaine au sein des différentes structures et visible dans les rues, tout au long de l'année scolaire 2020-2021. Sur Églantine, ma présence fut plus courte, entre janvier et juin 2023, mais plus intense, où les jours qui n'ont pas été passés au sein du quartier se comptent sur les doigts d'une main.

<sup>105</sup> Mauger, G. (1991).*Op. Cit.*

bord. Ceux-ci permettent de donner à voir des extraits de matériaux bruts et d'entrevoir le travail ethnographique effectué.

« *Ma ligne, à la fois personnelle et professionnelle, fut de nier ou de 'normaliser' la culture de la terreur* » (Bourgois, 1995, p.67)<sup>106</sup> durant les mois passés au sein des territoires enquêtés, pour entrevoir au-delà des apparences. À Églantine, chaque fait et geste est contrôlé, soumis à l'adhésion des membres du réseau de drogue. Ce n'est qu'après des semaines d'enquête, que quelques jeunes affiliés aux réseaux, approchés par inadvertance, m'indiquent avec une certaine précision les détails de mes allées et venues au sein du quartier, ainsi que les noms des habitants avec qui j'ai pu échanger dans l'espace public jusqu'ici. Cette situation m'a amenée à réfléchir sur les limites de l'observation, sur des limites sécuritaires, mais également émotionnelles et psychologiques que l'on se fixe en tant que chercheur. C'est pour ces raisons que certaines scènes et situations n'ont pas été observées, documentées, analysées au sein d'Églantine, afin de me préserver, personnellement.

*En partant, je dis à mercredi à Assia et Yamina. Je fais le tour du quartier en voiture, comme à mon habitude. Un groupe de jeunes, un gros groupe de jeunes, une grosse vingtaine sont sur le bord de la route et jettent des obstacles sur la route. J'évite les obstacles, notamment des poubelles, comme si de rien n'était et je m'enfuis littéralement. Ce n'est pas l'acte en lui-même qui m'inquiète, c'est le nombre et l'ambiance qui règne dans ce groupe : tous sont en noir de la tête aux pieds, certains cagoulés, d'autres sous leurs capuches, d'autres encore portent des casques de moto, toujours noirs. Cet événement m'a beaucoup questionnée sur la posture à adopter : j'aurais pu rester, observer, me fondre dans la masse des jeunes en question, documenter cet incident, mais à quels prix, en prenant quels risques ? J'ai fui cette situation qui me fait peur... Le lendemain, les événements sont relatés dans le journal local : 60 CRS ont investi le quartier, mettant le feu aux poudres. Les jeunes ont pénétré dans une des écoles, ont brûlé un véhicule municipal, des échanges de tirs ont eu lieu.*

[Extrait du journal de bord - 17 avril 2023 - Églantine].

Me rendre compte, *a posteriori*, des dangers, des imprudences commises m'a fait prendre conscience de la valeur des propos des jeunes et des familles enquêtées, de la confiance qu'ils m'avaient octroyée en dépit de l'emprise et du contrôle des dealers sur le quartier, mais aussi des risques que j'ai encourus, sans même en avoir conscience, notamment en me rendant au domicile de certaines familles :

*Je m'installe dans le bureau et relie certaines questions de l'entretien. Vers 13h50, je vois passer M'mah et je prédis qu'il se passe quelque chose. Effectivement, quelques minutes plus tard, un animateur l'accompagne pour qu'elle puisse m'expliquer que l'ascenseur est bloqué et qu'ils habitent au 5ème étage et que sa mère avec son petit frère et la poussette, cela va être compliqué de descendre, mais que je peux appeler sa maman pour faire au téléphone. J'appelle donc sa maman une fois qu'elle est partie et me prépare à réaliser l'entretien par téléphone. La mère de M'mah, que je n'ai jamais rencontrée, me propose alors, si je le peux, de me rendre directement à son*

<sup>106</sup> Bourgois, P. (1995). En quête de respect. Le crack à New York. Paris, Le Seuil.

*domicile. Sans réellement réfléchir, j'accepte sa proposition et lui explique que je serai sur place dans une dizaine de minutes, le temps de rejoindre l'immeuble. Avant de quitter les locaux, je préviens un second animateur de cet imprévu : sa réaction me fait prendre conscience de mon inconscience. Il m'explique que ce n'est pas l'endroit le plus sûr du quartier, que ce sont les tours dans lesquelles les professionnels, quels qu'ils soient ne sont pas forcément les bienvenus. Je tiens toutefois parole et me dirige vers l'immeuble. Je me retrouve face à l'interphone et avant que je puisse sonner, un groupe de jeunes, installé dans le hall, m'ouvre et me laisse entrer. Je sens les regards et les interrogations, je cherche la porte de l'escalier et je m'attelle à monter les 5 étages ...C'est dans cet escalier tagué, empreint d'une odeur très caractéristique de stupéfiants que je me rends compte de l'imprudence que je viens de commettre.*

[Extrait du journal de bord - 16 mars 2023 - Églantine].

Si cet extrait pointe du doigt les prises de risques en tant que chercheuse, il permet de mettre à jour la nécessaire adaptation requise pour favoriser la participation des enquêtés les plus précaires. Ces extraits montrent également la reconnaissance mutuelle entre les enquêtés et moi-même, dans le sens où nous nous sommes autorisés à partager des temps communs, dans des espaces communs, intimes. Les entretiens réalisés au domicile ont été peu nombreux et pourtant ils revêtent une importance toute particulière, puisqu'ils ont permis le recueil de données auprès de familles traversant les situations les plus précaires et extrêmes du corpus constitué. C'est avec le soutien des professionnels et la confiance des jeunes que ces échanges ont pu être tenus, ce qui montre l'importance de l'adhésion d'un ensemble d'individus à la démarche d'enquête, soutien qui a été plus ou moins important en fonction des structures et des temporalités : Toutefois, une des structures en particulier a accepté ma présence et le déroulement des entretiens sans pour autant s'intéresser au déroulement de l'enquête, ce qui m'a poussée à réinterroger ma posture et travailler plus amplement sur l'acceptation et la compréhension des enjeux de l'enquête.

*Vers 16h, j'arrive au Centre social, je sonne, le référent jeunesse me laisse entrer et m'accueille. Je ne sais pas si on peut appeler ça un accueil, puisque lorsque je me présente, il me fait oui avec un geste de la main et m'explique bon bah de toute façon ça commence qu'à 16h30 donc vous pouvez attendre là. Je suis assez étonnée puisque c'est lui-même qui m'a indiqué de venir à 16h hier. Vers 16h30 les jeunes commencent à arriver, d'abord les enfants scolarisés en primaires qui s'installent rapidement dans une salle. Je suis le mouvement, m'installe auprès d'eux et reste frustrée, puisqu'en réalité je n'ai pas été présentée, ni aux enfants, ni à l'équipe. J'ai donc passé 2 heures avec un animateur dont je ne connais rien, pas même le prénom, avec un groupe de jeunes qui n'a pas posé de question sur les raisons de ma présence<sup>107</sup>. En quittant le centre social, je me questionne sur la manière de me présenter, sur la manière d'amorcer l'enquête auprès des jeunes, des parents, des professionnels. Cette situation me questionne puisque que j'avais toujours été présentée aux équipes et aux jeunes au sein des autres structures enquêtées.*

[Extrait du journal de bord - 25 novembre 2021 - Mandela].

<sup>107</sup> Je comprendrais plus tard que le fonctionnement du CLAS au sein de cette structure implique la présence de nombreux stagiaires et jeunes en service civique au cours de l'année. Le turnover particulièrement fort est en partie responsable de l'absence d'interrogation concernant ma présence.

Si les aléas de la recherche sont particulièrement prégnants durant les temps d'observations et d'entretiens, au contact des enquêtés, d'autres aléas émergent lorsqu'il s'agit de transcrire et d'analyser les données, en respectant les propos des enquêtés mais également leurs émotions.

*L'entretien débute, je pose la première question, à savoir la description de la famille et les larmes de cette maman apparaissent dès les premiers mots qu'elle formule. Tout au long de l'entretien, elle est à fleur de peau, elle pleure, se ressaisit, pleure à nouveau et ainsi de suite. La barrière de la langue complexifie les choses et je prends de plein fouet cette peine, cette tristesse qui ne s'explique pas, là, sur du papier. La maman me raconte comme elle fait face à la situation familiale et m'explique le rapport de sa fille à la mort de son père, qu'elle n'accepte pas. Pour pallier la barrière de la langue, la maman me montre des images, des vidéos de son mari et de sa tombe. À plusieurs reprises et entre deux sanglots, elle me dit "Aide-moi... s'il te plaît, il faut aider ma fille", mais comment je peux prétendre pouvoir l'aider ? Malgré la douleur de cette mère, elle refuse d'interrompre l'entretien et nous le menons à bien. Durant l'entretien, les larmes ont coulé sur ses joues et c'est sur les miennes qu'elles ont coulé dès lors qu'elle a refermé la porte.*

[Extrait du journal de bord - 30 mars 2023 - Églantine].

Cet entretien, au-delà de la charge émotionnelle qu'il contient, contenait des informations qui venaient étayer les propos de la jeune fille. Ces informations, j'ai choisi de les coucher sur le papier sous la forme de prises de note et je me suis refusé à réécouter à nouveau l'enregistrement de cet échange, je me suis refusé à le retranscrire. C'est alors une éthique minimaliste (Ogien, 2012)<sup>108</sup> que j'ai choisi de prioriser dans certaines situations, pour tout simplement « *faire en sorte de ne pas nuire à ceux qui nous font confiance et sans lesquels notre travail n'existerait même pas* » (Marchive, 2012, p.91)<sup>109</sup>.

Le récit de ces quelques situations d'enquête pointe du doigt le caractère mouvant et singulier de la recherche et la nécessaire adaptabilité du chercheur dans une démarche ethnographique. Ces extraits constituent également les aveux de certaines limites, des repositionnements et balbutiements de l'enquête menée dans le cadre de cette thèse.

<sup>108</sup> Ogien, A. (2012). *Sociologie de la déviance*. Paris : PUF.

<sup>109</sup> Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 77-94.

### **2.4.5 Quitter les terrains d'enquête : entre prise de recul nécessaire et sentiment d'abandon**

L'immersion au sein des terrains d'enquête a été le berceau de relations et d'interrelations avec les enquêtés, mais également avec les habitants et les professionnels de manière plus générale. Au sein de Mandela, les relations relevaient plutôt de l'ordre de l'interaction professionnelle. Des retours ont également été réalisés, notamment auprès des professionnels curieux des premières analyses. Toutefois, quitter physiquement ce terrain d'enquête a marqué un désengagement et un détachement relationnel et émotionnel.

La prise de recul nécessaire à l'analyse a été une étape plus sensible à la suite de l'immersion au sein d'Églantine. La plus grande implication nécessaire à la réalisation des entretiens m'a placée dans une posture singulière : s'il est relativement difficile de mettre un terme aux relations entretenues avec des connaissances, des enquêtés, des collègues, il est d'autant plus complexe de quitter un cercle plus proche, où les relations construites ont bel et bien dépassé les relations d'enquête. Les temps de retour au sein d'Églantine<sup>110</sup> et l'accueil reçu de la part des jeunes, des parents et des professionnels sont représentatifs de relations encore entretenues aujourd'hui. Par exemple, des professionnels me sollicitent en octobre 2023 afin de les accompagner dans l'écriture d'un projet dans le cadre de la cité éducative, ou en février 2024, un professionnel du centre social me demande conseil sur la faisabilité d'un montage financier. Le fait de quitter physiquement le quartier n'a pas mis un terme aux relations construites, au contraire, cela a conforté les relations établies et m'a permis d'être tenue informée des évolutions, difficultés et réussites après mon départ. Ce départ, annoncé dès l'entrée sur le terrain a été négocié par les habitants et les professionnels à de nombreuses reprises et questionne sur les pratiques et les dimensions éthiques de la recherche après l'enquête (Ronsin, 2022)<sup>111</sup>.

Si les relations avec les professionnels ont été marquantes et s'ancrent aujourd'hui dans la durée, les relations construites avec certains jeunes transgressent le cadre d'enquête. Ces jeunes, avec qui j'ai pu passer des temps informels, me sollicitent encore aujourd'hui sur des aspects scolaires et me racontent ouvertement les événements qui se déroulent dans le quartier. Ces relations entretenues viennent en partie combler un sentiment d'abandon, d'impuissance, d'injustice (Payet & al., 2010)<sup>112</sup> que les situations de ces jeunes ont éveillé en moi. Certaines jeunes verbalisent toutefois mon départ comme une trahison :

*Je réitère aujourd'hui au groupe la date de mon départ. Tous réagissent comme si c'était un adieu, je vois dans le regard d'Inès qu'elle m'en veut et elle m'explique que de toute façon, ils ont l'habitude d'être abandonnés. Chancelvie et Natacha surréagissent particulièrement et me reprochent de les laisser là, de faire comme les autres professionnels avant moi...*

[Extrait du journal de bord - 26 mai 2023- Eglantine].

<sup>110</sup> Une semaine en octobre 2023, une semaine en décembre 2023, ainsi que de janvier à août 2024.

<sup>111</sup> Ronsin, G. (2022). La sortie de terrain : négocier le désengagement entre enquêté-es et ethnographe, *Sociologies*.

<sup>112</sup> Payet, J.P., Rostaing, C. & Giuliani, F.E. (Dir.). (2010) *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

C'est en partie ces réactions, particulièrement marquantes, qui m'ont poussé à revenir, à l'issue du temps d'analyse, à la rencontre de ces jeunes et de leurs familles, à de nombreuses reprises, comme pour poursuivre cette logique de don et de contre-don.

\*

Nous avons montré dans ces dernières réflexions que notre méthodologie de recherche est basée sur une approche ethnographique et une analyse principalement qualitative. Nous avons montré en ce sens et justifié les postures d'enquêtes et d'analyses choisies. Par la suite, nous avons illustré l'enquête de terrain, en présentant, comme il est communément admis, le corpus de données, mais nous avons également fait le choix de présenter le quotidien de la recherche, afin de rendre compte des immersions et de leurs incidences sur cette recherche. Notre immersion sur le terrain nous a confrontés à des situations exceptionnelles, soulignant l'importance de la réflexivité, de la prise en compte des émotions et de la place du chercheur. Nous montrons en ce sens que ce travail de thèse nous a permis de mieux cerner les incidences réciproques entre les politiques éducatives territorialisées et les jeunes, mais ce travail a également fait l'objet de questionnements et d'appropriations d'outils méthodologiques.

\*\*\*

### Conclusion du chapitre 3 :

Dans ce chapitre, nous avons donné à voir l'approche interdisciplinaire que nous avons mobilisée dans le cadre de ce travail de thèse, en nous appuyant sur le modèle de Bronfenbrenner et les réflexions qui y sont inhérentes. À partir de ce modèle, nous avons donné à voir les cadres et les outils théoriques et conceptuels mobilisés, en proposant une approche qui transcende les frontières traditionnelles des disciplines académiques. Ainsi, ce travail de thèse repose sur les sociologies de l'expérience, des interactions et des usages et mobilise des outils issus de la sociologie de l'enfance et de la jeunesse, de la sociologie de la famille, de la sociologie de l'éducation, de l'histoire et la géographie de l'éducation ou encore de la sociologie des organisations et des sciences politiques. En adoptant cette approche interdisciplinaire, nous avons également favorisé le dialogue entre les différentes perspectives théoriques et méthodologiques. Cela nous a permis d'explorer les intersections et les tensions entre les différents cadres conceptuels, enrichissant ainsi notre posture d'enquête ethnographique et notre compréhension des phénomènes étudiés. Cette approche nous a incités à remettre en question nos propres présupposés disciplinaires et méthodologiques et à rester ouverts à de nouvelles perspectives. La présentation des données recueillies et du déroulement du travail d'enquête montre cette posture analytique, mise en œuvre dans le cadre de cette thèse.



## Conclusion de première partie : Le cœur de l'enquête

La première partie de cette thèse a retracé les fondements conceptuels et disciplinaires qui constituent les ancrages des éléments que nous avons choisi d'appréhender concernant les politiques éducatives territorialisées et leurs publics. Ancrée dans l'approche pluridisciplinaire spécifique aux sciences de l'éducation, cette première partie fait l'état des différents champs mobilisés, afin de construire une approche holistique des facteurs qui font varier la distance entre publics ciblés par les politiques éducatives territorialisées, notamment les cités éducatives et les publics réellement touchés par celles-ci.

Le premier chapitre, « (Re)configurations sociales des publics des politiques éducatives », a permis de retracer, dans une visée socio-historique, l'évolution des politiques de jeunesse, des politiques éducatives territorialisées en France, soulignant l'accroissement de la place de la jeunesse comme catégorie d'action publique. En mettant en lumière les politiques éducatives territorialisées et leurs liens avec les mouvements d'éducation populaire, ce chapitre constitue une base essentielle à la compréhension des mécanismes en jeu. Ce chapitre a également été l'occasion de présenter le cadre théorique du label cité éducative et d'en donner à voir les principaux éléments.

Le deuxième chapitre, « Une approche holistique des jeunesses « en cités » », a constitué une amorce dans la présentation des éléments influençant la distance entre les publics prescrits et les publics réels touchés par les politiques éducatives territorialisées. Le chapitre met en exergue les connaissances scientifiques sur les aspects territoriaux, scolaires et familiaux ainsi que sur les dispositifs socio-éducatifs, culturels et sportifs qui constituent l'ordre éducatif local et leur répercussion sur le façonnage des publics des politiques éducatives territorialisées. La synthèse de ces éléments issus de la littérature scientifique souligne ainsi les principaux éléments établis comme ayant une incidence sur la variance entre les publics tels qu'ils sont prescrits et tels qu'ils sont réellement touchés par les politiques éducatives territorialisées.

Le chapitre 3, « Problématisation, ancrages et méthodologies » nous a permis d'explicitier la problématisation de l'objet de recherche et les différents outils conceptuels et théoriques, mais également méthodologiques que nous avons mobilisés tout au long de cette thèse. Ce chapitre a permis de présenter les données recueillies et les postures d'enquêtes mises en œuvre.

Cette première partie regroupe alors les éléments clés, théoriques et méthodologiques, qui nourrissent l'analyse des politiques éducatives territorialisées que nous proposons par la suite. Ces trois chapitres définissent le cœur et les contours de notre réflexion et pointent du doigt les questionnements, les enjeux et les postures que nous avons choisi d'explorer dans les différentes parties de ce travail de thèse.

---

Deuxième partie :  
La territorialisation des politiques éducatives : le cas des  
cités éducatives  
*Monographies des territoires*

*« Le territoire n'est cependant pas seulement un cadre objectif influençant les conduites « de l'extérieur ». Il est également le produit des pratiques de ceux qui lui donnent forme (médias, action publique, marché foncier, etc.) autant que de ses habitants, qui s'y adaptent et agissent sur lui en retour. » (Cortéséro, 2014 p.114)*

Cette seconde partie est dédiée à la mise en récit des territoires. Ces chapitres sont pensés comme des illustrations, des états des lieux des fonctionnements de ces quartiers, en portant une attention particulière à la composition socio-démographique des habitants, à leur rapport au quartier et à la vie quotidienne de ces habitants, mais également aux contextes politiques et institutionnels, à la cartographie socio-éducative du territoire, aux pratiques des professionnels ainsi qu'à l'implantation du label cité éducative et ce qu'il vient modifier par rapport à l'existant.

Pour ce faire, nous avons fait le choix de présenter les deux territoires enquêtés, individuellement, sous la forme de monographies. La présentation de ces cas permet d'entamer une lecture analytique des territoires enquêtés et constitue les fondements des analyses données à voir dans les troisièmes et quatrièmes parties de cette thèse. C'est alors au regard des similitudes et des contrepoints observés au sein des quartiers Églantine et Mandela que nous proposons ce temps de mise en récit.

Ainsi, le chapitre 4, intitulé « Mandela : un ordre socio-éducatif tourné vers de nouvelles perspectives », propose une immersion au cœur de ce territoire. La réflexion déployée permet d'aborder la socio-démographie du quartier, les jeux de pouvoirs politiques et institutionnels, la cartographie socio-éducative ainsi que les modifications induites par la mise en œuvre de la cité éducative.

Le chapitre 5, intitulé « Un ordre socio-éducatif dans l'impasse : le cas d'Églantine », propose, dans le même esprit, une immersion au cœur du territoire. Nous abordons, dans un premier temps, le contexte socio-démographique tourmenté du quartier, puis nous abordons les méfiances et défiances entre les différentes institutions. Nous rendons également compte de la cartographie socio-éducative du territoire et des faibles incidences de la mise en œuvre du label cité éducative.

## Chapitre 4 : Mandela : un ordre socio-éducatif local tourné vers l'avenir

Situé dans la petite couronne parisienne, le quartier Mandela était, dans les années 1950, un simple hameau, qui s'est transformé au fil du temps en un quartier d'une superficie de 245 hectares, accueillant plus de 49 000 habitants. Le quartier Mandela est situé dans la ville M., qui accueille plus de 93 000 habitants.

Le quartier Mandela est structuré autour de grands ensembles conçus par un même architecte entre 1950 et 1960. Ce quartier regroupe plus de 6 500 logements collectifs sociaux, où 97% des habitants sont aujourd'hui locataires. Mandela est caractérisé par de grands ensembles d'immeubles de 5 à 12 étages, comportant néanmoins de nombreux parcs et espaces verts.

Dans les années 70, l'ouverture d'un centre commercial, l'implantation d'une université, d'une préfecture et d'un palais de justice, a insufflé de nouvelles dynamiques sur ce territoire, tout comme le prolongement d'une ligne de métro, qui permet l'ouverture du quartier sur l'ensemble de l'Île-de-France : deux stations permettent aux habitants du quartier d'atteindre l'hypercentre de Paris en moins de 45 minutes. De plus, un réseau de neuf lignes de bus relie le quartier au reste de la ville et au-delà.

Ce quartier est toutefois considéré comme l'un des plus précaires de la ville M. et fait l'objet, depuis 2014, d'un nouveau programme national de renouvellement urbain (NPNRU). La municipalité est consciente que *“le patrimoine bâti vieillissant est mal adapté à la demande, les surfaces des logements sont trop petites, et les grands logements sont concentrés”* (extrait du NPNRU). En revanche, la rénovation urbaine telle qu'elle s'achève en 2024 ne concerne que peu les immeubles d'habitations : certains immeubles sont rénovés, réhabilités, mais cette rénovation urbaine ne transforme que peu le paysage. Le NPNRU impacte plus particulièrement le champ socio-éducatif, puisqu'il implique la création d'un pôle socio-éducatif situé à la frontière Nord-Est du quartier, qui comprendrait un groupe scolaire (qui accueillerait entre 300 et 350 élèves), un collège, une crèche départementale, un relais d'assistante maternelle, un SESSAD, ainsi qu'un nouvel équipement socio-culturel comprenant le centre social Casalis, l'annexe du centre social municipal ainsi que le cinéma.

Le quartier Mandela est régi par un découpage administratif propre au quartier prioritaire de la politique de la ville: le NPNRU est centré sur la partie Nord de ce périmètre, tandis que le périmètre du QPV est étendu sur la partie centrale. Concernant la cartographie scolaire, deux réseaux d'éducation prioritaire sont présents au sein même du quartier. Mandela compte deux collèges et cinq groupes élémentaires, ainsi qu'une diversité d'offres préscolaires. À proximité immédiate du périmètre de ce quartier sont implantés 3 lycées et 1 université.

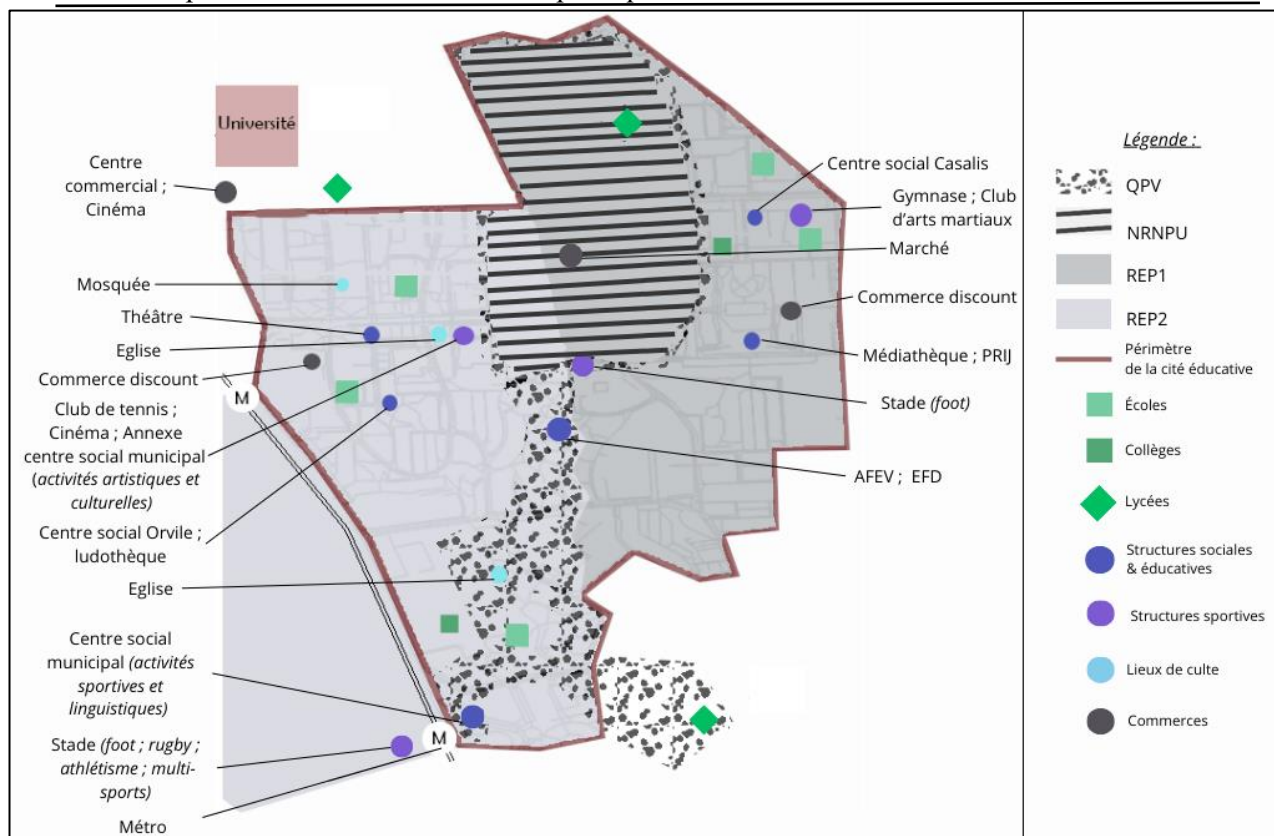


Figure 11 : Cartographie du quartier Mandela

Sans dévoiler le contenu de la mise en récit du territoire, nous tenons tout de même à présenter dès à présent quelques chiffres clés qui nous permettent de caractériser le territoire et de le situer au regard des statistiques nationales<sup>1</sup>.

		Mandela (données 2018 – 2019) <sup>2</sup>	Mandela (données 2020 – 2022) <sup>3</sup>	Moyenne nationale en 2018
Socio-démographie	Indice de jeunesse	2,2	1,7	0,94
	Proportion de familles monoparentales	37%	39%	25%
	Proportion de familles nombreuses	30%	24%	20%
	Proportion d’immigrés	42%	43%	10%
	Proportion d’habitants vivant sous le seuil de pauvreté	36%	36%	17%
	Proportion de la population imposable	30%	34%	43%
	Taux de chômage général	23%	17%	7%
Education	Résultat au brevet	85%	84%	89%
	Retard scolaire en 3ème	16%	13%	14,5 %
	Orientation vers filière professionnelle des élèves scolarisés deux ans après la 3ème	25%	23%	31%
Emploi	Proportion des 16-25 ans ni scolarisés, ni en emploi	20%	18%	13%
	Taux d’emploi des 15-64 ans	53%	57%	67%
	Taux de diplomation (supérieur au bac + 2)	18%	19%	20%
	Proportion d’habitants non diplômés	40%	40%	19%

<sup>1</sup> Un tableau comparatif entre les données statistiques de Mandela, d’Églantine et des moyennes nationales est présenté en annexe 4.A

<sup>2</sup> Ces chiffres sont tirés du site sig.ville et reposent sur des enquêtes INSEE ayant eu lieu entre 2018 et 2019.

<sup>3</sup> Ces chiffres sont tirés du site sig.ville et reposent sur des enquêtes INSEE ayant eu lieu entre 2020 et 2022.

## 1. Des habitants de « quartier prioritaire », non prioritaires ?

Nous dédions ce premier temps de la mise en récit du territoire à la présentation de ces jeunes et de ces familles qui habitent le territoire. Nous considérons dans un premier temps les statistiques socio-démographiques et les écueils qu'elles représentent et nous nous attardons, dans un deuxième temps, sur les trajectoires et singularités des familles (Lahire, 2019)<sup>4</sup> et le fort turnover au sein de ce territoire.

### 1.1 Quelques indicateurs socio-démographiques : quand les statistiques sont trompeuses...

Le quartier politique de la ville est caractérisé par une population jeune, avec 42% de jeunes de moins de 25 ans, 54% d'habitants ayant entre 25 et 75 ans et seulement 4% d'habitants âgés de plus de 75 ans. Ainsi, l'indice de jeunesse de 2,2 en 2018 indique une forte prédominance de la jeunesse dans ce quartier. Le quartier politique de la ville est également caractérisé par une proportion significative de familles monoparentales (23%) ainsi que de familles nombreuses (supérieure à 6 membres) (5,7%). Ces chiffres sont relatifs aux moyennes des QPV français, toutefois, ils sont à mettre au regard des chiffres établis à l'échelle de la ville M. dans son ensemble, où habitent 17% de familles monoparentales et de 7% de familles nombreuses.

À l'échelle du QPV, Mandela présente une situation économique fragile : seulement 53% des habitants possèdent un emploi et 23% sont au chômage, un taux trois fois supérieur à la moyenne nationale. Le niveau de diplôme des habitants est étroitement lié au taux d'emploi, puisque seuls 41% d'entre eux possèdent un diplôme supérieur ou de niveau BAC et 40% des habitants du QPV ne possèdent aucun diplôme.

De même, le niveau de vie médian des habitants est de 20 283 euros par an, toutefois, lorsqu'on considère le niveau de vie médian des habitants à l'échelle du quartier dans son ensemble, et non du seul QPV, le niveau de vie est de 21 263 euros par an. Autrement dit, les habitants des pavillons, qui entourent les immeubles d'habitations, participent à une plus forte mixité socio-économique du territoire : *“Quand on parle de mixité dans les quartiers pauvres, il est moins question du métissage que du fait d'y attirer durablement les couches moyennes, celles-ci étant considérées comme vecteur d'un modèle de normes et de valeurs auquel les populations “exclues” pourront se conformer”* (Avenel, 2005, p.69)<sup>5</sup>. Dans le quartier Mandela, 36% des habitants vivent sous le seuil de pauvreté, mais 30% sont imposables et sont représentatifs des classes moyennes. Parmi les enquêtés, certains parents possèdent des postes à grandes responsabilités dans le domaine public ou privé et sont fiers de pouvoir subvenir

<sup>4</sup> Lahire B. (Dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris, Seuil.

<sup>5</sup> Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, 34, 36-44.

convenablement aux besoins de leurs enfants et ne correspondent pas aux profils attendus lorsqu'il est question de « familles populaires » :

*« Lui, il est chargé commercial chez Coca et moi je suis chez Renault en tant qu'agent administratif et c'est tout, enfin on a de quoi mettre dans l'assiette, on n'est pas à plaindre » [Maman de Norma - 13 mai 2022].*

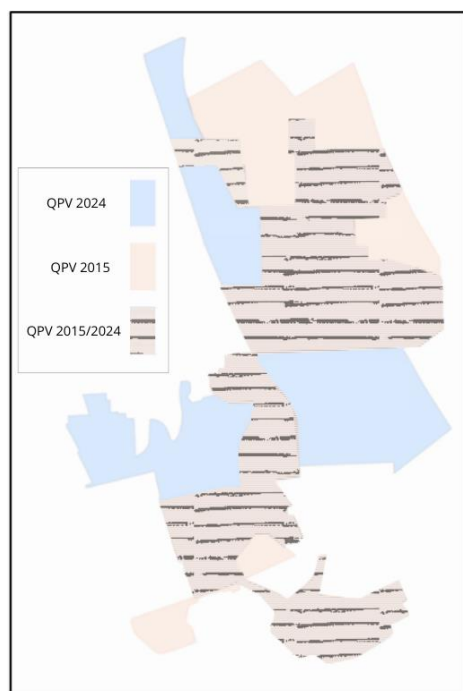


Figure 12 : Cartographie des QPV de Mandela en 2015 et en 2024.

Les divergences entre les caractéristiques des habitants rencontrés et les données statistiques spécifiques au QPV ont suscité des interrogations sous-jacentes dans le cadre de cette thèse, visant à comprendre les raisons de cet écart. Il s'agissait de déterminer si les familles interrogées n'étaient tout simplement pas représentatives des habitants du territoire ou si les statistiques établies à l'échelle du QPV étaient erronées. La publication de la nouvelle cartographie des QPV en 2024 recompose largement le périmètre du QPV Mandela, puisque seuls 60% du territoire initialement intégré au QPV l'est toujours aujourd'hui. À partir du premier janvier 2024, les habitants résidants au sein de l'ancien périmètre du QPV ne sont plus jugés prioritaires au regard des enjeux fiscaux, éducatifs ou sociaux. Cette évolution de la

cartographie conforte la représentativité des familles enquêtées, résidentes majoritairement dans la zone Nord-Est du quartier, zone qui n'est plus représentative d'un "décrochage" du revenu des ménages par rapport aux revenus de l'unité urbaine et de la France métropolitaine. En opposition, les familles enquêtées les plus précaires, sont résidentes au sein de la zone Ouest du quartier, qui rejoint la cartographie prioritaire en 2024.

Au-delà de ce décalage entre cartographies du QPV et réalité du territoire, nous avons pu nous questionner sur les caractéristiques des habitants à l'échelle du périmètre de la cité éducative, bien plus large et à l'échelle duquel aucune donnée statistique n'est produite. Ainsi, nous insistons sur le fait que cette présentation des indicateurs sociodémographiques du QPV occulte la réalité socio-démographique du quartier, avec des habitants et des familles qui possèdent des situations socio-économiques moins vulnérables que ce que les chiffres mettent en exergue.

## 1.2 Trajectoires des familles et individualités

Ces écarts entre statistiques officielles et caractéristiques des habitants rencontrés peuvent en partie être expliqués par les fortes logiques migratoires et le turnover au sein du quartier.

À partir des années 1950, Mandela accueille principalement des Parisiens mal logés et des populations immigrées d'Afrique du Nord. Dans les années 1960, le quartier accueille plutôt des personnes venues d'Afrique du Nord, mais également d'Europe du Sud (Italie, Portugal,

Espagne) et d'Europe de l'Est (Russie, Pologne), pour des raisons économiques. À partir des années 1970, l'immigration évolue : ce sont des familles asiatiques et des Antilles qui immigreront, notamment dans le cadre des demandes d'asiles. Aujourd'hui, une forte immigration des pays d'Afrique Sub-Saharienne et d'Asie se poursuit. Le quartier Mandela se distingue alors de la ville dans son ensemble, avec une proportion significativement plus élevée d'immigrés, représentant 42% de la population du quartier, contre 20% à l'échelle de la ville. Les origines les plus représentées dans ce quartier sont l'Afrique du Sud, l'Algérie et le Portugal, ainsi que l'Asie de l'Est. Un nombre important de familles allophones, nouvellement arrivées en France, habitent le quartier : en 2019, la ville M. propose plus de 800 places en centre d'accueil pour demandeurs d'asile et participe activement aux démarches d'accompagnement de ces populations. Le quartier Mandela est toujours aujourd'hui un territoire de « transition », un quartier où l'on vit pour une courte durée, avant de s'installer ailleurs.

Ces logiques migratoires participent à la sectorisation du quartier, créant des îlots culturels : une communauté asiatique notamment est particulièrement ancrée au Nord-Est du quartier. Ces poches qui se construisent et se déconstruisent au gré des vagues migratoires constituent, dans un sens, un tremplin éventuel vers d'autres territoires et une meilleure situation socio-économique, mais ces poches culturelles constituent également un frein à l'intégration et à l'acculturation. Les logiques d'entraide entre les familles immigrées d'un même pays participent à « isoler » les jeunes et leurs parents des autres citoyens, notamment lorsque les mères échangent au quotidien dans leurs langues d'origine et délèguent la responsabilité de la maîtrise de la langue française à leurs enfants.

Parmi les jeunes enquêtés, 8 ne sont pas nés en France (26%) et ont vécu une immigration récente (moins de 5 ans). Toutefois, parmi les familles enquêtées, certaines sont des immigrés de 2<sup>nd</sup> génération, sont installées au sein du quartier depuis une dizaine d'années et ne possèdent pas de volonté de migrations résidentielles. En revanche, nous pouvons estimer que parmi les familles rencontrées, une majorité d'entre elles ont cette perspective de quitter le quartier dans un futur plus ou moins proche. Autrement dit, 45% des familles enquêtées semblent attachées au quartier, contre 55% d'entre elles, qui projettent de quitter ce territoire.

Le turnover des populations au sein de Mandela renforce le caractère solitaire, individuel de la vie au sein du quartier et replie les familles sur elles-mêmes. Les incidences sont multiples : à la fois sur les capitaux socio-économiques et culturels détenus par les familles, mais également sur les ressources scolaires, sur l'identité et la construction de soi. À l'échelle du quartier, le taux de rotation au sein du parc social est supérieur à 11% : autrement dit, durant l'année 2021, 230 familles résidentes au sein de logements sociaux ont quitté le quartier sur les 2100 logements disponibles. Les données produites ne s'appliquent pas aux logements privés, au sein desquels nous soupçonnons également un fort turnover. Au cours des vingt dernières années, le



quartier a connu une « new-built gentrification » progressive avec l'installation de familles appartenant à la classe moyenne sans éviction directe des populations (Authier & Bidou-Zachariassen, 2008)<sup>6</sup>. Les populations résidentes du quartier depuis un temps plus long ont également pour objectif de quitter ce territoire :

« *Voilà, moi je sais que mon rêve, c'est déménager, c'est que le matin, on puisse entendre les oiseaux et puis prendre mon vélo, partir avec les enfants à l'école* » [Père de Kilian (10 ans) & Rayan (8 ans) - 28 juin 2022].

Dans ce cas, le quartier Mandela constitue un tremplin vers un lieu de résidence plus calme et rural notamment, considéré plus propice à l'éducation des enfants.

Le turnover des habitants est en partie responsable de l'absence de liens entre les habitants, amplifié par cette perception que possèdent les habitants, d'un territoire de résidence plus qu'un territoire de vie. Ainsi, les familles de Mandela possèdent un faible attachement au territoire, dans le sens où les habitants n'ont pas l'impression de vivre au sein d'un quartier prioritaire, mais au sein d'une ville qui bénéficie d'un ensemble d'offres et de services. Au sein des entretiens, aucune occurrence du terme « quartier » n'apparaît chez les parents comme chez les jeunes. Tous évoquent un sentiment d'appartenance à la ville M. et non au quartier Mandela, qui n'est jamais mentionné (Calogirou, 1989)<sup>7</sup> : ce territoire physique et politique n'est pas intériorisé, vécu par les habitants (Di Meo, 1998)<sup>8</sup>. Dans le discours des familles, elles résident au sein de la ville M :

« *J'ai travaillé un an et on est venu habiter à [Ville M.] parce qu'avant on était sur le 93* ». [Mère de Mohammed (8ans) - 20 mai 2022.]

« *On vit ici à [Ville M.]. J'ai une maison à louer, j'ai loué une maison alors... On vit à 5 personnes, moi, madame et mes 3 enfants.* » [Père d'Amar (9 ans) - 20 mai 2022.]

« *Voilà, une famille un peu classique on va dire (rire), classique, on habite [Ville M.] depuis pratiquement 1 an* ». [Mère de Sanna (8 ans) - 27 mai 2022.]

En ce qui concerne les relations entre les habitants, nous souscrivons aux idées de Jacquier qui écrit que « *la solidarité sociétale organique succèderait et se substituerait ainsi à la solidarité communautaire mécanique* » (Jacquier, 2011, p.36)<sup>9</sup>. Au sein de Mandela, les solidarités sont impulsées par les institutions, au prisme de projets et d'actions sociales et sont peu repérées à l'échelle des habitants. Les liens de solidarité au sein du quartier sont faibles, hormis au sein de communautés-territoires que nous pourrions qualifier de « communautaires ».

De plus, les familles de Mandela ne peuvent s'appuyer sur des ressources intra-familiales, puisque peu de membres de la famille élargie résident à proximité et ne peuvent s'appuyer sur des logiques inter-familiales, du fait du turnover important.

<sup>6</sup> Authier, J. & Bidou-Zachariassen, C. (2008). Éditorial: La question de la gentrification urbaine. *Espaces et sociétés*, 13-21.

<sup>7</sup> Calogirou, C. (1989). *Sauver son honneur : rapports sociaux en milieu urbain défavorisé*. Editions L'Harmattan.

<sup>8</sup> Di Méo, G. (1998) *Géographie sociale et territoires*, coll. Fac-géographie.

<sup>9</sup> Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2, 33-48. 3

Le recours aux institutions, notamment lorsqu'il s'agit de la garde des enfants ou des activités extrascolaires, apparaît comme un pilier essentiel à l'équilibre du quotidien. L'absence de relations entre les habitants de Mandela impulse une culture locale tournée vers les institutions, qui pallient la faible cohésion du territoire. Le recours aux offres socio-éducatives constitue ainsi un incontournable.

## 2. Des jeux politiques et institutionnels (ré)équilibrés

Afin de cerner plus amplement le quotidien de ces habitants au sein du quartier Mandela, il nous paraît essentiel de faire un pas de côté et de regarder du côté des orientations politiques et institutionnelles, qui sont particulièrement incidentes lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre d'une politique éducative territorialisée (Dubet & Lapeyronnie, 1992)<sup>10</sup>. Nous présentons ici les contextes politiques et la manière dont ils influencent l'offre socio-éducative proposée aux habitants, notamment au prisme de la mise en œuvre de la cité éducative.

### 2.1 Des contextes politiques

La ville M., régie par le parti socialiste depuis 47 ans avec un maire unique pendant 8 mandats, suit une ligne directrice "humaniste" axée sur le "vivre-ensemble", favorisant la culture, la jeunesse, l'éducation, le sport et l'harmonie entre les cultes. En 2023, les investissements se répartissent ainsi : 17% pour l'enseignement et la formation, 12% pour les sports et la jeunesse, 3% pour la culture, et 8% pour les interventions sociales et de santé. Les services municipaux se structurent en 9 pôles, dont « Démocratie Locale, Éducation et Jeunesse » et « Culture, Sports et Politique de la ville », particulièrement centraux dans ce travail<sup>11</sup>.

La ville soutient financièrement les initiatives sportives, culturelles et artistiques comme leviers d'émancipation. Elle implique les habitants via les conseils des enfants, des adolescents, des jeunes, ainsi que les conseils citoyens et de quartier. Depuis deux ans, la municipalité a renforcé cette implication avec un budget participatif permettant aux habitants de plus de 15 ans de proposer des idées, réalisant environ 20 projets par an liés à la solidarité, aux sports, à la culture ou à l'environnement. La ville M. développe des services socio-éducatifs, culturels et sportifs complets. En 2019, 8 917 000 euros étaient attribués aux associations, contre 9 078 000 euros en 2022, soit une hausse de 11% en 4 ans. Les subventions renforcent particulièrement le tissu socio-éducatif, culturel et sportif, notamment dans les trois QPV.

Le PEDT de la ville M. est centré sur le bien-être et l'épanouissement de l'enfant et fédère les professionnels de l'éducation pour assurer une continuité éducative et des temps périscolaires de qualité, tout en veillant aux rythmes et besoins de l'enfant. Il est également orienté vers

---

<sup>10</sup> Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil. L'épreuve des faits*. Paris: Editions du Seuil.

<sup>11</sup> Plus précisément, au sein du pôle « Démocratie Locale, Éducation et Jeunesse » les services sont répartis en directions, notamment la direction « Éducation », décomposée en 4 services : Prestations scolaires et périscolaires, actions éducatives, logistique des écoles, budgets et finances.

l'égalité des chances avec des accompagnements scolaires individualisés et vers l'éducation à l'environnement. Le PEDT inclut le plan mercredi et le financement d'une classe découverte pour tous les élèves de CM1.

En élargissant la perspective, nous examinons la politique de la ville sous l'égide de la Préfecture. À M., il y a trois quartiers prioritaires regroupant 9 500 habitants. Le contrat de ville repose sur plusieurs piliers : la cohésion sociale, qui concerne l'accès aux droits et services, l'intégration des étrangers, la promotion du lien social et de la citoyenneté, l'accompagnement à la scolarité, le renforcement des liens entre école, famille et enfant, le soutien à l'éducation citoyenne des jeunes, l'accès à la culture, aux activités sportives et de loisirs, et le développement d'actions pour les jeunes exposés à la délinquance ou à des souffrances psychologiques. Le cadre de vie et le renouvellement urbain incluent les parcours résidentiels, le désenclavement des quartiers, l'accès aux services et équipements publics de proximité, la transition écologique, l'amélioration de la qualité des espaces publics et de la tranquillité publique. Le développement économique est également un pilier central, tandis que les axes transversaux concernent la jeunesse, l'égalité femmes-hommes et la lutte contre les discriminations. Autrement dit, des priorités sont établies autour de la cohésion sociale et du cadre de vie, avec une importance donnée à la jeunesse et aux différentes discriminations.

Situé dans la « Métropole du Grand Paris », ce territoire dépend d'un Etablissement Public Territorial (EPT) où 36 sièges sont détenus par la gauche, contre 37 pour la droite et le centre. Cette répartition politique engendre des débats sur la politique de la ville, les équipements culturels, socioculturels, socio-éducatifs et sportifs, ainsi que sur l'action sociale.

L'Éducation nationale, institution clé, se concentre sur plusieurs priorités dans les projets d'établissements et de réseaux, notamment l'éducation au développement durable avec le label E3D, les relations école-famille, l'intégration des élèves allophones et la maîtrise du français. À l'échelle académique, les axes incluent la maîtrise et le partage des savoirs, l'ouverture au monde (citoyenneté, culture, sport, mobilité internationale), la fédération des acteurs éducatifs et l'amélioration de la qualité de vie des personnels. Nombre de ces axes résonnent avec les axes stratégiques établis à l'échelle municipale et régionale.

Ces axes stratégiques sont réimpulsés au sein des orientations choisies au sein de la cité éducative, dont les premiers objectifs définis à l'échelle locale, sont de renforcer la cohésion sociale, d'améliorer le cadre de vie et de fédérer les acteurs. Autrement dit, la cité éducative est construite en cohérence et en continuité avec les orientations politiques antérieures.

## 2.2 La mise en œuvre de la cité éducative : une gouvernance tripartite singulière

Nous avons mis en exergue les orientations thématiques et politiques de la municipalité, de la préfecture et de l'éducation nationale en lien avec l'éducation et la jeunesse : c'est en nous appuyant sur ces éléments factuels que nous pouvons comprendre la mise en œuvre et le fonctionnement de la gouvernance des cités éducatives. Nous l'avons vu, chaque cité éducative possède une organisation distincte pour ses instances de gouvernance (Chap.1, part.3) et il s'agit ici de rendre compte de l'organisation, particulièrement singulière de la cité éducative Mandela. La cité éducative Mandela est impulsée en 2019, lors de la première vague de labellisation. Le pilotage de cette cité éducative au niveau de la troïka est assuré par le préfet, le Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale (DASEN) et le Directeur Général Adjoint (DGA) en charge de la Démocratie locale, de l'éducation et de la jeunesse. Cette configuration reflète l'implication de la municipalité dans le dispositif, avec une volonté de gestion au plus près des réalités territoriales, puisque le DGA est considéré comme mieux placé pour co-piloter le dispositif que ne le serait le maire lui-même. De même, la directrice adjointe du service Éducation est impliquée en tant que co-pilote de la cité éducative à l'échelle du comité de pilotage restreint (ou comité technique élargi), une particularité par rapport à d'autres cités éducatives où un DGA occupe généralement cette fonction.

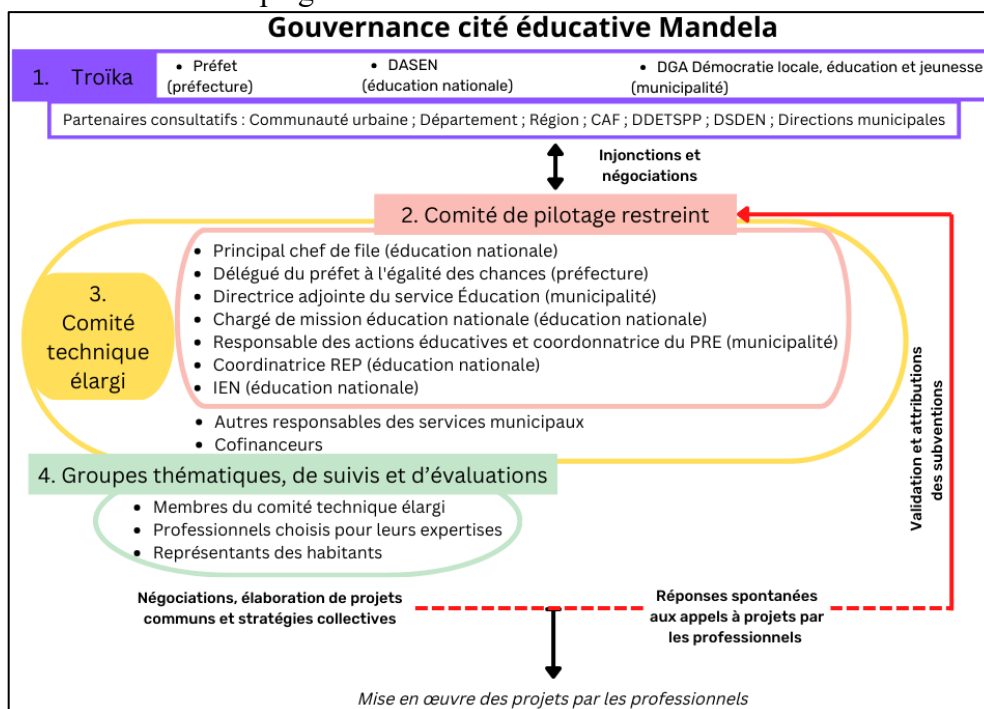


Figure 13 : Schématisation de la gouvernance de la cité éducative Mandela

La composition restreinte du comité de pilotage, comprenant trois représentants des institutions ainsi que des acteurs locaux tels que le chargé de mission Éducation nationale, la coordinatrice REP, l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) et la responsable des actions éducatives et coordonnatrice du Programme de Réussite Éducative (PRE), contribue à façonner l'identité de la cité éducative et son enracinement territorial, puisque des professionnels socio-éducatifs de terrain sont associés aux réflexions.

À noter également l'absence de CPO au sein de cette cité éducative, une particularité majeure où les missions habituellement dévolues aux CPO sont assumées conjointement par la directrice adjointe du service Éducation et le chargé de mission (à mi-temps).

Le comité de pilotage élargi, bien qu'initialement pensé, n'est pas une instance régulière et a rapidement été remplacé par des groupes thématiques. Ces groupes favorisent la co-construction entre les membres du comité de pilotage restreint, du comité élargi et les professionnels socio-éducatifs du territoire, renforçant ainsi la collaboration dans la conception, le suivi et l'évaluation des projets. Les projets sont majoritairement co-construits au sein de ces instances collectives ou sont proposés spontanément par les professionnels, avant d'être validés par le comité de pilotage restreint, sans que la troïka soit décisionnaire.

Nous ne pouvons évoquer la gouvernance sans mentionner les investissements de chacune des institutions : si la ville M. souhaite innover sur les thématiques socio-éducatives, culturelles et sportives et s'investit pleinement dans la mise en œuvre du label, cette volonté se traduit par un faible soutien financier, où la municipalité s'engage à hauteur de 70 000 euros par an. Cet engagement, qui représente 16% du budget global de la cité éducative est inférieur au taux de 30% aujourd'hui enjoint par la coordination nationale des cités éducatives. Cette plus faible participation financière ne semble pas être un objet de conflit au sein de la cité éducative Mandela, au regard de l'implication de la co-pilote à la ville, qui prend en charge les missions communément attribuées au CPO. De plus, il s'agit de noter l'investissement de différentes directions municipales, qui sont particulièrement engagées dans les projets labellisés, dans le sens où ces directions sont porteuses de différents projets : par exemple, la direction des sports porte un projet autour de la natation, ainsi qu'un projet autour de la voile ; la direction de la culture porte également des projets, notamment celui des mallettes pédagogiques 0-3 ans, mais également des projets de résidences d'artistes. Autrement dit, la municipalité contribue ici, à la cité éducative par le prisme de l'investissement des professionnels municipaux au sein du label : l'apport de moyens humains compense la « faible » contribution budgétaire pour la ville.

### **2.3 Équilibres politiques et institutionnels au sein de la cité éducative : une question de personnalité**

\* Au sein de la cité éducative Mandela, l'équilibre est fragile lorsqu'il s'agit des rapports de force établis entre les membres du comité de pilotage restreint, représentant des institutions :

*« Ensuite, Monsieur R. [délégué au préfet] est revenu un petit peu aux affaires et était présent lors de nos dernières réunions du comité technique, mais après, il n'y avait pas d'apport concret dans les actions pour la formalisation, pour faire avancer les projets. La préfecture n'était pas présente, sauf pour la revue annuelle des projets qui se déroule*

---

\* Ici, les réflexions sont extraites de l'article suivant : Genet, L. (à paraître) Des résistances professionnelles face aux modifications induites par le label « cité éducative ». Dans : Akira-Alix, S. (Dir.) *Crises dans et hors l'école en France*. Presses universitaires du Septentrion. Dans le souci d'assurer l'adéquation avec le contexte et la structure argumentative de ce manuscrit, j'ai procédé à des remaniements, à la réécriture, la suppression ou l'ajout d'éléments (notamment à propos de la cité éducative Églantine non considérée dans l'article). Cette démarche vise à garantir une intégration fluide et cohérente dans le développement de mon argumentation.

*en préfecture. Et depuis que Madame S. a pris le poste, il y a un rééquilibrage. Madame S. prend complètement sa place en tant que pilote et nous sollicite, nous demande des explications. J'ai créé une plateforme, un espace collaboratif où nous déposons tous nos documents, et Madame S. y participe. On sent donc que la préfecture est plus impliquée dans le projet cette année.* » [Chargé de mission cité éducative - 14 mars 2022].

Toutefois, les membres du comité de pilotage sont rapidement parvenus à établir une culture commune, en s'appuyant sur les axes communs aux différentes institutions, mais également sur des valeurs plus personnelles, ici partagées :

*« Ça s'est fait très simplement, grâce au professionnalisme des personnes qui travaillent dans le comité, et aussi parce qu'il y a une certaine entente de personnes, de valeurs partagées. Ça a été facile. »* [Proviseur du collège tête de file cité éducative - 29 juin 2022].

La préexistence de relations professionnelles et interpersonnelles entre les membres de cette troïka favorise la co-élaboration de valeurs communes ainsi que la construction de relations stables et sans tensions. *« Au-delà de l'interconnaissance préalable des professionnels concernés, d'autres facteurs contextuels tels que l'ancienneté, l'ancrage territorial, la mise à disposition des professionnels par leurs institutions de rattachement, leur autonomie et leur prise d'initiatives au sein de la cité éducative, favorisent ici la mise en œuvre opérationnelle des projets »* (Genet, à paraître)<sup>12</sup>. Par conséquent, ce comité incarne particulièrement aujourd'hui la convergence des silos institutionnels induite par les directives nationales :

*« Nous nous rencontrons de manière hebdomadaire, nous nous appelons souvent, nous communiquons beaucoup, nous nous écrivons beaucoup, et c'est aussi un plaisir, car intellectuellement, c'est extrêmement satisfaisant de pouvoir travailler avec des institutions différentes. Nous nous enrichissons en termes de réflexion, mais aussi en termes de processus et de manière de travailler, de partenariats que nous n'avions pas envisagés auparavant. Tout cela est une richesse extrêmement importante, que nous ressentons lorsque nous nous retrouvons tous les jeudis matin en comité de pilotage. »* [Proviseur du collège tête de file cité éducative - 29 juin 2022].

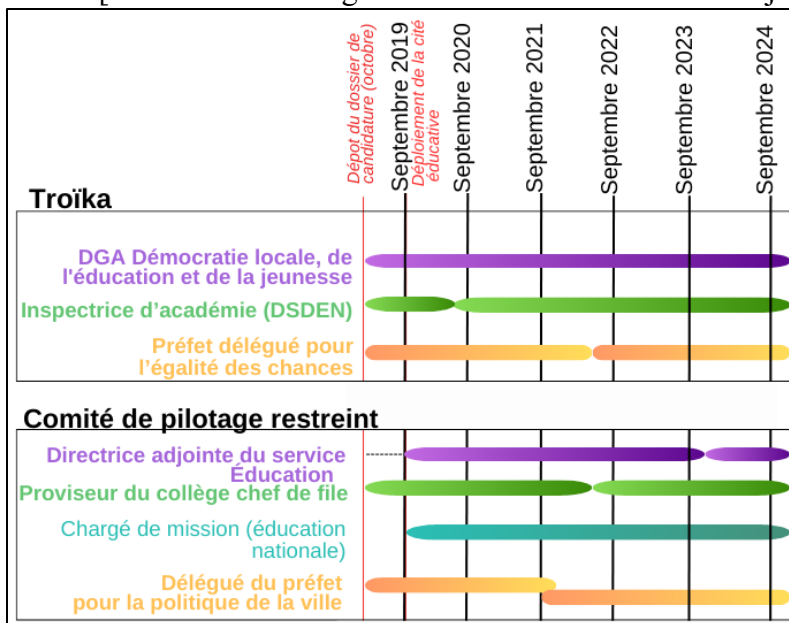


Figure 14 : Chronogramme du turnover des membres des comités de pilotage de la cité éducative Mandela

Les membres de ce comité de pilotage sont toutefois conscients des effets de personnes et des répercussions que peuvent avoir l'arrivée ou le départ de professionnels, une situation qui s'est produite à différentes reprises, mais où l'équilibre est tout de même maintenu, notamment grâce à des périodes de transition et de tuilage entre les

<sup>12</sup> Genet, L. (à paraître) Des résistances professionnelles face aux modifications induites par le label « cité éducative ». Dans : Akira-Alix, S. (Dir.) *Crises dans et hors l'école en France*. Presses universitaires du Septentrion.

professionnels ou au recrutement de professionnels dont les philosophies éducatives coïncident avec le label, et *a fortiori*, avec les professionnels déjà en poste.

En revanche, ces professionnels se voient confier un nombre important de missions professionnelles supplémentaires, qui s'ajoutent à leurs fonctions initiales. Cet accroissement de la charge de travail favorise l'émergence de résistances psychologiques, qui se réfèrent aux doutes et à l'instabilité émotionnelle engendrés par le changement, créant du stress chez l'individu (Soparnot, 2013)<sup>13</sup> ou des résistances statutaires afin de maintenir un équilibre de compétences et d'expertise. Vu l'ampleur des objectifs prescrits, ces professionnels déclarent souvent ne pas se sentir à la hauteur : ils ont le sentiment de n'être pas suffisamment formés et compétents ; ils craignent de ne pas parvenir à mener de front l'ensemble des missions qui leur sont attribuées, à la fois dans le cadre de leur profession initiale et dans celui de la cité éducative. Un sentiment de frustration et d'illégitimité s'installe ainsi chez certains membres du comité de pilotage :

*« Avec cette frustration dont j'ai parlé très tôt : j'ai l'impression de faire les choses qu'à moitié parce que je me sens trop administrative, pas suffisamment sur le terrain. Il y a aussi des choses dans mes missions que je fais moins bien, de manière moins approfondie »* [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].

À cela s'ajoute la perception d'une certaine lourdeur administrative. Les membres de la troïka mettent en exergue dans leurs discours des tensions liées à l'obtention de validations administratives et institutionnelles qui ralentissent et compliquent le travail.

*« Je pense qu'on est tous gênés aux entournures sur certaines actions parce que quand on a quelqu'un en face de nous et qu'on dit 'non, attendez, je ne peux pas vous donner la réponse, il faut que je demande l'autorisation aux autres', c'est toujours un peu délicat. Et puis, si on projette sur les institutions, c'est la mairie qui doit attendre l'aval de l'Éducation nationale ou inversement. Mais ça fait partie aussi de cette nouvelle alliance éducative. On apprend à travailler ensemble ... »* [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021 - Mandela].

Cette situation génère parfois des tensions - qui restent majoritairement mineures - entre les membres du comité de pilotage, engagés dans la mise en œuvre de la cité éducative Mandela. Ces professionnels sont pris entre la nécessité de préserver les logiques de fonctionnement propres à leurs institutions de rattachement impliquées dans la cité éducative et la logique d'harmonisation des modes de fonctionnement institutionnel inhérente à la démarche innovante des cités éducatives. Émergent alors des tensions et des résistances politiques, au cours desquelles les professionnels s'engagent parfois dans des luttes perceptibles sur les manières de procéder. Il est à noter que ces résistances administrativo-politiques et institutionnelles n'entachent en rien les valeurs et l'adhésion partagées par les membres de cette troïka. Autrement dit, ils adhèrent personnellement à la démarche « cité éducative » et s'accordent

---

<sup>13</sup> Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97, 23-43

pour travailler de concert à la déconstruction des silos institutionnels. Toutefois, les membres de la troïka doivent parfois se résoudre à travailler « contre » les autres institutions concernées, afin de faire valoir les modes de fonctionnement qui prévalent au sein de leur institution de rattachement, au détriment des autres. Bien qu'elles puissent parfois s'inscrire dans la durée et freiner la mise en œuvre de la cité éducative Mandela, ces tensions restent, dans l'ensemble, peu nombreuses et latentes au regard de la position stratégique qu'occupent les membres du comité de pilotage et de leur adhésion aux principes et objectifs de la cité éducative. Si ces professionnels *« sont mobilisés au sein d'un environnement professionnel nouveau et partagé, ils conservent un ancrage fort au sein de leurs institutions de rattachement et préservent ainsi un équilibre identitaire. Ceci est renforcé par le fait que ces professionnels jouent un rôle important dans la gouvernance du projet : ils conçoivent le label « cité éducative » et le mettent en œuvre dans sa forme territorialisée. Ce sont eux qui impulsent les transformations éducatives liées à la cité éducative, ce qui leur confère un pouvoir de décision et une marge de liberté non négligeables et nourrit chez eux le sentiment d'œuvrer à une réforme éducative importante. L'importance conférée au sens de la mission contribue à faciliter les échanges et les collaborations au sein de la troïka »* (Genet, à paraître)<sup>14</sup>.

La collaboration et la co-construction entre les différentes institutions constituent des exigences dans le cadre des cités éducatives, nécessitant une adaptation et une flexibilité par rapport aux modes de fonctionnement habituels des différents contextes institutionnels dont sont issus les membres de la troïka. Cette expérimentation est majoritairement perçue comme enrichissante sur les plans professionnel et personnel. Bien que des tensions mineures aient pu être ressenties, la collaboration au sein de la cité éducative est globalement perçue comme positive et efficace.

*« On s'enrichit de nos différences et nos différents parcours. C'est intéressant d'avoir le point de vue d'une ville, c'est intéressant d'avoir le point de vue de la préfecture, de l'État et on est vraiment sur quelque chose qui fonctionne bien »* [Provisoireur du collège tête de file cité éducative - 29 juin 2022].

Ce bon fonctionnement s'explique principalement par trois raisons : un accord sur les sens de la mission : impulser une nouvelle dynamique partenariale locale efficiente et pérenne ; une collaboration entre les membres de la troïka qui s'appuie sur des habitudes partenariales antérieures, sans modifier considérablement l'organisation et l'équilibre existant ; une liberté d'action permettant aux professionnels d'innover. Sur ce dernier point, il s'agit de préciser que le travail des membres des comités de pilotage repose sur l'utilisation de méthodes de travail déjà en place au sein de leurs institutions respectives, qu'ils ont vues s'étendre.

*« Avec la mairie, je travaillais avec le milieu associatif, donc j'ai cette habitude de travailler dans le partenariat, d'avoir des projets transverses, ça, je l'ai plutôt bien vécu »* [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].

<sup>14</sup> Genet, L. (à paraître) Des résistances professionnelles face aux modifications induites par le label « cité éducative ». Dans : Akira-Alix, S. (Dir.) *Crises dans et hors l'école en France*. Presses universitaires du Septentrion.



Dans ce contexte, les membres de la troïka n'ont pas eu besoin de mettre en place de nouveaux processus ou outils de travail, mais ont acquis, dans le cadre de ce label, une marge de manœuvre, une liberté d'action nécessaire à l'innovation. Nous notons une forte liberté d'action laissée aux membres des comités et aux agents municipaux, indépendamment de leurs échelons. De plus, la municipalité est particulièrement ouverte aux innovations *via* différentes expérimentations éducatives et culturelles et soutient les professionnels locaux en ce sens :

*« Si on fait cette proposition, ça veut dire qu'il y a une mobilisation vraiment municipale de pouvoir donner des moyens pour l'éducation au plus près du début de la scolarité, pour dire plus tu donnes au départ, mieux c'est pour la suite, parce que tu formes mieux. Ça ne s'est pas fait, parce que la masse salariale était trop importante, mais pas parce qu'on n'a pas envie de faire bouger les choses ». [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].*

Que ce soit dans le cadre du label cité éducative ou à l'échelle des quartiers prioritaires de la politique de la ville, la municipalité a tendance à soutenir, que ce soit financièrement ou en termes d'organisation, les professionnels qui organisent des projets ou des actions qui « sortent de l'ordinaire ». Dans le cadre de la cité éducative, cet attrait pour l'innovation est d'autant plus marqué : un lieu d'accueil parent-enfant sera, par exemple, labellisé, mais non financé, dans le sens où ces tiers lieux éducatifs préexistent et fonctionnent sur d'autres territoires. En revanche, la conception d'une mallette pédagogique à destination des 0-3 ans est soutenue financièrement : l'objectif est d'initier les enfants à la manipulation des formes, des visages, des corps et de favoriser la découverte des œuvres artistiques. La conception de cette mallette repose sur les travaux d'une psychomotricienne, de deux artistes et de la direction municipale de la culture. Trois années après l'impulsion de ce projet, cette mallette, fabriquée artisanalement, est proposée dans les trois crèches implantées dans le périmètre de la cité éducative puis, au regard du succès de cette innovation, ce support est proposé à l'ensemble des crèches de la ville.

Ainsi, la cité éducative considère l'innovation et la prise de risque comme un moyen de production et d'évolution. Si ce projet novateur est efficient, d'autres innovations, d'autres projets pensés et financés dans le cadre de la cité éducative, qui pourraient être considérés comme des échecs, sont considérés comme des « tentatives » que le label cité éducative doit soutenir. Nous ponctuons ce récit par la mise en exergue d'une propension à l'innovation dans l'ensemble des strates institutionnelles, aussi bien à l'échelle du pilotage opérationnel (comité de pilotage restreint), qu'au niveau du pilotage stratégique (troïka).

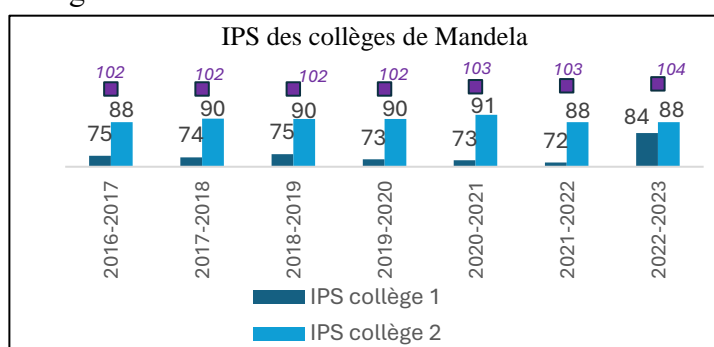
Nous avons montré que la mise en œuvre de la cité éducative entre en continuité avec les pratiques professionnelles existantes et renforce les axes thématiques déjà déployés. La cité éducative remet peu en question les pratiques professionnelles sur le territoire, préservant ainsi les professionnels d'une certaine insécurité. Cette permanence des pratiques est confortée par la richesse de l'ordre éducatif local du territoire.

### 3. Cartographie socio-éducatif du territoire : un ordre éducatif riche

Afin de cerner les jeux de pouvoir inhérents au territoire et incidents dans la conception et la mise en œuvre de l'action éducative du territoire, y compris au sein de la cité éducative, il était nécessaire d'appréhender les contextes historiques, politiques et institutionnels. Nous concentrons maintenant notre regard sur les faits scolaires et socio-éducatifs de ce « nouvel ordre socio-éducatif local » (Ben Ayed, 2009)<sup>15</sup>. Il s'agit de comprendre dans quel contexte socio-éducatif la cité éducative a été impulsée et comment elle l'a renégocié, recomposé.

#### 3.1 La réussite scolaire et les projections : quelques éléments de contexte

Au sein du quartier Mandela, 5 écoles élémentaires sont prises en compte dans le périmètre de la cité éducative. Ces écoles sont regroupées en deux réseaux d'éducation prioritaire autour des collèges 1 et 2. Les IPS de ces écoles sont inférieurs à la moyenne nationale<sup>16</sup>.



Concernant les collèges, le collège 1 possède en 2022 un IPS de 84, tandis que le collège 2 a un IPS de 88, ce qui correspond à la moyenne haute des établissements classés en REP<sup>17</sup>.

Figure 15 : Représentation graphique des IPS des collèges de Mandela

Ici, l'IPS moyen des écoles et des collèges du quartier coïncide, toutefois l'écart toujours significatif entre les deux collèges s'explique par des logiques de contournements de la carte scolaire. Le collège 1 possède une réputation négative et voit les élèves issus des familles les mieux dotées s'inscrire dans le collège 2 ou en dehors du quartier. Les 950 collégiens du quartier résident au sein du quartier : très peu d'élèves résidant en dehors du territoire sont scolarisés au sein de ces établissements.

Parmi les cinq écoles de Mandela, l'école 1 dispose de 6 unités ULIS, accueillant ainsi 60 élèves possédant des troubles de la fonction motrice ou auditive, tandis que l'école 3 dispose d'une classe ULIS, accueillant 12 élèves ainsi qu'une classe UPE2A accueillant une quinzaine d'élèves. Le collège 2 dispose d'une classe SEGPA ainsi que d'une classe ULIS, tandis que le collège 1 dispose d'une classe ULIS. Autrement dit, l'offre d'éducation spécialisée est particulièrement développée au sein du territoire et un accompagnement des familles en ce sens est réalisé, notamment dans l'élaboration des dossiers MDPH. De plus, le travail de la coordonnatrice de la mission de lutte contre le décrochage scolaire est salué par les professionnels socio-éducatifs du territoire, dans le sens où un repérage précoce est effectué.

<sup>15</sup> Ben Ayed, C. (2009). Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales. Paris : PUF.

<sup>16</sup> L'IPS moyen des écoles élémentaires en France est compris entre 98 et 102 ces cinq dernières années – Les écoles du quartier Mandela possèdent un IPS compris entre 78 et 88 ces cinq dernières années.

<sup>17</sup> En 2022, l'IPS moyen des collèges classés REP est de 84,5.

Le lycée de rattachement du collège 1 propose également une troisième prépa-métier qui accueille une vingtaine de jeunes chaque année.

Concernant ces établissements scolaires, les jeunes ne font pas mention des locaux ou du climat scolaire, ni positivement ni négativement. Ils évoquent uniquement la perception longue du temps scolaire :

*« Alors ce que j'aime le plus, c'est retrouver mes amis et ce que j'aime les moins ... les cours, c'est marrant parce que je trouve que c'est très très long, ouais c'est hyper long et c'est tout le temps la même chose, toutes les semaines, c'est tout le temps les mêmes choses, tout le temps les mêmes cours à la même heure, du coup bah t'en a marre après »* [Linna - 15 ans - 23 mars 2022].

Toutefois, si les jeunes adoptent une posture critique envers les enseignements ou les temporalités scolaires, notamment dans la construction des emplois du temps, ils n'émettent pas de discours négatifs envers l'institution scolaire.

En ce qui concerne la réussite au brevet au sein de ces deux collèges (81% en moyenne de réussite), elle s'approche de la moyenne nationale (89% de réussite), avec une inversion forte des résultats entre les deux collèges ces dernières années. Si les résultats du collège 2 étaient nettement supérieurs aux résultats du collège 1 jusqu'en 2019, la tendance s'inverse jusqu'à aujourd'hui.

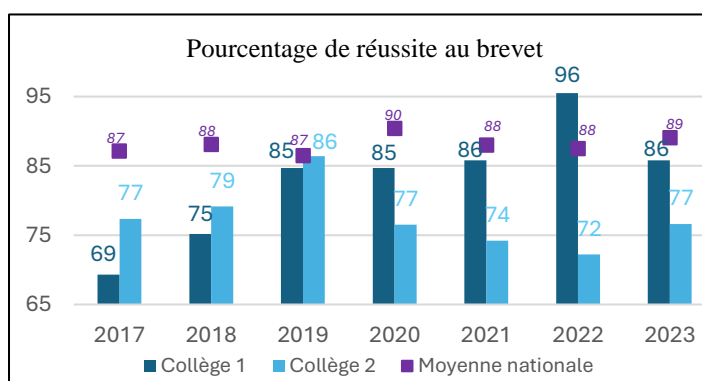


Figure 16 : Représentation graphique du pourcentage de réussite au brevet au sein de Mandela

Concernant le décrochage scolaire, bien qu'existant sur ce territoire, il n'est pas considéré par les professionnels du territoire comme une préoccupation principale :

*« Le décrochage enfin, sur le 3ème trimestre de cette année, il n'est pas significatif, c'était vraiment un décrochage d'aubaines quand on a 1h de cours, on préfère ne pas venir, les parents le savent et cetera, mais c'est pas si catastrophique que ça »* [Proviseur du collège tête de file cité éducative - 29 Juin 2022].

Nous notons que les élèves de Mandela poursuivent majoritairement une scolarité dans les normes, puisque le taux de retard en 3ème est de 21% (taux qui correspond au double de la moyenne nationale), tandis que le taux de retard en terminale est de 42%, toutes filières confondues. De plus, au sein de Mandela le taux de scolarisation des 15-25 ans est de 65,8%, ce qui rejoint la moyenne nationale.

Autrement dit, 2/3 des jeunes de ce quartier s'insèrent dans la vie active après la réalisation d'études supérieures au BAC. La prise en charge précoce des difficultés ainsi que l'orientation

précoce vers les filières professionnelles favorisent la réussite éducative, ou du moins accompagnent la sortie de l'institution scolaire avec un diplôme. Il est toutefois vrai que la filière professionnelle reste privilégiée pour les jeunes de Mandela, avec plus de 40% de jeunes qui s'y inscrivent après le brevet<sup>18</sup>.

Le quartier Mandela reste confronté à des défis importants en matière de cohésion sociale et d'inclusion économique, plus que de difficultés réellement liées à la scolarité. Malgré l'engagement du maire à créer une ville du "vivre ensemble" en misant sur la culture, la jeunesse, l'éducation et le sport, le quartier reste confronté à des problématiques persistantes en ce qui concerne l'emploi. Les taux de chômage et de non-scolarisation restent élevés pour les jeunes de 16 à 25 ans, avec 20% d'entre eux qui ne sont ni scolarisés ni en emploi.

La proximité des lycées, des universités ou autres alternatives de professionnalisation, dans un périmètre de 2 kilomètres du centre de Mandela participe à l'information des jeunes, mais également à leur appétence pour une diversité de métiers ou de formations. Effectivement, les jeunes de Mandela, indépendamment de leur âge, possèdent une vision précise du métier ou du domaine professionnel dans lequel ils souhaiteraient s'investir. Seulement 16% des jeunes enquêtés (5/31) déclarent ne pas savoir vers quel domaine s'orienter : il s'agit majoritairement des jeunes lycéens, qui se déclarent incertains quant aux choix qu'ils avaient initialement réalisés :

« *Pour l'instant je suis plutôt perdu, vente ou commerce* » [Gulissa - 15 ans - 8 avril 2022].

Les contenus et les offres de formations qui sont proposés à l'échelle de la ville M. sont particulièrement riches (Annexes 4.B) : 18 offres permettent aux élèves d'intégrer une formation professionnelle directement après la troisième. Cette importance des offres émane d'une forte politique mise en œuvre à l'échelle de la ville M. afin de proposer des formations pré-professionnalisantes et de favoriser ainsi la sortie du système scolaire en ayant acquis un diplôme. Cet effort a permis de stabiliser le nombre de jeunes ni en emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEETS) autour de 20% entre 2015 et 2020, contre 13% à l'échelle nationale.

De plus, dans le cadre de la communauté urbaine au sein de laquelle est implantée la ville M., un PRIJ a été impulsé en 2019 et permet d'accompagner une centaine de jeunes, de 16 à 29 ans, chaque année. En comparaison avec une cité de l'emploi, le PRIJ est ici érigé comme une solution ciblée pour les jeunes d'une tranche d'âges précise, résidant au sein du quartier Mandela. En 2023, une cité de l'emploi « itinérante » est mise en œuvre : des permanences sont proposées dans l'ensemble des structures sociales des quartiers prioritaires de la ville, ce qui permet de modifier le rapport de force. Ce ne sont plus les habitants qui se déplacent, mais les

---

<sup>18</sup> L'ensemble des données chiffrées présenté dans ce paragraphe concerne uniquement le QPV (au centre du quartier) et non l'ensemble du périmètre de la cité éducative. En revanche, pour la réalisation du diagnostic, les chiffres mis en avant sont bel et bien ceux du QPV, statistiquement plus bas que pour le reste du quartier.

médiateurs. Un centre de formation propose également d'accompagner les jeunes de 16 à 18 ans non scolarisés dans un programme de découverte des métiers et du monde du travail. De même, une école de la deuxième chance, située au sein de la ville M, accompagne des jeunes du quartier dans le cadre d'une formation rémunérée. D'autres structures, comme la mission locale ou le PLIE, ne sont pas physiquement implantées au sein du quartier, mais au sein de la ville.

Nous notons également une forte implication des parents dans l'orientation et la découverte des métiers. Il est important de noter que les parents ont fortement tendance à prendre en considération l'envie et le choix des jeunes, parfois au détriment de l'entrée dans de longues études. Autrement dit, pour une majorité de ces familles, la filière professionnelle n'est pas une filière de second choix ou de repli. L'entrée dans la vie active après l'obtention du BAC apparaît ici comme une alternative acceptable et non comme une voie de relégation (Jellab, 2019<sup>19</sup> ; Charlot & al., 1992)<sup>20</sup> :

*« Je dis à mes enfants, il faut travailler pour réussir, mais voilà, on ne sait pas. Franchement je ne sais pas, en tant que maman, j'ai la responsabilité pour que mes enfants ils s'en sortent plus tard, pour qu'ils réussissent, mais après les enfants, ça reste des êtres humains. Alors aujourd'hui le plus grand, il me dit 'je vais à l'école, il faut que j'ai mon bac', mais s'il est plus motivé, qu'il montre pas qu'il va continuer plus tard ou qu'il va faire des grandes études, j'ai pas envie de mettre la pression ou de compter sur lui, puis après être déçue, je préfère en fait, aller à son rythme et puis me dire bah s'il a son bac et qu'après il veut aller travailler, c'est son choix. » [Mère de Nour (7 ans) - 20 mai 2022].*

### 3.2 Un ordre éducatif local riche ...

Si une partie des habitants du quartier considère leur présence sur ce territoire comme transitoire, leur perception du quartier est particulièrement positive. Parmi les jeunes et les parents enquêtés, une grande majorité pointe du doigt l'attractivité du territoire et les ressources socio-éducatives qu'ils y trouvent :

*« Ici à [Ville M.], pleins de choses, pour le petit, il y a l'accueil bébé, je viens avec elle, je joue avec elle. Pour les grands aussi, il y a les activités, les sorties, il y a tout ici et puis c'est à côté de chez moi, je pars nulle part ailleurs, non, c'est ici. Même moi je suis bénévole ici, tout le temps ici, il n'y a pas ailleurs, enfin des fois je sors avec mes amis et tout, mais le plus important c'est ici, parce qu'on a tout ce qu'il faut ici » [Mère de Syrine (15 ans) & Leila (11 ans) - 13 mai 2022].*

Les familles ont tendance à mettre en exergue la diversité des activités dont ils peuvent profiter au sein même du quartier :

*« Moi, je suis le genre que mes enfants, il faut qu'ils sachent tout, qu'ils connaissent tout, moi j'ai toujours été active avec nos enfants, c'est-à-dire que là il y a plein d'activités et j'y suis, voilà. Du coup, ils connaissent un peu partout, la médiathèque c'était un abonnement à l'année, des sorties dans tous les centres sociaux, toutes les fêtes des quartiers, les piscines, le sport, les cinémas, le théâtre... le centre commercial,*

<sup>19</sup> Jellab, A. (2009) Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

<sup>20</sup> Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

*on est tout le temps (rire) comme on est à côté, le lac et le parc aussi, là, c'est nos loisirs en fait* » [Mère de Linna (15 ans) - 30 mai 2022].

Du fait des volontés politiques en faveur de la jeunesse, des sports et de la culture, l'ordre éducatif local est particulièrement développé à l'échelle de la ville et les offres socio-éducatives, culturelles et sportives proposées sont nombreuses et diversifiées. Toutefois, la répartition des offres socio-éducatives à l'échelle du territoire engendre une tension, une mise en concurrence de Mandela Ouest et Mandela Est. Effectivement, au sein de ces deux espaces distincts du quartier, l'offre socio-éducative, culturelle et sportive est similaire : centres sociaux, structures sportives, structures culturelles, associations sont répartis équitablement entre Mandela Ouest et Mandela Est. En ce sens, les habitants ont tendance à préférer la proximité et utilisent particulièrement les ressources situées au plus proche de leur domicile, en n'ayant que peu connaissance des autres possibilités sur le territoire. Par exemple, Mouaz, qui réside au Nord Est de Mandela fréquente régulièrement le centre social Casalis, la médiathèque ainsi que le stade de foot situé au centre du quartier. Norma, quant à elle, réside à l'extrême Ouest du quartier, à quelques pas du centre social Orville, qu'elle fréquente quotidiennement : elle fréquente également la ludothèque, le théâtre, ainsi que le stade situé au Sud Est. La mobilité des habitants est restreinte et particulièrement organisée autour du trajet domicile-travail. Malgré la proximité de Paris, les familles s'y rendent peu, dans le sens où elles jugent ne pas en avoir besoin, puisqu'elles trouvent tout ce dont elles ont besoin au sein du quartier ou de la ville.

À la lumière de ces premières illustrations de l'ordre éducatif local, nous souhaitons revenir sur la diversité des ressources scolaires, socio-éducatives, culturelles et sportives de ce territoire.

### **3.2.1 Les accompagnements scolaires :**

Concernant les accompagnements liés à la scolarité, des études surveillées sont proposées durant le temps méridien et les élèves volontaires peuvent également s'inscrire à l'aide aux devoirs, accompagnés d'un enseignant, à raison d'un ou deux soirs par semaine. Au sein de l'école élémentaire située à l'Ouest du quartier, le recours à l'aide aux devoirs est intégré à l'emploi du temps des élèves, qui quittent l'école en ayant majoritairement terminé les devoirs à effectuer. Les dispositifs devoirs faits accueillent également un grand nombre de collégiens. De plus, les jeunes peuvent s'inscrire au CLAS au sein des deux structures associatives du quartier, mais également au sein du centre social municipal et de son annexe. Au total, plus de 90 primaires sont inscrits au sein d'un dispositif CLAS, au même titre qu'une vingtaine de collégiens et lycéens. Les CLAS « secondaires » sont peu développés au sein du quartier et reposent sur des fonctionnements singuliers, notamment avec des séances CLAS individuelles, organisées par le centre social Orville.

Si le CLAS est un dispositif particulièrement actif au sein de Mandela, l'offre d'accompagnement scolaire liée à la politique de la ville est également riche, avec une priorité donnée aux élèves inscrits en primaire. En parallèle de l'aide aux devoirs, les élèves peuvent s'inscrire à un accueil périscolaire classique, mais également à des ateliers afin de découvrir des activités sportives et culturelles ou au dispositif CAP CP, qui permet l'accompagnement de 60 enfants chaque année. Autrement dit, les élèves peuvent être pris en charge par l'institution scolaire dès 7h30, jusqu'à 19h. Il est également important de mentionner qu'un grand nombre de jeunes est inscrit à la fois à l'aide aux devoirs entre 16h00 et 16h30 dans le cadre scolaire, puis au CLAS, entre 16h30 et 18h00. Dans leur quotidien, les jeunes côtoient une grande diversité de professionnels (Netter, 2019)<sup>21</sup>.

Le PRE est un dispositif particulièrement développé à l'échelle du quartier et permet l'accompagnement d'une quarantaine de collégiens en 2022 par l'AFEV. L'impulsion de la cité éducative a permis d'engager un deuxième référent de parcours pour le PRE et ainsi renforcer les forces vives du dispositif. Un partenariat est également mis en œuvre avec l'université et permet aux étudiants de valider des ECTS, dans le cadre de leurs formations, via leur engagement en tant que tuteur au sein de l'AFEV, avec pour objectif d'atteindre un effectif de 100 tuteurs pour 100 jeunes accompagnés à l'échelle du quartier, dans une démarche de développement national de l'AFEV :

*« La situation change beaucoup au niveau national aussi parce que en fait, on a été lauréat du plan un jeune - un mentor, et donc du coup, on a eu beaucoup, beaucoup, beaucoup de moyens financiers pour se développer, donc si l'année dernière, l'AFEV, c'était 9 000 mentors, l'objectif cette année, c'est que ça soit 18 000 mentors »*  
[Intervenant d'une association à visée nationale - 6 février 2022].

Au-delà des dispositifs et offres que l'on pourrait qualifier de standards, d'autres associations et structures participent à l'accompagnement scolaire et éducatif des jeunes : la médiathèque notamment propose une aide aux devoirs du CP à la terminale, les mercredis et les samedis, avec des ateliers thématiques proposés en français et en mathématiques. Les associations culturelles proposent également des accompagnements à la scolarité les weekends<sup>22</sup>.

### **3.2.2 Les principales structures socio-éducatives, culturelles et sportives :**

Concernant l'offre socio-éducatif du territoire, nous présentons ici les structures et les accompagnements qui ont été investis au cours de l'enquête et qui concernent tout ou partie des jeunes enquêtés, en conservant à l'esprit que d'autres structures sont existantes :

<sup>21</sup> Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. Paris : PUF.

<sup>22</sup> Nous discutons plus spécifiquement la démultiplication des offres et leur mise en concurrence au sein du chapitre 6. Partie 2.3 « Les limites du partenariat ».

Le centre social Casalis est une structure fondatrice au sein du quartier, mise en œuvre dès 1953. En 1990, le centre social, rebaptisé, trouve un nouveau souffle et propose une diversité d'action. Pour les enfants et les jeunes, le centre social propose, au-delà de l'accompagnement à la scolarité, un accueil de loisirs les mercredis, samedis et les vacances scolaires, des cours d'informatique, d'anglais, de Tamoul et de Persan. Une passerelle musicale est également proposée aux jeunes et permet d'intégrer les classes CHAM en partenariat avec le conservatoire. Si le secteur jeunesse est développé et fédère un grand nombre de jeunes, le secteur famille est également investi par les familles inscrites à des ateliers sociolinguistiques, des cours d'informatique, des cours de danse et de gymnastique. Le centre social Casalis se veut proche des habitants et met en œuvre un ensemble de stratégies et d'offres afin d'accompagner les habitants au plus près de leurs besoins, notamment avec un accès aux droits simplifié et l'intervention d'assistantes sociales et d'intervenants multiples au sein du centre. Au cours d'un entretien informel avec le directeur de la structure, nous abordons les tensions entre le centre social et les autres structures et instances du territoire, notamment la cité éducative, mais également certaines associations : selon la direction, les offres existantes répondent aux besoins des publics et les discours « novateurs » entretenus par les structures nouvellement implantées sont ouvertement critiqués.

Le centre social Orville est pensé comme un espace de vie, de citoyenneté, de rencontres et d'échanges. Un nouveau souffle est impulsé par la prise de poste d'une nouvelle direction en 2019. Dès lors, le CLAS est proposé du CP à la 3ème, un accueil libre permet aux adolescents d'investir un espace qui leur est dédié, les soirs mais également les mercredis et samedis après-midi. L'accueil de loisirs permet aux jeunes de réaliser des sorties et des activités, mais également de travailler sur l'orientation et la recherche d'emploi. Sur le secteur adultes, familles et seniors, des petits déjeuners sont organisés tous les vendredis, des ateliers sportifs sont pensés et adaptés pour les familles et des cours de Français Langue Etrangère (FLE) sont proposés, en supplément des ateliers informatiques et numériques, des ateliers bien-être et activités manuelles. Le centre social Orville met également en relation les familles avec un écrivain public sur rendez-vous. Cette structure est particulièrement reconnue pour ses actions parents-enfants (0-3ans) avec des accueils et des ateliers proposés tout au long de l'année, ainsi que pour la qualité de l'offre ludique au sein d'une ludothèque accessible les mercredis, vendredis et samedis.

EFD est une association implantée depuis plus de 20 ans sur le territoire, qui mobilise une équipe pluridisciplinaire d'une vingtaine de professionnels parmi lesquels les habitants peuvent retrouver des médiateurs familiaux, des juristes, des psychologues cliniciens ; des ethnopsychologues ou des thérapeutes. Les habitants sont reçus directement au sein des locaux de l'association qui intervient également dans le cadre scolaire et touche un grand nombre



d'habitants. Cette association est pourtant critiquée par les professionnels des centres sociaux, qui pointent du doigt des conflits d'intérêts, puisque le directeur de l'association EFD est également à la direction de la culture à la ville. Cette association est dans une démarche « d'aller vers » et de « faire avec », postures fortement défendues.

Le PRIJ, mis en œuvre en 2018 au sein du quartier, permet aux jeunes sans emploi et sans formation de s'insérer dans la vie professionnelle *via* des accompagnements individualisés. Ces jeunes de 16 à 25 ans sont accompagnés par un référent de parcours afin de lever les freins sociaux à l'emploi tels que le numérique, la santé ou la mobilité. En 2020, une centaine de jeunes ont pu être accompagnés et 34 d'entre eux sont parvenus à trouver un emploi ou une formation qualifiante. Le PRIJ, installé dans les locaux de la médiathèque, est devenu au fil des années un point de repère pour les jeunes.

La médiathèque, à rayonnement départemental, constitue également un point névralgique du quartier avec une proposition de spectacles, d'animations et de rencontres ludiques riches et variées. Une médiathèque particulièrement investie par les familles qui trouvent dans les activités proposées des points d'intérêts, notamment lorsqu'il s'agit d'éveils musicaux, de clubs de lecture, de lectures à voix haute ou de temps dédiés aux chants et aux comptines.

Les structures socio-éducatives municipales ont plus de mal à fédérer les publics lorsqu'il s'agit de l'offre éducative et de l'accompagnement à la parentalité. Toutefois, ces structures participent à l'ouverture culturelle, sociale et linguistique des habitants, avec une offre de cours et d'ateliers diversifiés. Des ateliers cinématographiques, des scènes ouvertes, l'entretien de jardins partagés, des brunchs participatifs, des résidences artistiques ou même des cours de tennis participent à ces ouvertures. En termes d'apprentissage, les habitants peuvent s'inscrire à des cours d'anglais, d'espagnol, d'arabe, de langue des signes, de dessin, de peinture, de modelage, de couture, de bande dessinée, de jeux vidéo, de théâtre, de hip-hop, de danse moderne, classique ou orientale, de pilates, de zumba, de yoga, de cross-fit, de piano, de violon, de saxophone, de batterie, de guitare ou de chant. Les tarifs de ces activités sont compris entre 100 et 250 euros par an et par participant, avec des tarifs dégressifs en fonction du nombre d'inscrits par famille.

Deux cinémas sont également implantés au sein du quartier : l'un adossé au centre social municipal propose des œuvres d'art et d'essai, le second est un cinéma traditionnel. Les deux sont investis par les jeunes, le premier en raison des petits prix et de la proximité, le second en raison de l'attractivité et de l'actualité des films à l'affiche.

Au-delà des offres sportives et culturelles proposées au sein des centres sociaux et associations phares du quartier, les clubs sportifs fédèrent un grand nombre de jeunes, notamment les clubs de foot et de taekwondo, mais aussi une maison sport-santé proposant des activités de musculation et de renforcement. La mobilité des jeunes et de leurs familles au sein de la petite couronne parisienne facilite la pratique du sport ou d'activités en dehors du quartier, lorsque l'activité souhaitée n'y est pas proposée. Les infrastructures sportives, notamment les city-stades et les plateaux sportifs, sont particulièrement investies par les jeunes.

De plus, le quartier et ses lieux de cultes sont représentatifs de la diversité des habitants, puisqu'une église, une synagogue et deux mosquées sont répertoriées sur ce territoire.

En somme, le quartier Mandela est :

*« un territoire prioritaire, mais un territoire extrêmement riche, riche en solidarité, en contenu, en associations, qui est riche en innovation et qui apporte énormément de satisfaction dans la vision qu'on peut avoir de la société, c'est aussi cet enthousiasme qui fait vivre le tissu local et les différentes actions qui sont en place »* [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité -15 Décembre 2021].

### **3.3 ... qui participent à la construction d'un rapport au quartier positif**

Les jeunes comme leurs parents investissent l'espace public du territoire et fréquentent les structures socio-éducatives, ou du moins celles qui offrent des activités jugées pertinentes.

Effectivement, si l'offre du territoire est riche et diversifiée, les jeunes ont également tendance à s'inscrire à des activités en dehors du quartier, soit à proximité immédiate, soit à quelques stations de métro. Effectivement, plus de 40% des jeunes enquêtés pratiquent une ou plusieurs activités en dehors du périmètre politique. La première raison évoquée est l'absence d'une activité similaire au sein du quartier, comme c'est le cas d'Emilie qui pratique le chinois en dehors du quartier, puisque l'offre est inexistante au sein de Mandela. Toutefois, bon nombre de jeunes choisissent de pratiquer un sport en dehors du quartier pour des raisons stratégiques, notamment pour des raisons de niveau sportif. Dans ce cas, la distance et la nécessité d'utiliser les transports en commun en autonomie, n'est pas un frein.:

*« Non, je suis pas inscrit là, parce qu'ils sont mieux classés là-bas »* [Gulissa - 15 ans - 8 avril 2022].

Ainsi, une partie des jeunes possède une vision très ouverte du territoire et investit la région Parisienne, tandis que d'autres jeunes semblent « assignés » au territoire et peinent à quitter le quartier, hormis lorsqu'ils sont accompagnés des structures socio-éducatives :

*« J'aime pas le métro, en fait j'aime bien parce que ça vous ramène partout, mais le truc que j'aime pas que parce que c'est vraiment sale et il y a des gens qui sentent mauvais dès le matin, des gens qui se disputent pour rien et quand on veut s'asseoir dans la chaise des fois, c'est sali ou la personne elle veut pas nous laisser s'asseoir à côté d'elle, c'est pour ça que je l'utilise pas vraiment, en fait je l'utilise que quand on a une sortie avec le [centre social Orville], sinon non. »* [Syrine -15 ans - 1 avril 2022].

Ces jeunes considèrent trouver tout ce dont ils ont besoin à proximité de leurs lieux de vie et ne ressentent pas nécessairement le besoin d'explorer au-delà du quartier. Autrement dit, ce ne sont pas des jeunes que les institutions assignent à leurs territoires, mais bien des jeunes qui s'assignent, eux-mêmes à leurs quartiers (Oppenchain, 2016)<sup>23</sup>.

Ainsi, le quartier Mandela et les offres qui le composent ne constituent pas un univers particulièrement apprécié par les familles enquêtées, toutefois « *le quartier ne se présente pas non plus comme une entité délaissée, investie uniquement par les groupes 'captifs' ou à mobilité réduite* » (Authier, 2002, p.106). Le rapport résidentiel au quartier se traduit par une centralité donnée à la rue, parfois même à la résidence, au foyer et un usage du quartier faible, avec une part de la population qui "vit" en dehors du quartier : travail, loisirs, temps libres et relations sont investis à Paris ou plus généralement en Île-de-France. Autrement dit, le quartier Mandela est un quartier de résidence, plus qu'un territoire de vie.

### **3.4 Des pratiques professionnelles ancrées : une culture commune**

Si l'offre éducative locale est particulièrement riche, c'est en partie parce qu'elle est régie par une culture commune, qui repose sur différents aspects que nous souhaitons expliciter : dans un premier temps, nous illustrons comment les professionnels en jeu et acteurs de terrains possèdent une capacité à travailler en réseau, au sein du quartier, mais également au-delà (Allenbach, 2015)<sup>24</sup>. Dans un second temps, nous reviendrons sur le développement d'une démarche participative, mettant en avant l'« aller vers » et le « faire avec » (Bresson, 2014)<sup>25</sup>. La quête d'un travail en réseau incluant les publics est régie, de manière sous-tendue, par la capacité à innover et à s'autoriser les « pas de côté » (Alter, 2010)<sup>26</sup>. Autrement dit, nous retrouvons à l'échelle des professionnels de terrain, cette même volonté d'innover que nous avons mise en exergue à l'échelle des professionnels institutionnels.

#### **3.4.1 Le travail partenarial : une culture commune dépendante de la permanence des professionnels**

Au sein du quartier Mandela, la cohérence de l'offre socio-éducative repose sur la capacité des professionnels à travailler en partenariat, tout en se distinguant les uns des autres : par exemple, si, au sein du centre social Casalis, les cours de langues étrangères constituent un incontournable, au sein du centre social Orville, c'est la ludothèque qui se distingue. Autrement dit, au-delà d'un partenariat lors de projets communs, c'est l'ensemble de l'offre socio-éducative qui est pensée en réseau, où chacun contribue sur des aspects socio-éducatifs distincts. Cette cohérence de l'offre socio-éducative peut être associée à la permanence des

---

<sup>23</sup> Oppenchain, N. (2016). *Adolescents de cité : l'épreuve de la mobilité. Villes et territoires*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.

<sup>24</sup> Allenbach, M. (2015). Faire alliance : un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. Dans L. Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives (Ed.), *Actes du 2ème colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives*, 14-16 mai 2014, Luxembourg.

<sup>25</sup> Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé. *Socio-logos*, 9.

<sup>26</sup> Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

espaces socio-éducatifs, mais également à la permanence des professionnels de direction.

Effectivement, les professionnels qui régissent les différents lieux socio-éducatifs du quartier sont ancrés au territoire, en moyenne depuis 5 ans.

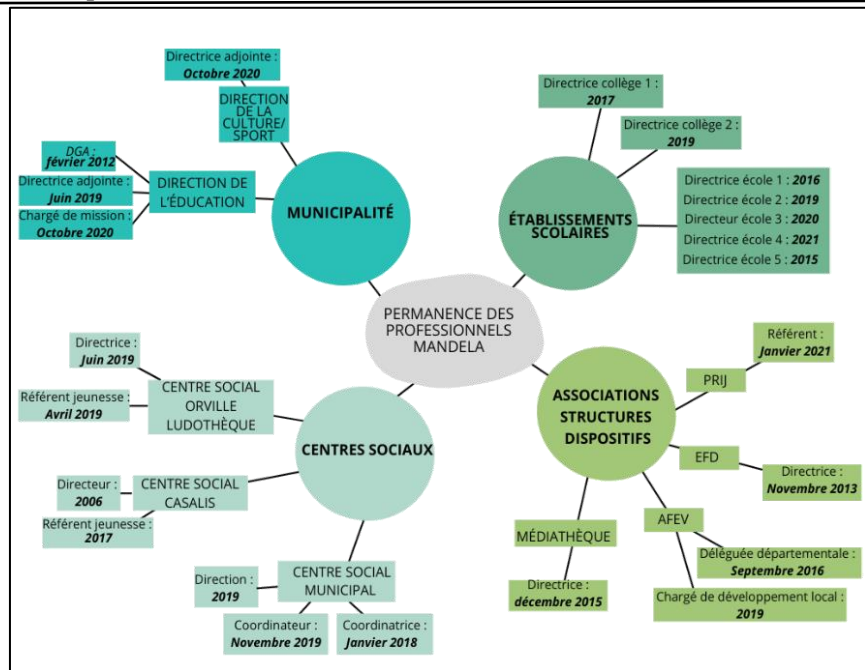


Figure 17 : Sociogramme - Permanence des principaux professionnels socio-éducatifs de Mandela

La permanence de ces professionnels de direction, couplée à la permanence des professionnels représentant des institutions, renforce les interconnaissances, cruciales à la réalisation de projets communs et à la création d'un ordre socio-éducatif local cohérent. Si des liens singuliers sont tissés au sein du monde associatif, cette logique partenariale, liée à l'ancrage des professionnels, traverse également les sphères municipales, ainsi que la sphère scolaire.

*« C'est plutôt chouette parce que voilà, je ne vois pas spécialement la concurrence entre les associations, peut-être qu'il y en a une, mais je ne la perçois pas en tout cas. Et puis au niveau des collèges, je suis arrivé à un tel niveau de confiance avec mes partenaires de collège que maintenant j'ai même plus besoin de prendre rendez-vous pour faire un rendez-vous » [Intervenant d'une association - 21 Janvier 2022].*

Cette permanence est moins significative à l'échelle des professionnels de terrain, notamment les enseignants, les animateurs et intervenants socio-éducatifs. À cette échelle, le turnover est plus important, mais la permanence des professionnels aux postes stratégiques semble suffire à faire avancer le territoire dans une même direction, favorisant la cohérence de l'offre socio-éducatif. Lorsque nous savons que dans le champ de l'animation socio-culturelle, le turnover est si fort qu'au cours d'une année, « trois ou quatre individus sont nécessaires pour occuper un poste et, d'une année à l'autre, la quasi-totalité d'une équipe peut avoir changé » (Lebon, 2009, p.87)<sup>27</sup>, nous estimons que la stabilité des professionnels au sein de Mandela constitue une véritable force.

Cette permanence des professionnels constitue, en ce sens, les fondements du développement d'une culture professionnelle commune, où le partenariat semble faire consensus, bien au-delà des injonctions. Le partenariat constitue une pratique de travail ancrée : les professionnels ont

<sup>27</sup> Lebon, F. (2009). V. Carrières et rapports au travail dans l'animation. Dans : Francis Lebon (Dir). *Les animateurs socioculturels* (81-98). Paris: La Découverte.

pour habitude de penser les projets et les actions en transversalité. Cette conception de l'offre éducative découle des interconnaissances, mais également de la connaissance de l'offre du territoire et des ressources qui y sont mobilisables.

Cette facilité à travailler ensemble permet de co-construire au-delà des frontières du quartier, notamment avec des structures implantées sur le territoire municipal. C'est le cas par exemple des projets coconstruits avec le conservatoire ou avec la maison des arts pour des projets culturels. C'est également le cas des lycées, d'infrastructures professionnalisantes et de l'université, notamment dans le cadre de deux cordées de la réussite, dont les collèges 1 et 2 sont parties prenantes depuis 2011.

D'autres partenariats traversent également le quartier Mandela, entre les associations locales et des associations départementales ou à visée nationale. C'est notamment le cas de la fédération des Pupilles de l'Enseignement Public (PEP) qui est historiquement très active sur le quartier sans y être implantée physiquement :

*« Après on travaille aussi avec les PEP sur les ateliers numériques, donc là voilà l'idée c'est qu'on puisse coanimer des ateliers sur la fracture numérique avec les PEP, et avec l'AFEV où ils interviennent aussi. Les PEP, ils étaient ce weekend à la fête d'halloween, ils ont animé un temps lecture, mercredi prochain, ils seront à la ludothèque et voilà l'idée c'est qu'on soit aussi complémentaire avec les structures de quartier ou d'ailleurs, pour faire le lien avec les familles que nous on peut toucher aussi » [Directrice du centre social Casalis - 9 novembre 2022].*

Cette capacité que possèdent les professionnels à construire au-delà du quartier permet d'ouvrir le territoire sur le reste de la ville et au-delà, en ne négligeant pas la qualité des partenariats : une attention particulière est portée à la coconstruction de projets qualitatifs. La diversité et la quantité de partenaires potentiels à l'échelle de l'Île de France, permettent également aux professionnels du territoire de choisir les professionnels avec lesquels ils souhaitent travailler et de considérer uniquement les propositions de professionnels ou de structures dont les valeurs coïncident. En proposant des projets qui naissent dans le quartier, mais qui se développent ou trouvent une résonance en dehors de celui-ci, ces professionnels participent à un meilleur accès aux offres socio-culturelles des familles qu'ils accompagnent.

### **3.4.2 L'implication des habitants : une démocratie participative historiquement engagée**

Tout comme le partenariat, l'émancipation des familles accompagnées constitue une ligne directrice pour les professionnels du territoire. Déjà à l'échelle municipale avec, comme nous l'avons vu, de nombreuses expérimentations participatives (budgets participatifs, conseils d'habitants...). Il s'agit là d'une deuxième ligne directrice au sein du quartier, d'une vision partagée des pratiques professionnelles privilégiant l'accompagnement des familles, dans une perspective de « faire avec », qui doit permettre aux habitants d'être acteurs de leurs propres accompagnements. Les professionnels et particulièrement les professionnels associatifs s'accordent, autant dans leurs discours que dans les projets choisis et financés, sur le fait que

les familles sont des partenaires à part entière et qu'elles doivent s'impliquer (et non « être » impliquées) dans la construction de l'offre socio-éducative du territoire :

*« Pour nous les familles, c'est aussi des partenaires »* [Centre social Orville - Décembre 2021]

*« Moi je suis arrivée bah avec mes expériences passées, mes valeurs aussi tu vois, ce que j'aime faire, de mes études, il y avait déjà une idée tu vois de... un centre social pour moi c'est dynamique, avec au cœur de ça la démocratie participative, donc l'implication des gens. »* [Directrice du Centre social Casalis - 9 novembre 2021]

L'implication des habitants n'est pas pensée en termes de stratégies à l'échelle du territoire, mais plutôt comme un challenge à relever, où toutes les expérimentations sont possibles.

Si cette implication des parents dans l'alliance éducative locale est particulièrement ancrée du côté des professionnels socio-éducatifs, elle l'est également du côté des professionnels relevant de l'Éducation nationale et reposent sur un travail de longue haleine :

*« Alors contexte très particulier sur le collège 1, de 2016 à 2019, il y avait un principal qui a beaucoup œuvré et je, on est assez proche en fait, je l'ai rencontré ailleurs et finalement on est assez proche sur la conception de voir la relation à l'extérieur du collège. Il y a beaucoup œuvré à travailler avec les familles, il a beaucoup œuvré pour ancrer le collège au sein du quartier. Je pense que la relation avec les familles va venir des personnes qui vont interagir avec les familles. J'invite les parents à venir me voir, généralement, ça se passe plutôt bien parce que de toute façon, on essaie de construire, on essaie de faire les choses et l'une des choses que je dis tout le temps quand je termine un entretien, je rappelle toujours aux familles que la relation est réciproque. Voilà, je n'ai pas l'impression d'une difficulté aux parents particulière, au contraire »* [Proviseur du collège tête de file cité éducative - 29 juin 2022].

Nous avons montré par-là que les professionnels du territoire partagent des pratiques et des valeurs communes, que ce soit en termes de partenariat ou d'implication des habitants. Nous l'avons vu, le quartier Mandela repose sur la stabilité de professionnels socio-éducatifs et sur un tissu d'offres socio-éducatives, culturelles et sportives riches, tant par leurs diversités que par leurs multiplicités, qui permet aux jeunes du territoire d'accéder à des ressources socio-éducatives particulièrement riches et opérantes. Il s'agit à présent d'illustrer la manière dont cet ordre socio-éducatif a été renouvelé par la mise en œuvre de la cité éducative.

#### 4. Un ordre socio-éducatif renouvelé grâce au label cité éducative ?

Au regard de cette cartographie du territoire, nous regardons à présent du côté de la cité éducative, afin de comprendre les incidences de la mise en œuvre de ce label (Bergeron & al., 2014)<sup>28</sup>. Nous appréhendons l'écosystème des professionnels qui ont choisi de s'investir au sein de ce label, en comparaison avec l'écosystème décrit en amont. Il s'agit également de revenir sur les processus de labellisation des projets et le rôle des professionnels-pivots, ici considérés comme des facilitateurs (Genet, 2023)<sup>29</sup>. Nous aborderons enfin les contenus des projets, afin de cerner la manière dont la cité éducative s'inscrit en continuité avec une ligne directrice préétablie.

##### 4.1 Un millefeuille socio-éducatif : berceau de la cité éducative

La cité éducative Mandela peine à s'inscrire au sein des différents territoires politiques préexistants : ainsi, la cité éducative prend en compte uniquement des parties des périmètres des deux réseaux d'éducation prioritaire. Ce découpage des périmètres territoriaux est à l'origine de confusions et d'incompréhensions pour les professionnels du territoire, en difficulté face à la compréhension des enjeux et spécificités de chaque territoire politique. Dès la mise en œuvre opérationnelle de la cité éducative, une attention particulière est consacrée aux professionnels et aux infrastructures qui se situent aux frontières de ce périmètre politique, avec une acception large du territoire initialement établi, privilégiée par le comité de pilotage.

La cité éducative Mandela est labellisée à l'échelle d'un territoire où un diagnostic avait déjà été réalisé dans le cadre du NPNRU auprès des professionnels et des habitants, afin de définir les enjeux du nouveau pôle socio-éducatif.

*« Du coup, comme sur ce territoire, il y avait déjà eu le travail avec les habitants qui avait pu faire émerger quelles étaient les difficultés : la parentalité... tout ce travail-là, avec le milieu associatif aussi pour la construction du prochain centre socio-culturel, qui n'est pas non plus sans conflits... Donc tout ça fait que quand il y a eu la possibilité de labellisation, on s'est dit bah bingo, la méthodologie de projet la plus idéale pour pouvoir faire en sorte que les enfants commencent déjà à se connaître dans le cadre des projets de la cité éducative et quand on va livrer l'école, ce sera niquel, on aura déjà travaillé notre projet, c'est pour ça, c'est pour alimenter finalement, enfin c'est pas pour alimenter, mais c'est dans le cadre du [nouveau pôle socio-éducatif] que la cité éducative a été labellisée là, en disant ça peut être un outil pour construire ». [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].*

Le diagnostic repose sur des bases solides avec des axes stratégiques forts, mais la cité éducative est établie sur un territoire aujourd'hui remis en question, dans la mesure où d'autres QPV de la ville M. auraient peut-être mérité cette attention singulière et les ressources offertes par le label. Le choix du territoire est avant tout une volonté politique, qui a été appuyée par ce diagnostic

---

<sup>28</sup> Bergeron, H., Castel, P., & Dubuisson-Quellier, S. (2014). Gouverner par les labels. *Gouvernement & action publique*, Vol. 3(3), 7-31.

<sup>29</sup> Genet, L. (2023). Les cités éducatives : des missions d'intermédiations réorganisées ? *Diversité*, Hors-série n°17, Travailler en banlieue.

déjà existant : autrement dit, la cité éducative Mandela contourne, dès sa candidature, certains des critères de labellisation nationaux<sup>30</sup>.

*« Donc là c'était différent aussi, mais c'est vrai que du coup, il y a aussi un... L'entrée dans le projet de Mandela a été un peu poussée au départ. On a aucun REP+, (...) les deux principales de collège ne sont pas non plus du tout déchargées, parce qu'elles ne sont pas en REP+ donc finalement, on fait un projet qui n'était pas tout à fait taillé pour Mandela, ce n'est pas... il vit très bien et je pense que les résultats honnêtement sur le terrain ne sont pas du tout à négliger, mais effectivement, on a fait rentrer un modèle dans un projet qui n'était pas tout à fait taillé pour... » [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].*

Dans ce cas, le lancement des cités éducatives apparaît donc comme une opportunité saisie, peut-être au détriment des territoires les plus vulnérables de la ville M., en négligeant la réalisation d'un diagnostic plus approfondi, spécifique à la mise en œuvre de ce label mais également en négligeant l'information et l'association des professionnels du territoire lors du lancement de la cité éducative :

*« C'est vrai que quand on a fait la première réunion ouverte à tous les partenaires et qu'on leur a dit, je m'en souviens encore, un 15 novembre, si vous souhaitez intégrer le plan d'action vous devez nous rendre les fiches, c'était un jeudi soir (rire) pour le lundi à midi. J'ai conscience que ça a eu l'air très abrupt et qu'on a dû passer pour des personnes tout à fait fermées au fonctionnement du terrain, sans compréhension de la réalité des choses. Sauf que ces exigences, on les recevait de l'ANCT qui nous disait c'est comme ça et c'est pour tout, sur le premier semestre de mise en œuvre en 2019, c'est à dire de septembre à décembre, ça n'a été que de l'injonction nationale » [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].*

#### **4.2 Des professionnels-pivots facilitateurs, mais peu présents\***

De plus, la cité éducative Mandela, possède une caractéristique singulière qui est l'absence de CPO, palliée par l'implication de la responsable du service éducation à la municipalité. Cette professionnelle intervient peu dans la conception et la mise en œuvre des projets, tout comme le chargé de mission Éducation nationale, dont les missions sont plus orientées vers la communication. Lorsque cette professionnelle reçoit les dossiers de labellisation, elle les présente aux autres membres du comité de pilotage pour décider de son éventuel financement. Cette professionnelle interviendra uniquement sur sollicitation des professionnels, notamment lorsqu'il est question des procédés de labellisation et des temporalités de versements des subventions :

*« On avait une procédure assez claire, de soumettre devis, RIB et compagnie à la ville pour édition des bons engagements et un dépôt sur chorus<sup>31</sup> de la part de nos partenaires, et finalement [la co-pilote] me dit bah en fait... il faudrait que vous passiez par la préfecture directement pour faire votre demande (...) donc on a échangé, je lui ai expliqué que c'était pas possible et qu'il fallait qu'elle nous réintègre à la procédure initiale, et c'est ce qui s'est passé, donc finalement on est retombé sur nos pattes » [Directrice du centre social Casalis - 9 novembre 2021].*

<sup>30</sup> Labellisée lors de la première vague, la cité éducative Mandela fait exception puisqu'elle ne contient pas de REP+, ce qui était en 2019, un des principaux critères. Aujourd'hui, ce critère n'existe plus.

\* Ces réflexions ont été développées dans le cadre du colloque « 40e colloque international de l'ISIAT - L'animation en mouvement » en janvier 2024 et au sein de la publication associée (Genet, L. à paraître, Sports & Cités éducatives : des hybridations professionnelles impossibles ? – Carrières sociales éditions)

<sup>31</sup> Chorus est un logiciel administratif utilisé pour la gestion budgétaire.



Ici, la co-pilote de la cité éducative peut être considérée comme une « professionnelle-pivot » centrale, qui agit comme un interlocuteur privilégié lorsque les porteurs de projets rencontrent une problématique : il s'agit ici d'une personne ressource, facilitatrice, mais peu disponible.

Elle admet elle-même les limites du choix stratégique de cette cité qui a été de ne pas recruter de CPO et rend compte de la principale critique partagée par les professionnels du territoire concernant la mise en œuvre de ce label. Elle est consciente que la double casquette qu'elle possède limite sa disponibilité et le temps qu'elle peut consacrer à faire vivre la cité éducative :

*« C'est ce qu'on tirera comme conclusion, je pense à la fin des 3 ans, parce que je me rends compte que c'est de plus en plus rare, je crois que dans toutes les dernières cités, il y a vraiment eu un engouement pour le recrutement d'un personnel dédié. Et du coup, le contre coup de cette décision-là, c'est que j'ai l'impression ; alors c'est comme ça que je le vis aussi depuis mon bureau, mais j'ai l'impression que ça a un impact sur l'animation concrète de terrain et que si j'avais plus de temps, moi ou quelqu'un d'autre d'ailleurs, si j'avais ce temps-là, dédié particulièrement, j'irais plus à la rencontre physique des partenaires et ça ferait vivre le projet un peu différemment. Donc on a l'avantage que le projet, je crois, est bien compris par tout le monde, tout le monde a bien intégré le projet, mais effectivement, ça manque peut-être un peu d'animation ».* [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].

#### **4. 3 Des contenus aux critères indéfinis**

Nous l'avons vu, les professionnels investis au sein de la cité éducative sont nombreux et diversifiés. Afin de faciliter la participation d'un vaste ensemble de professionnels, le comité de pilotage restreint a choisi, comme une majorité de cité éducative, de réaliser des appels à projets, mais également de recueillir les propositions au fil de l'eau. Ainsi, l'étude des projets tout comme leurs suivis est à l'appréciation du comité de pilotage restreint, qui peinent parfois à prendre en considération les demandes des professionnels, créant un sentiment de négligence ou d'incompréhension quant au fonctionnement de ce comité de pilotage en charge de la sélection des projets :

*« Je trouve ça génial [la cité éducative], mais faut que ce soit bien fait, il faut qu'il y ait tous les moyens nécessaires et là je pense que les personnes qui sont en charge de ça, c'est des missions qu'on leur a rajoutées, donc je pense que c'est lourd et c'est pas pour leur jeter la pierre, au contraire, mais juste toi quand tu rames pour avoir une réponse à un mail, pour un projet ou tu mobilises quand même plein de moyens, que ce soit humain, financier, matériel, enfin c'est tout un truc et puis, je sais pas, peut être que après il y a des choses et je ne suis pas dans la boucle, mais je ne sais pas comment ils font, je sais pas comment ils étudient les projets, je sais pas s'il y a une préparation avant les commissions, s'il y a un débriefing après tu vois, je sais pas du tout comment ça se passe ».* [Directrice du centre social Casalis - 9 novembre 2021]

Cette incompréhension de la part des professionnels de terrain émane d'une absence de critères de labellisation, au regard des fonds disponibles et des propositions effectuées : autrement dit, la demande de subventions est inférieure à l'enveloppe globale, permettant ainsi au comité de pilotage d'attribuer des fonds à des projets qui seraient dans d'autres cas, refusés. Cela ne signifie pas que l'ensemble des projets est financé, sans discussion, mais que les projets qui

reposent sur une démarche partenariale, déjà impulsée en amont de la labellisation, sont systématiquement soutenus financièrement. Des points d'attention sont toutefois énoncés par les membres du comité de pilotage lorsqu'il s'agit d'une demande de subventions dont le montant est important.

De plus, la gestion des fonds étant attribuée à la municipalité, des enveloppes spécifiques ont été attribuées à certaines directions municipales, notamment la direction des sports et la direction de la culture, afin qu'elles proposent et portent des projets.

*« Pour notre direction, après je ne sais pas si c'est, enfin si chaque service a des projets phares, et nous pour notre direction, ça a été un des premiers proposés, je sais qu'il y en a d'autres qui font l'objet de crédits cité éducative et ils sont aussi portés par la Direction de la Culture. Donc on a rempli une fiche projet mais on n'a pas passé d'audition on va dire pour valider le projet. »* [Directrice service culture de la municipalité - 15 février 2022]

Là encore, aucun critère de sélection n'est clairement défini, si ce n'est la capacité à s'ancrer dans un des axes prédéfinis au sein de cette cité éducative et inscrits au sein du dossier de labellisation. Effectivement, du côté de Mandela, les axes nationaux sont très peu repris au sein des documents officiels : ils apparaissent à la marge, comme des éléments de cadrage. Les thématiques priorisées par le comité de pilotage émanent du diagnostic de territoire : « Mieux coordonner les acteurs locaux » ; « Mieux identifier, suivre et valoriser les parcours des enfants et des familles » ; « Renforcer la parentalité ».

Ces trois axes constituent alors la colonne vertébrale de la cité éducative presque a posteriori : effectivement, les projets proposés par les professionnels sont évalués, au regard de ces axes « affichés » et sont par la suite intégrés à un des trois axes, en fonction des thématiques les plus émergentes. Par exemple, le plan lecture est situé dans la thématique « Mieux coordonner les acteurs locaux », mais aurait très bien pu être inséré dans l'axe « Renforcer la parentalité ».

Ici, les contenus de la cité éducative émergent du territoire et sont ensuite, pour des raisons de communication et d'évaluation, insérés dans les cadres officiels. Plus précisément, les projets sont particulièrement orientés vers les thématiques suivantes : les relations avec les familles (16%) ; la culture (14%), la citoyenneté (12%), mais également, les orientations scolaires (8%) ; la santé, le climat éducatif, les valeurs républicaines (5%) ; ou l'égalité filles-garçons (4%).

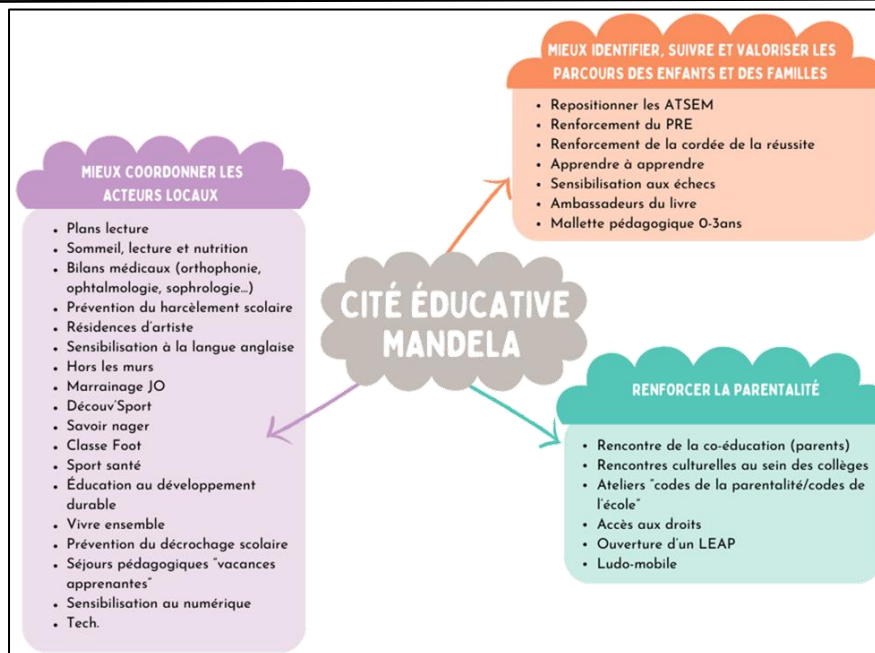


Figure 18 : Schématisation des projets labellisés cité éducative en fonction des axes thématiques choisis

Concernant ces projets labellisés, rares sont ceux qui préexistaient à la mise en œuvre du label : lorsque c'est le cas, il s'agit de labellisation sans financement, avec la possibilité pour les professionnels du territoire d'être partie prenante de la cité éducative avec un projet cohérent avec la démarche globale, sans pour autant bénéficier d'un soutien financier, qu'ils obtenaient et qu'ils obtiennent toujours par ailleurs. Autrement dit, le comité de pilotage accepte d'être dans une démarche de tâtonnement et inscrit cette cité éducative comme une démarche expérimentale. Ainsi, la sélection des projets au sein de la cité éducative Mandela, repose avant tout sur un « bon sens », difficilement lisible aux yeux des professionnels de terrain.

*« Alors les critères, le critère principal, c'est, heu ...rentrer dans un des trois axes du projet, s'adresser à un public clairement identifié et être et ne pas être et ne pas proposer une action qui existerait déjà. En gros, on essaye aussi d'éviter le surfinancement d'actions déjà financées, parce qu'on travaille avec des partenaires publics qui sont déjà habitués aux demandes de subventions. C'est-à-dire que moi à aucun moment, je me suis dit que la cité éducative devait devenir un volet de financement d'actions au même titre que le contrat de ville quoi, sinon j'ai l'impression qu'on fait fausse route. Donc voilà, nos trois axes principaux, ils sont là. On n'a pas, on ne s'est pas doté, pour le moment, de réels outils d'évaluation, on n'a pas de cotation par nombre de points où je ne sais quoi, pour le moment c'est vraiment ça qui nous permet de dire est ce qu'on prend, est-ce qu'on ne prend pas, mais on essaie toujours quand même de se dire, c'est pour ça qu'on a un ou deux projets sur lesquels on se réinterroge aujourd'hui, on veille toujours à ce que le projet puisse bénéficier à un plus grand nombre. Donc, on aurait tendance à facilement financer un projet à 50.000 euros, s'il touche 500 jeunes. À l'inverse, un projet à 40.000 pour quatre élèves, ça nous est plus ... plus délicat. » [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].*

#### 4.4 Des publics ciblés : des publics vulnérables ?

Si la cité éducative Mandela est régie, selon les dires des membres du comité de pilotage, par une logique « de bon sens » lorsqu'il s'agit des contenus, en est-il de même concernant les publics ? Si l'importance de reconnaître davantage la place des parents et de travailler les relations avec les familles est présentée comme une finalité partagée par les membres du comité de pilotage, celle-ci se réfère en réalité à des conceptions, des objectifs, des publics-cibles ou des modes d'action disparates. En effet, les visions de ces professionnels s'arriment aux référentiels d'action publique propres à leurs institutions de rattachement, qui sous-tendent des représentations des publics et des problématiques à traiter différentes. Ces approches distinctes et sectorielles peuvent alors dans certains cas être amenées à dialoguer, toutefois, elles restent la plupart du temps juxtaposées les unes aux autres. Les lectures politiques et politiciennes des professionnels colorent en effet différemment ces représentations, dans le sens, notamment pour la municipalité, d'une lecture individualisée en termes de désinvestissement et de responsabilisation des parents, qui suppose de centrer les actions sur les parents en difficultés pour les « remobiliser », ou à l'inverse et notamment du côté de la Préfecture, un prisme plus collectif où ce sont les difficultés socioéconomiques globales entravant les conditions de vie et, par conséquent, d'éducation et d'exercice de la parentalité qui construisent les « publics-cibles ».

Ainsi, à Mandela, une forte proportion des publics ciblés sont des publics scolaires (71%) : ce constat est particulièrement conscientisé par les membres du comité de pilotage de la cité éducative. Les autres publics ciblés, notamment la petite enfance ou les 12-17 ans, sont moins visés en terme quantitatif, mais sont visés par des projets de grandes ampleurs, qui ont tendance à être ancrés sur le long terme, comme le repositionnement des ATSEM ou l'ouverture d'un LEAP ou encore des projets pensés en faveur de l'émancipation, de l'orientation professionnelle ou des projets qui concernent l'accompagnement de la lecture et de la motricité. En outre, 14%

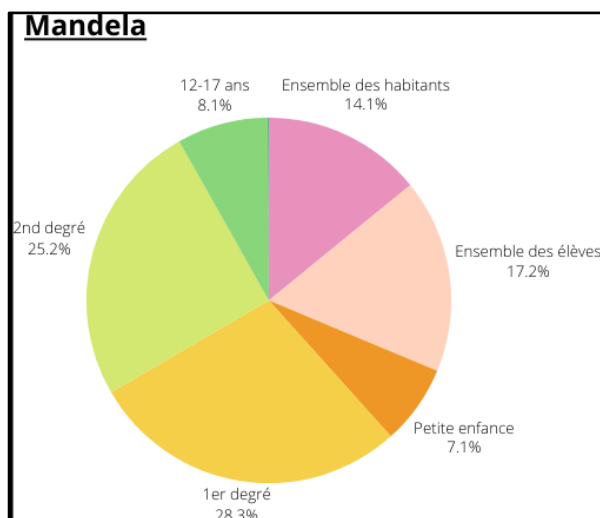


Figure 19 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés par la cité éducative Mandela

des projets sont destinés à l'ensemble des habitants du quartier : nous retrouvons parmi ces projets, des événements festifs et ludiques (hors les murs ; ludo-mobile...) mais également des projets qui participent du droit commun (accès aux droits), comme le projet Savoir Nager. À Mandela, la cité éducative est plutôt orientée, dans un premier temps, vers les élèves, puis vers les jeunes ou les familles dans leur ensemble. Toutefois, aucun projet ne cible les seuls parents ou les seuls professionnels socio-éducatifs.

#### 4.5 Un écosystème de professionnels investis au sein de la cité éducative

Afin d’appréhender les incidences du label sur le territoire, nous avons choisi de quantifier, à partir des revues de projets, le poids de chaque structure investie au sein de la cité éducative Mandela, en tant que porteurs du projet ou en tant que partenaires. Il s’agit là de pointer du doigt les écarts entre les professionnels présents physiquement sur le territoire et ceux qui s’investissent en tant que porteurs de projets (ou non), au sein du label.

Pour l’année 2021-2022, la cité éducative Mandela repose sur une répartition équitale : d’une part, des structures physiquement implantées au sein du quartier, notamment les centres sociaux, la médiathèque ainsi que les différents établissements scolaires ; d’autre part, des structures implantées à l’échelle de la ville ou à proximité immédiate, notamment l’université ou les directions municipales ; enfin, des associations à visées nationales, dont certaines comme l’AFEV sont implantées au sein du quartier, ou d’autres telles que Becomtech ou Pluriels qui ne sont pas implantées physiquement sur le territoire.

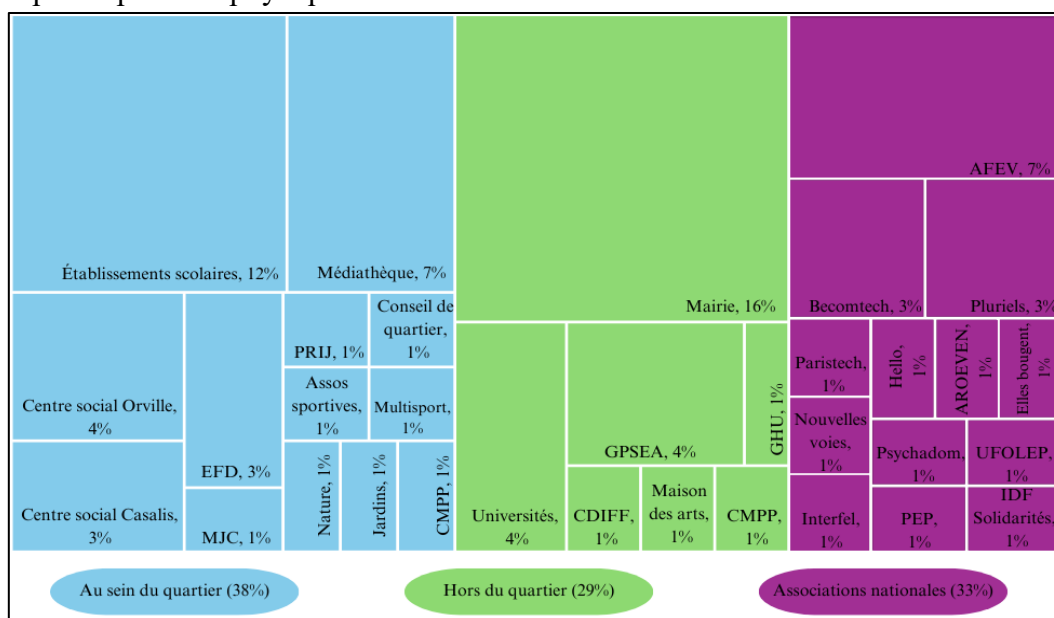


Figure 20 : Compartimentage des porteurs de projets au sein de la cité éducative Mandela

Nous soulevons ici les éléments qui participent à la renégociation des partenariats à l’échelle des territoires : d’une part, en considérant les raisons de l’implication ou de l’absence d’implication des structures et professionnels du territoire, et d’autre part, l’incidence de la forte présence des associations à visée nationale au sein de cette cité éducative.

##### 4.5.1 Les raisons de l’implication ou de l’absence d’implication des professionnels du territoire : des valeurs partagées ou des subventions sollicitables ?

L’absence de certaines structures, notamment des centres sociaux municipaux, qui, pour l’année 2021-2022 ne sont investis dans aucun des projets labellisés, est révélatrice de l’implication inégale des structures socio-éducatives du territoire. En ce sens, le centre social Casalis est partenaire de différents projets, mais ne porte aucun d’entre eux. Des discours informels avec le directeur de la structure éclairent cette absence d’implication : il conçoit la cité éducative

comme une instance qui soutient les initiatives novatrices, toutefois, dans son fonctionnement quotidien (nombres d'employés et dispositifs ou projets déjà en œuvre), il n'est pas en mesure de proposer des projets, qui plus est innovants, qui ne seraient pas finançables par ailleurs. Il s'agit là d'une opinion largement partagée par les professionnels du territoire, qui ne sont pas dans une posture de refus face au label cité éducative, dont ils défendent par ailleurs les valeurs, mais dans une posture de mise en retrait face à un label au sein duquel ils ne sauraient trouver une place pertinente.

\*La cité éducative est pensée comme un soutien d'expérimentation. C'est notamment le cas pour le projet Sport-Santé, porté par le centre social Orville : c'est par le prisme du sport et de la santé que ce projet est construit. Ici, la labellisation par la cité éducative apparaît dans un second temps : la directrice de la structure rédige la fiche projet sans considérer les critères de labellisation de la cité éducative, mais propose le projet en comité de sélection puisqu'il répond, à son sens, à la « démarche » et à des thématiques (sport et santé) soutenues dans le cadre du label :

*« J'ai dit aux animateurs, je pense que ça peut être intéressant, sachant que dans le cadre des cités éducatives il s'intéresse à ça, à la santé, au sport et tout, (...) donc je me suis dit puisque nous, on essaie de travailler sur l'égalité des chances, qu'on travaille sur l'inter-secteurs, qu'on essaie de faire rentrer un petit peu de prévention santé, est-ce qu'on ne pourrait pas parler avec les jeunes d'une idée de quelque chose qui serait hyper ludique, où on pourrait voir de quelle manière ils peuvent s'approprier les ressources qu'on a sur le quartier en termes de santé et en termes de sport. » [Directrice du centre social Casalis - 9 novembre 2021].*

Ce projet obtient la labellisation cité éducative, qui participe aux financements d'une part du projet, notamment le financement de prestataires. La directrice du centre social explique que la cité éducative a permis à ce projet de prendre de l'ampleur et de proposer un panel de sport plus diversifié, puisque le centre socio-culturel n'aurait pas pu engager l'ensemble des prestataires sportifs. En revanche, elle affirme que ce projet aurait, dans tous les cas, eu lieu, et insiste sur le fait qu'il aurait tout autant impliqué les habitants. Les professionnels du quartier et ceux implantés à l'échelle de la ville ne considèrent en aucun cas la cité éducative comme une manne financière : ce constat doit être relié au fait que, de manière générale, les subventions octroyées à ces professionnels sont de petites sommes, inférieures à 10 000 euros par projet\*. Les professionnels socio-éducatifs possèdent une conception approximative, tronquée de ce qu'est, théoriquement, la démarche « cité éducative », qui apparaît le plus souvent comme un « dispositif de plus » et non comme un label novateur. Cette perception instrumentalisée que

---

\* Ce paragraphe découle de réflexions présentées à l'occasion du colloque « Pratiques pédagogiques de l'éducation populaire : histoires et actualités d'un projet politique », à Montpellier, les 27 et 28 mai 2024 et fait l'objet d'une publication (à paraître) intitulée: « "Il y a encore du travail à faire sur cette fameuse participation" : Limites et résistances aux injonctions participatives au sein des Cités Éducatives ? ».

Deuxième partie : La territorialisation des politiques éducatives : le cas des cités éducatives  
possèdent les professionnels de la démarche « cité éducative » renforce la logique de guichet et l'obtention de fonds budgétaires *via* ce label.

#### **4.5.2 Une concurrence déloyale ?**

En revanche, et presque en opposition, le poids des associations à visée nationale, qu'elles soient implantées physiquement ou non sur le territoire, représente 30% des projets de la cité éducative Mandela et est non négligeable. Ces associations déployées sur l'ensemble du territoire national, telles que les PEP, l'UFOLEP, l'AFEV, sont l'objet de résistances politiques, qui apparaissent lorsque les jeux de pouvoir, la légitimité et les libertés d'action des professionnels sont remis en cause (Crozier & Friedberg, 1977)<sup>32</sup>. Les professionnels rendent compte de la mise en concurrence des acteurs du territoire pour l'obtention de ce « label d'excellence » et des financements associés.

*« On a eu [une association à visée nationale] qui ont pompé dans notre projet d'établissement pour le vendre sous forme de projet à la cité éducative et on a été un peu surpris que des jeunes volontaires de 18 ans puissent prétendre faire la même chose que des professionnels qui se forment depuis plusieurs années »* [Responsable de la médiathèque - 23 juin 2022].

Selon les professionnels associatifs, l'obtention de subvention dépend en partie de la capacité à « pitcher » et synthétiser son projet, à partir de mots clés et de chiffres percutants (Gueydan & Jourdan, 2020)<sup>33</sup>. Les professionnels socio-éducatifs associatifs défendent les projets qu'ils impulsent et se confrontent notamment aux associations à visée nationale, accréditées par l'Éducation nationale, pour qui l'obtention de financements est simplifiée, car ces derniers sont « fléchés ». Les professionnels associatifs font part d'un sentiment d'injustice et de dévalorisation de leur travail qui engendre une remise en cause de leur identité et de leur légitimité professionnelle face à ces associations nationales.

*« Est-ce que ça ne serait pas plutôt un petit problème de valorisation plutôt, parce que tu vois ce que nous on fait ? Qui le fait ? Parce que moi je t'assure que ce qu'on fait c'est nous (rire). »* [Directrice du centre social Casalis - 9 novembre 2021].

Autrement dit, la mise en concurrence des professionnels et l'organisation budgétaire de la cité éducative réorganisent les jeux de pouvoir : certains professionnels du territoire qui ne parviennent pas à labelliser leurs projets craignent d'être décrédibilisés. Cela génère un sentiment de crise(s) important pour certains professionnels associatifs qui ont conscience que la labellisation « cité éducative » de leurs projets certifie la qualité de leurs actions et, au contraire, qu'un projet non labellisé peut être perçu comme en deçà des attentes du « label d'excellence » et dévaloriser le travail effectué au sein de la structure.

Cette « concurrence déloyale » a été mise au-devant de la scène lors de la première revue de projet, présentant l'ensemble des projets réalisés et les fonds octroyés à l'ensemble des professionnels

---

<sup>32</sup> Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.

<sup>33</sup> Gueydan, G. & Jourdan, J.R. (2020). Les appels à projets, une tentative d'articuler régulation de l'offre et projet associatif, *Vie sociale*, vol. 31-32, n°3-4, 97-109.

investis au sein de la cité éducative. Depuis, une attention particulière est donnée aux projets proposés par ces associations à visée nationale, de la part du comité de pilotage restreint, malgré certaines pressions hiérarchiques à « engager » ces associations, considérées comme expertes.

*« Becomtech<sup>34</sup>...Becomtech nous interroge, puisqu'effectivement il y a ce côté très, on s'installe, on fait les choses, on essaye de trouver du public. Nous sommes obligés, d'ailleurs de leur faire rendre des comptes quant au public, qui est manifestement, enfin, c'est-à-dire que les jeunes filles accueillies sont-elles des jeunes filles, sinon strictement du quartier prioritaire, au moins des jeunes de [ville M.]...? Voilà, c'est ça, mais je crois qu'il n'y a pas eu sur Becomtech, je n'ai pas eu de pression. Enfin, je n'ai pas eu de présentation comme quelque chose qui tenait à cœur à quelqu'un de la hiérarchie Éducation nationale. Pour l'académie Diomède, qui travaille avec nous, là justement, la pour le coup, on a une très forte pression, quand je parle de pression, c'est un peu, on nous le présente comme un projet auquel Monsieur le Recteur tient beaucoup »*  
[Proviseur du collège tête de file cité éducative - 29 juin 2022].

Cette mise en concurrence des professionnels du territoire est à l'origine de tensions qui peuvent être ouvertes, notamment au regard des montants conséquents octroyés à ces associations : en moyenne, ces associations à visée nationale sont financées à hauteur de 24 000 euros par projet. Ces tensions sont associées à une délégitimation des professionnels du territoire et à une impression de « poudre aux yeux » ou de « dilapidation » de l'argent pour les professionnels qui œuvrent activement sur ce territoire depuis des années.

#### 4.5.3 Vers un équilibre ...?

Nous pouvons en partie justifier ce déséquilibre ou du moins la prédominance des associations nationales, de par le foisonnement de ces associations en Île-de-France, mais également au regard du faux départ de la cité éducative Mandela. La première année de labellisation a fait l'objet d'une faible implication des professionnels de terrain. Les membres du comité de pilotage témoignent eux-mêmes d'une mise en œuvre « au pas de course », sans que les territoires et les professionnels socio-éducatifs locaux soient véritablement associés.

Cette précipitation dans la mise en œuvre du label et dans son pilotage, avec des directives nationales et des évaluations quantitatives à fournir rapidement aux financeurs, définit les cités éducatives comme une « fast politique », où les politiques sont mises en œuvre, évaluées et généralisées à un rythme soutenu (Pons, 2022)<sup>35</sup>. Cette rapidité influence les orientations stratégiques de la cité éducative, mais également la capacité des professionnels du territoire à s'emparer du label. L'implication des professionnels du territoire a donc été progressive : la première année de labellisation, peu de professionnels se sont investis, laissant de l'espace et des fonds aux associations nationales. Au fil des années, un rééquilibrage semble s'effectuer :

*« Régulièrement, on alimente notre liste de diffusion avec de nouvelles personnes. Non pas parce qu'on les avait évincés au départ, mais je comprends que sur le terrain, ça puisse être vécu différemment, mais pas parce que voilà, on avait fait un choix, mais*

<sup>34</sup> Becomtech et l'académie Diomède sont des associations à visée nationale, qui ne sont pas implantées physiquement sur le territoire, mais qui sont financées dans le cadre de la cité éducative.

<sup>35</sup> Pons, X. (2022). Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes. Paris : Cnesco-Cnam.



*parce qu'on a pris d'abord les premiers partenaires qui étaient là, et puis, il faut toujours se rappeler qu'on a fait partie aussi des premières communes labellisées et qu'on a fait ça dans un temps... record » [Co-pilote de la cité éducative à la municipalité - 15 décembre 2021].*

Au sein de la revue de projet 2023, après cinq années d'existence de la cité éducative, la place de ces associations nationales tend à s'amenuiser, avec des associations, qui, bien que nationales, ont toujours œuvré sur le territoire et qui partagent la culture commune des professionnels. Il y a eu une éviction des associations à visée nationale qui n'ont pas réussi à répondre aux exigences du comité de pilotage de la cité éducative qui s'est mobilisé, afin de faire travailler ces associations à partir des besoins du territoire et en cohérence avec l'ordre socio-éducatif local préétabli.

\*\*\*

#### Conclusion du chapitre 4 : Monographie du quartier Mandela

Le quartier Mandela est riche d'une diversité de structures socio-éducatives, culturelles et sportives, au sein desquelles les professionnels ont développé une culture professionnelle commune. Ainsi, malgré la précarité relative des habitants, les offres proposées sont complètes et les professionnels sont dans une recherche d'innovations et d'implication des habitants. Le contexte scolaire et l'accessibilité des offres éducatives favorisent l'insertion des jeunes dans la vie active, de même que la proximité de Paris et des opportunités offertes par la capitale. La mise en œuvre de la cité éducative vient amplifier des pratiques déjà amorcées, tant dans le travail interinstitutionnel que dans le travail partenarial à l'échelle des professionnels socio-éducatifs du territoire. Si cette cité éducative a fait l'objet de tensions et de mise en concurrence des professionnels socio-éducatifs, elle a su trouver un équilibre et a permis le déploiement de projets socio-éducatifs, culturels et sportifs cohérents à l'échelle du quartier Mandela.

Dessine-moi l'endroit où tu habites



Dessine-moi l'endroit où tu apprends le plus de choses



Dessine-moi l'endroit que tu aimes le moins ...







---

## Chapitre 5 : Un ordre socio-éducatif dans l'impasse : le cas d'Églantine<sup>1</sup>

Le quartier Églantine est situé en grande périphérie d'une ville du Centre-Ouest de la France où résident 130 000 habitants. Le quartier Églantine a été construit au début des années 1970, inspiré du modèle des grands ensembles, sous l'impulsion d'un maire affilié au Parti Socialiste. L'ambition à Églantine était d'établir le quartier à proximité immédiate d'un hypermarché, d'une galerie d'artisans, ainsi que d'une zone artisanale et industrielle. Dans le sud du quartier Églantine, seuls deux îlots d'immeubles ont été construits (*Tours Sud*), accompagnés d'une vaste zone pavillonnaire s'étendant sur plus de 70 hectares, séparés d'un axe routier qui sépare le Nord et le Sud du quartier. Si les immeubles au nord (*Tours Nord*) et les pavillons au nord ont été effectivement construits, la construction des locaux destinés aux commerces et aux services n'a pas été pleinement réalisée, laissant ainsi un espace vide, un vase clos au cœur de la ceinture d'immeubles au Nord du quartier, aujourd'hui végétalisé (Koci, 2008)<sup>2</sup>. Dans les années 1980, de nouveaux pavillons sont érigés autour de la ceinture d'immeubles, permettant aux habitants d'accéder à la propriété. Parallèlement, une autoroute est construite entre la zone industrielle et le quartier, comme une frontière infranchissable.

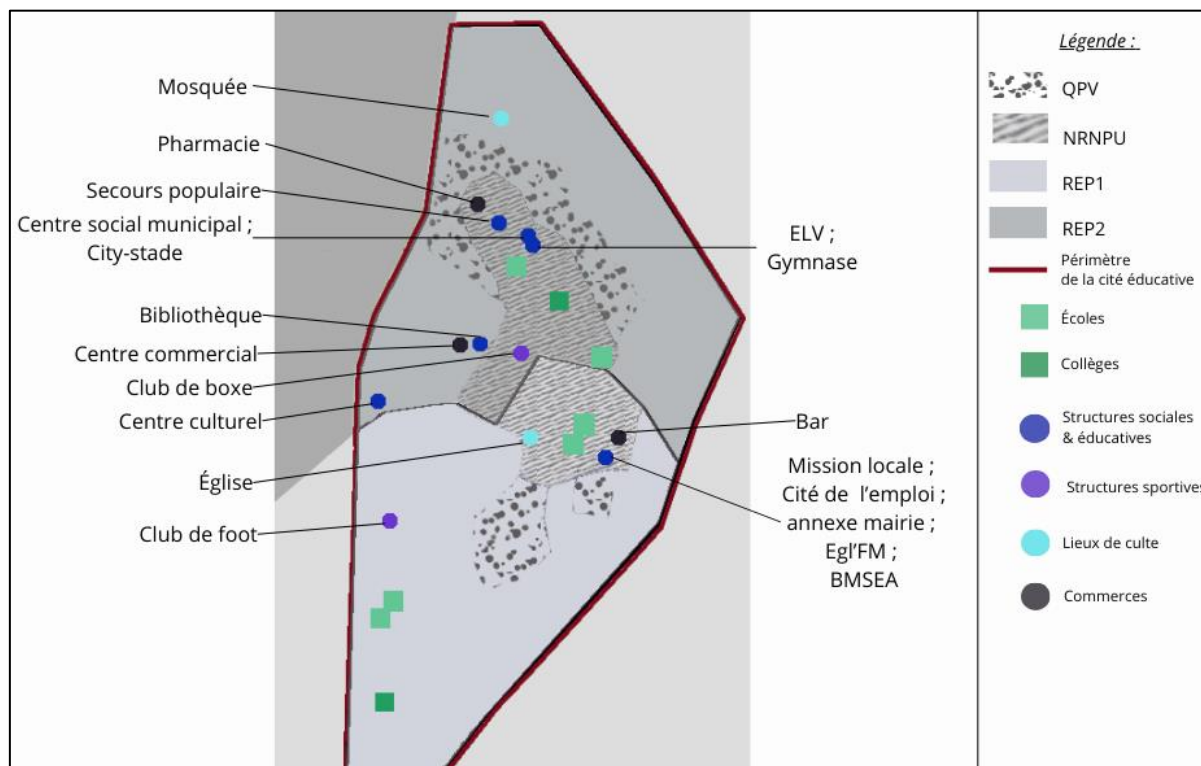
Le maillage routier a été pensé à l'extérieur de la ceinture d'immeubles, sans pénétrer l'espace interne. Ainsi, des passerelles et des ponts ont été construits, offrant aux habitants la possibilité de circuler en toute sécurité à l'intérieur du quartier, à l'abri de la circulation routière. L'extrême Sud du quartier est plus ouvert sur le reste de la ville et la campagne environnante. Cette conception singulière du quartier et la présence de seulement deux lignes de bus, depuis 2015, reliant le centre-ville en une vingtaine de minutes, ont renforcé la rupture entre la ville et le quartier, ainsi que le sentiment d'appartenance des habitants à Églantine. En effet, ces derniers se considèrent avant tout comme des résidents du quartier, qui constitue une ville dans la ville. Le quartier Églantine reflète un découpage géographique statistique commun aux quartiers prioritaires (Nonjon & al., 2022)<sup>3</sup>: le périmètre du QPV et du NPNRU se concentre principalement au nord du quartier. Deux réseaux d'éducation prioritaire sont présents, avec

---

<sup>1</sup> Le travail ethnographique mené au sein du quartier Églantine a nécessité de la patience, de la persévérance, de l'implication personnelle et émotionnelle au-delà de la relation d'enquête et repose toujours aujourd'hui, bien après le terme du recueil des données présentées dans le cadre de cette thèse, sur des relations de confiance mutuelle et colore la mise en récit proposée ici.

<sup>2</sup> Koci, S. (2008). Le paysage clos ou les modalités d'habiter des grands ensembles en France. *Cahiers de géographie du Québec*, 52(147), 507-522.

<sup>3</sup> Nonjon, M., O'Miel, J., & Talpin, J. (2021). Chapitre 5. Quand la carte fait loi. Cadrage et légitimation statistique de la réforme de la géographie prioritaire de la politique de la ville. Dans : T. Aguilera, F. Artioli, L. Barrault-Stella, E. Hellier, & R. Pasquier (éds.), *Les cartes de l'action publique* (1-). Presses universitaires du Septentrion.



deux collèges et quatre groupes élémentaires. Les ressources socio-éducatives sont limitées dans le quartier.

Sans dévoiler le contenu de la mise en récit de ce quartier, où résident 11 000 habitants, nous tenons tout de même à présenter dès à présent quelques chiffres clés qui nous permettent de caractériser le territoire et de le situer au regard des statistiques nationales.

		Eglantine (données 2018 – 2019) <sup>4</sup>	Eglantine (données 2020 – 2022) <sup>5</sup>	Moyenne nationale en 2018
Socio-démographie	Indice de jeunesse	2,3 <sup>6</sup>	1,8	0,94
	Proportion de familles monoparentales	27%	27%	25%
	Proportion de familles nombreuses	24%	24%	20%
	Proportion d'immigrés	40%	42%	10%
	Proportion d'habitants vivant sous le seuil de pauvreté	52%	53%	17%
	Proportion de la population imposable	18%	18%	43%
Education	Taux de chômage général	17%	33%	7%
	Résultat au brevet	75%	62%	89%
	Retard scolaire en 3ème	25%	13%	14,5 %
	Orientation vers filière professionnelle des élèves scolarisés deux ans après la 3ème	21%	39%	31%
Emploi	Figure 21 : Cartographie du quartier Églantine en emploi			13%
	Taux d'emploi des 15-64 ans	39,4%	39%	67%
	Taux de diplomation (supérieur au bac + 2)	10%	11%	20%
	Proportion d'habitants non diplômés	51%	51%	19%

<sup>4</sup> Ces chiffres sont tirés du site sig.ville et reposent sur des enquêtes INSEE ayant eu lieu entre 2018 et 2019.

<sup>5</sup> Ces chiffres sont tirés du site sig.ville et reposent sur des enquêtes INSEE ayant eu lieu entre 2020 et 2022.

<sup>6</sup> L'indice de jeunesse compris entre 1,9 et 2,3 ces dix dernières années met en exergue la « jeunesse » de ce territoire, avec une tranche d'âge de 6 à 11 ans particulièrement représentée en 2023.

## 1. Une « communauté territoire » dans la tourmente

Le quartier Églantine traverse aujourd'hui un processus de renouvellement urbain majeur, tandis que les trafics de drogue persistants continuent de marquer son quotidien. Ces deux facteurs interagissent, façonnant le territoire, renégociant les liens de solidarité et le quotidien des habitants.

### 1.1 Un quartier multiculturel solidaire ...

Si la précarité est une faiblesse du quartier, Églantine revêt un fort caractère cosmopolite, en termes de religions, de cultures, d'origines et de couleurs de peau, qui en constitue une force. En 2018, 40% des habitants étaient immigrés, dont 27% étaient des étrangers. Si certaines religions et origines sont plus remarquées que les autres, notamment par des signes visibles (voiles, ramadan), l'ensemble des habitants respecte les pratiques et les croyances de chacun. Au sein du centre social, les jeunes ont souvent l'occasion de s'exprimer autour de leurs cultures et chacun est fier de mettre en avant sa culture et/ou sa religion pour en expliquer les fondements, les idéaux et parfois les différences avec d'autres croyances. Deux grandes communautés musulmanes se sont implantées au sein d'Églantine dans les années 1970, une première originaire de Turquie et une seconde plus ancrée au Nord-Ouest du Maghreb : si certaines rivalités ont été perçues par le passé, les liens d'entraide entre les deux communautés sont particulièrement forts aujourd'hui. Ces communautés sont fondatrices d'Églantine. Dans les années 1990, une partie non négligeable de la population est immigrée de l'Afrique subsaharienne, notamment de la Guinée ou du Congo, pays desquels les populations fuient les contextes politiques. Parmi ces derniers, certaines familles sont catholiques pratiquantes. Au sein d'Églantine, peu d'immigration asiatique et de population installée *via* des vagues d'immigration plus récentes, mais plutôt une installation des familles au sein du quartier : les populations sont ancrées sur le territoire suite à une immigration et une résidentialisation des familles dès le début des années 1970.

Parmi les jeunes enquêtés, seuls 2 d'entre eux (11%) ne sont pas nés en France. Concernant les familles rencontrées, nous notons que les 40% d'immigrés au sein d'Églantine sont en réalité majoritairement des immigrés de seconde et troisième génération. Les grands-parents des adolescents rencontrés ont été les premiers installés au sein du quartier et font partie des fondateurs de la communauté actuelle :

*« Ça fait 52 ans mais... C'est les premiers. C'est les premiers. C'est ma mère qui remplissait les papiers de tous ceux qui savaient pas parler français parce que ma mère, elle arrive avec le bac et les autres ne connaissent pas. Elles sont 5 femmes, on les appelle la mafia d'Églantine, elles sont connues ici, elles sont arrivées les premières, clairement, c'est les patronnes quoi, tout le monde les écoute, avant elles habitaient rue des S.. Tous les anciens les connaissaient, même les petits jeunes connaissent ma mère ».*  
[Mère d'Issam (13 ans) - 22 mars 2023].

Chaque jour, ce sont donc des habitants de différentes nationalités, de différentes cultures, de différentes religions qui habitent, vivent, investissent le quartier et luttent pour qu'il reste égal à lui-même ou du moins qu'il ne soit pas détérioré plus qu'il ne l'est déjà. Églantine, c'est avant tout un territoire, qui, selon les habitants, est rempli de solidarités, où les liens entre les habitants constituent le ciment du territoire. Ces « *liens de solidarité qu'on ne trouve que dans ce genre de quartiers où règne une logique villageoise à l'opposé de la ville (...). Dans une société en proie à l'incertitude, où les conduites de rejet se font de plus en plus sentir, le quartier fournit un repère, des certitudes qui aident à vivre, en même temps qu'il constitue un obstacle au départ* ». (Donzelot, 2012, p.28)<sup>7</sup>

Les solidarités sont présentes lorsqu'il s'agit de soutien financier, notamment avec le partage de repas et de nourriture, mais également lorsqu'il s'agit de la co-éducation des enfants. Ces solidarités internes aux habitants du quartier sont associées à des réticences vis-à-vis des « étrangers », des personnes récemment repérées dans l'espace public, réticences auxquelles j'ai moi-même été confrontée. Une fois la confiance établie, vivre à Églantine, c'est vivre dans une communauté-territoire aux solidarités difficilement égalables (Jacquier, 2011)<sup>8</sup>. Il n'est pas rare de voir des regroupements de mères et d'enfants autour des infrastructures ludiques.

À l'échelle du quartier Églantine, 27% des familles sont monoparentales et 24% d'entre elles sont des familles nombreuses : ces proportions sont légèrement supérieures à la moyenne nationale. En revanche, le quartier Églantine est composé d'une population familiale au sens large du terme, puisque ce sont des familles élargies qui sont installées sur le territoire.

*« Oui, on est trois. Je veux dire, on est cinq avec les parents. Après il y a les grands-parents, ma tante, les deux tantes, mon oncle, mes cousins, mes grands cousins et les petits. Voilà, c'est la famille de mon père et la famille de ma mère qui habite ici, après, tout le reste, ils habitent au Bled. »* [Ilyès - 14 ans - 20 mars 2023].

Cet exemple est représentatif de la majorité des familles enquêtées, avec des logiques résidentielles qui émergent : les grands-parents habitent les pavillons tandis que les parents et les enfants vivent au sein des tours du quartier.

Ainsi, les logiques intrafamiliales sont particulièrement développées : les familles ont recours à des solutions au sein de la famille élargie (grands-parents, frères, sœurs, oncles, tantes, voisins...) lorsqu'il s'agit de la garde des enfants, de l'accompagnement des devoirs ou des activités extrascolaires, mais également lorsqu'il s'agit de l'encadrement de la vie quotidienne :

*« Je me lève le matin, je fais la douche, je me prépare, après maman elle me ramène à l'école, après à midi je rentre chez moi, enfin chez ma mamie, je vais manger avec elle et je reviens en cours et le soir, je re-vaux chez ma mamie et puis après le soir maman elle vient me chercher »* [Nihel - 11 ans - 25 mai 2023].

---

<sup>7</sup> Donzelot, J. (Dir.). (2012). *À quoi sert la rénovation urbaine ?* Paris : PUF.

<sup>8</sup> Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2, 33-48.

La présence de membres de la famille élargie sur le territoire recompose les logiques de recours aux institutions et modifie la culture locale. Théoriquement, « *dès lors que [les descendants d'immigrés] ont un diplôme même modeste, ils se tiennent plus éloignés de leurs parents, leur rendent visite plus rarement que les immigrés* » (Lagrange, 2016, p.378)<sup>9</sup>. En revanche, ici, les jeunes issus du quartier peinent à s'insérer socialement et professionnellement, ils s'arriment alors au territoire, comme leurs ascendants avant eux. Ainsi, les familles se replient sur elles-mêmes et leurs environnements proches, notamment leurs voisins et construisent une communauté-territoire unique, empreinte de cette culture locale « familiale » sans précédent.

Les offres proposées dans le quartier Églantine sont similaires à celles des autres quartiers prioritaires. Cependant, ces offres sont reproduites à Églantine sans tenir compte des spécificités locales telles que la composition familiale, l'expérience migratoire, le phénomène du « deal », l'éloignement de la culture scolaire ou les orientations politiques. Ces facteurs contribuent à la singularité du quartier, où les besoins des habitants diffèrent de ceux généralement observés dans les quartiers prioritaires : les politiques publiques mises en œuvre ne répondent pas aux besoins locaux en termes d'accompagnement à la mobilité, d'insertion professionnelle ou d'accompagnement scolaire. Les familles d'Églantine « bricolent » au sein de la famille pour répondre à leurs besoins quotidiens et ne recourent aux offres socio-éducatives du territoire que lorsqu'elles n'ont plus d'autres solutions, les considérant comme un dernier recours. Cette distance souligne une culture locale caractérisée par la solidarité et la cohésion sociale, similaire à celle observée dans d'autres quartiers sensibles (Avenel, 2009, p.42)<sup>10</sup>.

Cet attachement, cette appartenance au quartier, parfois même à des îlots du quartier, tel qu'ils sont définis politiquement, est particulièrement profonde pour les habitants d'Églantine. Cette appartenance au territoire découle notamment de l'excentricité de cet espace :

*Historiquement, Églantine, déjà c'est une ville. Longtemps, Églantine a été physiquement détaché de la ville. C'est-à-dire qu'à une époque, Églantine, vous montiez dans le bus, vous traversiez les champs... Voilà, c'est vraiment quelque chose de déconnecté. C'est le territoire le plus excentré et les gens le disent en fait, je suis de Eg', je ne suis pas de L., je suis de Eg'. Églantine, c'est une ville dans la ville, donc à la fois on assigne les gens à un territoire et en même temps on leur reproche d'être enfermés dans ce territoire-là. Donc c'est bien une logique un peu folle. [Intervenante éducative BMSEA - 13 avril 2023]*

L'éloignement du quartier par rapport au centre-ville participe ainsi à une identité de quartier forte, où les habitants sont des habitants du quartier avant d'être habitants de la ville. Ce sont également les populations résidentes du quartier, très familiales et historiquement ancrées dans le quartier, qui participent à la création d'un esprit « village », d'une communauté.

<sup>9</sup> Lagrange, H. (2016). Proximités résidentielles entre parents et enfants entrant dans l'âge adulte. Dans : *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* [en ligne]. Paris : Ined Éditions.

<sup>10</sup> Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, 34, 36-44.



*« Églantine aujourd'hui, les habitants sont très attachés à leur quartier, mais ça c'est normal, c'est tout le monde pareil, mais c'est vrai que sur Églantine, il y a peu de choses à proximité, la construction de quartier avec les sentiers piétons, c'est vrai que c'est une forme de tranquillité, de village, qu'on ne retrouve pas forcément ailleurs »*  
[Responsable du projet de rénovation urbaine - 07 mars 2023.]

Interconnaissance et liens sociaux constituent pour Églantine le ciment de ce territoire, pourtant contraint par une multitude de facteurs négatifs et discriminants. Ici, les habitants du quartier Églantine, sont parvenus à élaborer des solidarités spontanées, relevant parfois du bon sens, de l'évidence de « rendre service » aux habitants du quartier, aux amis, aux voisins sans rien attendre en retour.

*« Moi, je connais les gens, les gens des centres sociaux, les gens du ELV, j'ai toujours été bien avec eux. Quand mes enfants étaient à l'école, quand je ramenaient par exemple le fils d'une copine, par exemple, si une copine française ou marocaine me demande, « ramène mon fils », je ramène et tout le monde s'entend bien et tout se passe bien, si c'est ton fils, c'est la même chose, c'est la même chose ! Vous irez à l'école pour poser la question, ils vont vous dire Madame A., c'était le pédibus de E, je récupérais tous les gamins que je voyais tout seul, ils me connaissent comme ça depuis des années et des années. »* [Mère d'Assia (11 ans) - 31 mars 2023].

Ces actes d'entraide et de solidarité consolident les liens entre les différents parents, entre les différents enfants, mais également le lien entre l'école et les familles. La mise en place d'un « pédibus » institutionnalisé engendrerait une perte de ces liens inter-familiaux, notamment en introduisant un professionnel et/ou un cadre à respecter. Ici, la solidarité se construit parce qu'elle n'est pas contrainte et/ou remplacée par les logiques de cohésion sociale institutionnalisées.

Ce constat est particulièrement central dans la compréhension des logiques du quartier, notamment parce que ces valeurs de solidarité et de soutien constituent un socle commun au sein duquel les jeunes grandissent :

*« Aider les autres, de toute façon, je fais partie du Conseil citoyen, ma mère a fait partie du MRAP, ma mère a fait partie de SOS Racisme et je suis sur ce même chemin donc j'espère que mes enfants suivront. »* [Mère d'Issam (13 ans) - 22 mars 2023].

Les solidarités institutionnalisées et spontanées semblent ici suivre une tendance cumulative, bien que les mécanismes spontanés l'emportent sur les mécanismes institutionnalisés.

Ces solidarités viennent pallier les difficultés multifactorielles d'accès à l'emploi et la difficulté d'obtenir un diplôme. Or, au sein d'Églantine, la part de la population ayant obtenu un diplôme supérieur au baccalauréat +2 n'est que de 10% en 2020 contrairement à 20% en France. De plus, cette faible proportion de la population, plus diplômée, est exclusivement résidente des pavillons situés au Sud du quartier. Au sein du quartier, 53% de la population ne possède aucun diplôme et le taux de chômage est supérieur à 17% : si le chômage des jeunes était devenu un phénomène de masse au début des années 1990 (Dubet & Lapeyronnie, 1992)<sup>11</sup>, il est devenu un mode de survie pour les jeunes d'Églantine qui en bénéficient entre quelques missions

---

<sup>11</sup> Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil. L'Épreuve des faits*. Paris: Éditions du Seuil.

d'intérims. Les habitants qui parviennent à trouver un emploi occupent des postes précaires, en lien avec leurs faibles niveaux de diplomation, mais également en fonction de leurs faibles mobilités (notamment pour les femmes) et de leur impossibilité d'entrer en formation (non-maitrise du français, absence de papiers).

La situation économique est particulièrement précaire à Églantine : plus de la moitié de la population vit ou survit avec moins de 1070 euros par unité de consommation. Pour exemple, si 43% des foyers sont imposables en France, 18% uniquement le sont à Églantine. Le niveau de vie des habitants est alors précaire, voire très précaire, dans le sens où 41% des familles enquêtées font partie des 5% des citoyens les plus pauvres de France. Cette précarité des habitants est un constat au sein du QPV, mais également autour de celui-ci. En considérant l'ensemble du quartier, nous constatons que le niveau de vie des habitants du quartier est de 17 292 euros par an, tandis que le niveau de vie des habitants du QPV s'élève à 16 231 euros par an. Autrement dit, les habitants du quartier font face à une précarité similaire à celle des habitants du seul QPV. Ces indicateurs sont le témoin statistique de la grande paupérisation du territoire, cependant les situations familiales de certains jeunes illustrent une précarité d'autant plus importante, parfois même des situations de détresses qui ne peuvent être données à voir *via* des statistiques...

## 1.2 Un contexte de renouvellement urbain qui recompose le territoire

Cette précarité, qu'elle soit économique, sociale ou éducative, est particulièrement accentuée par le nouveau programme national de renouvellement urbain et ses répercussions sur les habitants ces dernières années.

Au cours des 50 dernières années, les différents contrats de ville et le programme national de rénovation urbaine (PNRU) ont eu peu d'incidence sur la rénovation ou la restructuration du quartier Églantine. Seules quelques infrastructures et les établissements scolaires ont bénéficié de rénovations. Les préoccupations municipales vis-à-vis de ce territoire perdurent puisque, déjà en 1996, ce territoire était une zone de redynamisation urbaine et devient un quartier prioritaire en 2014. Toutefois, une note municipale publiée en 2014 stipule que le PRU n'est pas parvenu à véritablement transformer le cadre urbain d'Églantine. Ce quartier bénéficie, dès lors, d'une attention particulière de la municipalité. Un conseil de quartier mis en œuvre en 2015 avait pour principal objectif de permettre aux habitants d'échanger autour de la réhabilitation du territoire, avec une volonté de remodeler l'ensemble du paysage, et ce, sur de nombreux aspects. Entre le Nord et le Sud du quartier, une centralité regroupera à terme l'ensemble des services publics, aujourd'hui implantés pour certains au sein des *Tours Nord*, pour d'autres au sein des *Tours Sud*. Concernant ces tours, 70% d'entre elles sont vouées à disparaître, afin de proposer aux futurs résidents, des immeubles bas et des lotissements. La rénovation urbaine concerne également les établissements scolaires : si certaines écoles sont rénovées, une sera totalement déconstruite, sans

être reconstruite. De nouvelles voies routières sont pensées afin de permettre aux forces de l'ordre et aux secours de pénétrer l'espace situé à l'intérieur des barres d'immeuble.

D'ici à 2030, le quartier Églantine devrait ainsi connaître des transformations radicales, avec l'expulsion de 600 familles résidentes au sein des tours, dont 30% seulement, seront relogées à terme, au sein du quartier. Les banderoles « non à la démolition » font désormais partie intégrante du paysage, tandis que des procédures judiciaires ont été initiées. Malgré cela, les échanges et les opinions concernant la démolition massive des tours restent ambivalents (Gaudin, 2007). Les résidents expriment un fort attachement au quartier, où la plupart d'entre eux ont grandi, mettant en avant l'esprit familial qui règne au sein du quartier et qu'ils estiment irremplaçable. Cependant, ces mêmes habitants critiquent la qualité des immeubles, des appartements et des infrastructures :

*« Partir de cet immeuble oui, mais quand même rester à Églantine, auprès du parc, près de chez mes tantes, j'ai pas envie d'aller ailleurs ». [Belinay - 12 ans - 10 mai 2023]*

À Églantine, le projet de rénovation urbaine va transformer le paysage, mais également la socio-démographie du territoire : sur les 45 immeubles des îlots des *Tours Sud* et des *Tours Nord*, 21 sont détruits, 14 sont réhabilités et 10 ne sont pas concernés. Au-delà des expulsions et des conflits qu'ils génèrent, l'incompréhension émerge chez les habitants, puisqu'ils espéraient voir les zones de trafics détruites, or ce ne sera pas le cas.

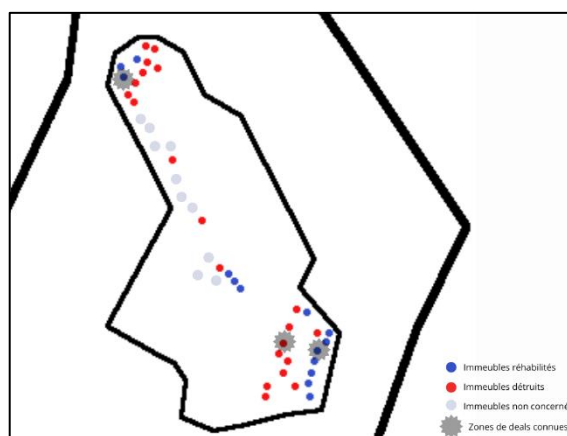


Figure 22 : Schématisation du NPRNU du quartier Églantine

De plus, les actions mises en œuvre pour amorcer ce renouvellement urbain de grande ampleur, notamment des « cafés relogements » ont peu touché les publics concernés. Cela a généré des incompréhensions, de la part des habitants et des professionnels :

*« Et puis ça fait 3 ans qu'on parlait de ça, on a eu je ne sais pas combien de réunions pendant 3 ans, on a entendu, on nous a invités, écoutés, pris en note pour que sur le dernier projet, tout ce qu'on avait dit dégage, donc une angoisse se crée parce qu'entre ce qu'on souhaite, ce qu'on entend et ce qui sera fait, c'est un gouffre et puis ils sont prévenus au dernier moment. Alors là, ce sont les équipes éducatives c'est une chose, mais les habitants ? Vous êtes au courant que vous avez des habitants qui ont appris aux conseils d'école qu'ils allaient déménager dans un mois. C'est violent quand même, hein ? » [Coordonnatrice REP - 16 mai 2023]*

Ainsi, le quartier Églantine est touché par un projet de renouvellement urbain important qui vient rompre les logiques intra et interfamiliales qui constituent le socle de l'organisation, le ciment de ce territoire. C'est également une projection floue pour les structures socio-éducatives. Le dossier de renouvellement urbain met en avant un lieu central, qui regrouperait l'ensemble des structures socio-éducatives du quartier (Centre social, bibliothèque, annexe mairie, associations,

...) : cela signifierait pour les professionnels d'anticiper des déménagements, potentiellement un quatrième déménagement pour le centre social, en l'espace de 5 ans.

Ainsi, ce sont des « ménages très vulnérables au plan économique et social qui, de façon massive, appartiennent à des minorités pauvres et qui se trouvent évincés de leur quartier au nom de l'amélioration de celui-ci, alors qu'ils ont des besoins sociaux et sanitaires bien plus aigus que d'autres ménages (par exemple en matière de santé) et qu'ils sont rarement capables de projection dans l'avenir, on leur demande de sacrifier leur présent au nom d'un « plus grand bien » futur ». (Kirszbaum, 2013, p.69)<sup>12</sup>. Autrement dit, ce sont les familles qui rencontrent le plus de vulnérabilités qui sont contraintes de construire un nouvel équilibre au sein d'un nouvel environnement : cela questionne les procédés utilisés dans les NPRNU, mais également les répercussions sur les familles qui subissent ces renouvellements urbains. Une majorité des jeunes considère leur quartier en excluant des zones qu'ils n'apprécient pas, ou du moins qui ne reflètent pas l'image qu'ils souhaitent donner du quartier :

« - **Du coup, c'est quoi l'endroit dans le quartier que tu aimes le moins ?**

- *Tours Sud ! Ha mais que dans le quartier, t'as dit dans le quartier ? Je peux pas dire Tours Sud alors ?* » [Inès - 13 ans - 23 mars 2023].

Ainsi, vivre et habiter une des zones, c'est habiter un Églantine différent et bien distinct du reste du quartier.

### 1.3 Drogue et délinquance comme toile de fond<sup>13</sup>

Ce sentiment d'appartenance à des parties seulement du quartier, peut être facilement associé à la présence des réseaux de drogues. Les habitants des *Tours Nord*s ne souhaitent pas être associés aux trafics de drogues qui se déroulent majoritairement au sein des *Tours Sud*. Églantine supporte, selon les forces de police, le point de vente le plus important de toute la région, principalement circonscrit entre ces *Tours Sud*:

« *C'est vraiment un secteur ... par exemple on n'a rien ici. Ici, c'est très calme hein comparé aux [Tour Sud]. Non seulement c'est le ghetto, mais en plus c'est là où il y a tous les réseaux. Ici, nous on n'a pas d'immeubles où les prix sont tagués...* ». [Mère].

Au même titre que ses habitants et que certains professionnels, j'ai fait le choix d'occulter ou de reléguer au second plan cette atmosphère si particulière qui règne dans certaines parties du quartier, pour mener à bien l'enquête initiée. Le trafic de drogues, les économies parallèles et la présence de trafiquants armés situés à des endroits stratégiques ont pourtant remis en question ma présence sur le terrain, ma sécurité physique et psychique, ma manière d'enquêter et d'entrer en relation avec les habitants. Le contrôle de l'espace public par ce trafic de drogue, que l'on pourrait qualifier d'inattendu sur ce territoire souvent associé à la ruralité, me pousse à adapter

<sup>12</sup> Kirszbaum, T. (2013). *Rénovation urbaine et équité sociale: Choice Neighborhoods aux Etats-Unis*. [Rapport de recherche] ISP; CNRS; Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective; Secrétariat général du Comité interministériel des villes.

<sup>13</sup> L'anonymisation de ce paragraphe a été poussée à l'extrême afin de ne pas porter préjudice aux enquêtés qui m'ont attribué leur confiance et afin d'exclure toute possibilité de reconnaissance.

ma posture au sein de ce territoire, face à ses habitants, en leur prouvant que l'enquête menée ne portera préjudice à aucun d'entre eux<sup>14</sup>.

*« Parfois, je vois des gens qui se donnent des trucs, ils ont fait un petit trou dans l'immeuble, où il y a qu'une main qui peut passer dans le trou. C'est super ingénieux, c'est incroyable. Je me demande, il faut vraiment qu'ils fassent autre chose de leur potentiel hein, il y a un petit trou dans la porte, en fait comme une minuscule porte, tu ne vois même pas à moins qu'un client rentre, il donne de l'argent et après, il se décale un petit peu et là, il se baisse et tu le vois, ils donnent des sachets donc waouh, où on est ? (...) Je sais que ce qu'ils font ce n'est pas bien et à tout moment, ils ont des armes hein, ils sortent des armes, alors comment on fait nous ? » [Collégienne]*

Quelques heures passées au sein d'Églantine suffisent à distinguer certains signes associés à ces réseaux. Le quartier a sombré au fil des années sous l'emprise d'un trafic d'une plus grande ampleur, de mieux en mieux organisé, qui commercialise des substances toujours plus addictives. Les habitants ne peuvent faire abstraction de faits qui se déroulent à la vue de tous et pourtant, *« cette majorité respectueuse de la loi a perdu le contrôle de l'espace publique »* (Bourgois, 1995, p.37)<sup>15</sup>. À Églantine, chaque fait et geste semble contrôlé, soumis à l'adhésion des membres du réseau. Ce n'est qu'après des semaines d'enquête, que quelques jeunes affiliés aux trafics, approchés par inadvertance, m'indiquent avec une certaine précision les détails de mes allées et venues au sein du quartier, ainsi que les noms des habitants avec qui j'ai pu échanger dans l'espace public jusqu'ici. Me rendre compte, *a posteriori*, de cette surveillance m'a fait prendre conscience de la valeur des propos des jeunes et des familles enquêtées, de la confiance qu'ils m'avaient octroyée en dépit du contrôle exercé par les membres des réseaux, mais aussi des risques que j'ai encourus, sans même en avoir conscience.

Au cours de l'enquête, j'ai été à la rencontre des habitants et des professionnels, traversant le plus souvent le quartier à pied, seule. Si j'ai banalisé les regards accusateurs et les commentaires sexistes, je n'avais pas en tête la cartographie implicite du territoire et ai bravé à de nombreuses reprises des territoires dits « occupés » par le réseau. Les jeunes, tout comme certains adultes, évitent certains points du quartier, jugés trop dangereux, peu fiables et restreignent ainsi leurs déplacements aux seuls déplacements nécessaires. L'emprise des réseaux sur le quartier est d'autant plus saisissante à l'occasion des évènements festifs :

*À partir de 14h30, les guetteurs se positionnent aux quatre coins du stade, tandis que d'autres prennent place parmi la foule. La tension devient palpable, certaines filles expriment ouvertement qu'elles ne joueront pas de match devant eux. Plus tard, un groupe d'adolescents plus âgés, entre 16 et 25 ans, s'installe sur des chaises qu'ils ont apportées eux-mêmes, légèrement en surplomb. À partir de là, un flux incessant de scooters fait son apparition aux abords du terrain, puis sur le terrain en lui-même, au milieu de la foule et des enfants. Des jeunes filles âgées de 5, 6, 7 ans leur crient de partir... et pourtant*

<sup>14</sup> Ce sont alors des relations de confiance et de proximité que j'ai choisi d'entretenir avec les enquêtés, relations qui sont pour ainsi dire devenues amicales, intimes, se poursuivant encore aujourd'hui.

<sup>15</sup> Bourgois, P. (1995). *En quête de respect. Le crack à New York*. Paris, Le Seuil.

*on perçoit une certaine proximité entre ces adolescents et les habitants : les plus âgés font monter les plus petits sur les motos, à des vitesses folles, en short, sans casque...*

Extrait du journal de bord - 18 mai 2023.

Cette occupation d'un espace, temporairement utilisé à des fins ludo-sportives, en dit long sur l'appropriation du quartier par le réseau et la manière dont les événements sont validés ou non, par les têtes de réseaux (Ajerar, 2019)<sup>16</sup>. En s'intéressant plus particulièrement aux jeunes présents dans l'espace public, la forte présence masculine est saisissante : elle s'explique en partie par la difficulté pour les jeunes de s'insérer professionnellement : si 60% des jeunes de moins de 25 ans sont scolarisés, 36% sont ni scolarisés, ni en emploi et participent à l'occupation ostentatoire de cet espace public (Besson & al., 2018)<sup>17</sup>.

Les habitants témoignent alors de leur incompréhension face au « laisser-faire » des forces de police. Les entretiens menés avec la police municipale montrent une connaissance fine de l'organisation du réseau, de leur localisation et des personnes qui en sont à la tête, toutefois le réseau n'est jamais démantelé et perdure ainsi depuis des années. Les parents rencontrés pointent du doigt l'attitude des forces de l'ordre, qu'ils jugent peu convaincante :

*« La police vient, il tourne deux fois ou trois fois, mais ils arrêtent même pas, dès qu'ils sont partis, ils continuent. Moi des fois, c'est ma pensée personnelle, mais je dis c'est pas possible, ils vendent ça pour la police hein ! Pourquoi ils feraient rien sinon ? Parce qu'ils font rien, ici il y a les enfants et tout ça et ils les contrôlent même pas, ils les arrêtent pas, rien ». [Mère].*

Ce trafic de cannabis, de cocaïne et de crack repose sur une petite organisation, une tête de réseau composée d'un groupe d'individus connu des services de police, non implantée sur le quartier, après la fermeture du commissariat de proximité en 2014 :

*« Les vraiment nuisibles sur Églantine ça représente ... allez 50 personnes et dans les 50 personnes, il y en a une quinzaine qui sont vraiment nuisibles, mais c'est rien comparé à la population ». [Police Municipale - 23 février 2023].*

Ce groupe de dealers sur Églantine a repensé son organisation ces dernières années : les guetteurs ne sont plus les jeunes déscolarisés du quartier, trop condamnables, mais des mineurs non accompagnés, recrutés à Toulouse, à Bordeaux ou en Algérie. Ces jeunes mineurs d'une quinzaine d'années, sans papier, sont rapidement relâchés en cas d'arrestation et peuvent ainsi poursuivre leurs missions au sein du réseau. En contrepartie de ce dévouement, les têtes de réseaux permettent aux mineurs d'occuper des appartements laissés vacants par les bailleurs sociaux. Selon les forces de police, la délinquance sur le quartier serait toutefois discrète :

*« C'est le seul quartier qui soit organisé, avec des capitaines qui tiennent des réseaux, ce qui explique qu'on a une délinquance publique plus discrète, puisque quand ils tiennent les réseaux, il ne faut pas attirer les flics, parce que sinon c'est pas bon pour le commerce, donc c'est plus discret » [Police municipale - 23 février 2023].*

<sup>16</sup> Ajerar, M. (2019). La visibilité du trafic de cannabis : le cas de Saint-Ouen. *Sécurité globale*, 20, 127-142.

<sup>17</sup> Besson, P., Chomienne, É., Garkoucha, A. & Guezennec, G. (2018). L'espace public, au-delà du fantôme de la mixité. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 67, 14-16

Ce caractère discret de la délinquance émane d'une injonction au silence, dans le sens où elle est tue, aussi bien par les familles que par les professionnels, notamment parce qu'un quotidien apaisé pour chacun dépend de leurs silences. Toutefois, de manière partagée, les professionnels estiment que les médias mettent assez au-devant de la scène ces événements et préfèrent de loin mettre en avant les points positifs du quartier : « [Églantine], ce n'est pas que ça ! ».

Les seuls événements publics, journalisés et mis au-devant de la scène suffisent à rendre compte de la délinquance, des traumatismes, d'un quotidien au sein d'Églantine partagé entre coups de feu, descentes de police, agressions physiques et décès.

#### **1.4 Une communauté territoire renforcée ?**

De nombreux travaux abordent les incidences des réseaux de drogues au sein des quartiers et les répercussions qu'ils peuvent avoir, pas seulement négatives. Parmi ces incidences, nous ne pouvons faire abstraction des « contres-mondes » constitués (Lapeyronnie & Courtois, 2008)<sup>18</sup> : ici, un contre-monde s'est progressivement et collectivement organisé en contradiction avec un monde extérieur auquel ne peuvent accéder les jeunes et les familles. C'est dans cet entre-soi, que les jeunes parviennent à résister à la stigmatisation et réduisent leurs sentiments de mépris, d'injustice, de rage. Au-delà d'une coexistence entre habitants et dealers, c'est un équilibre qui s'est constitué au fil du temps, dans un processus en trois temps, que nous schématisons ici.

Dans un premier temps, la présence des réseaux de drogues et les activités illégales ne sont pas occultées. Les habitants rencontrés évoquent le trafic de drogue comme un élément constitutif du quartier et possèdent un discours résigné : « *On ne leur propose rien d'autre* » [Mère]

On retrouve sur le quartier Églantine des signes caractéristiques de la présence du réseau, particulièrement visibles, au prisme de tags sur les immeubles, mais également à travers un ensemble de signes et de codes, notamment vestimentaires, qui permettent d'associer les jeunes au réseau ou de les en dissocier. Pour les jeunes insérés aux réseaux, « *il s'agit peut-être moins de compenser les frustrations accumulées que de prendre une revanche par rapport à leur propre existence pour acquérir une place qui leur fait défaut* » (Duprez & Kokoreff, 2000)<sup>19</sup>.

Dans un deuxième temps, nous relevons chez les habitants des formes de défenses des dealers : on retrouve ici des discours de mères qui défendent ces jeunes, qui estiment que malgré tout, ils sont « polis », « gentils » et « serviables ». Effectivement, ces jeunes aident les mères avec les sacs de courses ou les poussettes quand les ascenseurs dysfonctionnent, autrement dit, très régulièrement. Nous retenons également l'économie parallèle produite par le trafic et les différentes formes de soutiens économiques qui pèsent positivement dans la balance. Pour ces habitants attachés à leurs quartiers, attachés à ces jeunes, le rejet de la faute n'est pas orienté

---

<sup>18</sup> Lapeyronnie, D. & Courtois, L. (2008). Ghetto urbain: Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui. Robert Laffont.

<sup>19</sup> Duprez, D. & Kokoreff, M. (2000). *Les mondes de la drogue*. Odile Jacob

vers les jeunes, que l'on pourrait qualifier de déviants, mais bien sur les politiques et l'État, ici considéré comme responsable de l'abandon de ces jeunes et de ce territoire :

*« Il faut faire des occupations aux jeunes, ce n'est pas après qu'il faut s'étonner qu'il y ait de la drogue ... Bah c'est normal, s'ils n'ont rien pour s'occuper, ils vont aller vers cette drogue, ils vont aller se détruire avec ces choses. Franchement, moi je ne comprends pas qu'on ne puisse pas faire quelque chose sur ce quartier, alors qu'il a la place et il y a des envies ». [Mère].*

Ce rejet de la faute est particulièrement vrai face à la municipalité, mais également face aux forces de l'ordre, considérées comme inutiles pour une majorité des familles enquêtées. En ça, le « contre-monde » constitué autour du trafic de drogues dépasse les seuls membres actifs du réseau et est vécu par une partie, si ce n'est une majorité des habitants.

Dans un troisième temps, les résistances des habitants et notamment des mères émergent lorsqu'il est question des enfants : c'est « l'accrochage » des enfants qui apparaît comme une limite dans l'acceptation du réseau de drogue. Les mères se placent en opposition avec les membres du réseau, sans toutefois aller jusqu'à la dénonciation par peur des représailles. « *Quand la sécurité des enfants n'est plus assurée et que la violence s'exerce impunément, les habitants se sentent humiliés, abandonnés et enfermés dans un « cul-de-sac »* » (Jamouille, 2021, p.233)<sup>20</sup>. De ce « cul de sac », il devient difficile de s'extraire et de ne pas s'y enfoncer :

*« Mon fils, s'il part à l'école, il y a des jeunes qui étaient du quartier, qui vendaient en fait de la drogue. Ils donnaient de l'argent à mon fils pour qu'il ne puisse pas aller à l'école et qu'il fasse le guetteur au coin là. Et après, ça a été loin, on est allé au commissariat, à la police, mais ils n'ont pas été arrêtés. Mon fils, il ne vivait pas bien, c'était compliqué. On voulait même quitter le quartier, mais après on est quand même resté. » [Mère].*

Au sein du quartier Églantine, les professionnels du territoire pointent du doigt une ambivalence constante : « *D'un côté, les habitants rencontrés pointent l'insécurité, reprennent à leur compte le discours sur la délinquance, la violence, les jeunes des quartiers ; d'un autre côté, ils manifestent un attachement sans borne à leur quartier, sans imaginer le quitter et habiter ailleurs* ». (Duprez & Kokoreff, p.85)<sup>21</sup>. Cette ambivalence est si forte que réseaux de drogues, trafiquants et habitants cohabitent, coexistent.

<sup>20</sup> Jamouille, P. (2021). Je n'existais plus: Les mondes de l'emprise et de la déprise. La Découverte.

<sup>21</sup> Duprez, D., Kokoreff, M. (2000). *Les mondes de la drogue*. Odile Jacob



## 2. Méfiance et défiance institutionnelles : une démarche inter-institutionnelle impossible ?

Au sein d'Églantine et au regard du contexte territorial que nous venons de mettre en exergue, les habitants font part d'une méfiance, voire d'une défiance institutionnelle, accentuée par les politiques territoriales mises en œuvre et les décisions politiques. Après une succincte présentation des orientations politiques et choix socio-éducatifs à l'échelle du territoire, nous considérons la mise en œuvre de la cité éducative au prisme des enjeux et jeux institutionnels.

### 2.1 Une alternance politique défavorable à la vie du quartier

Au sein de la ville E., l'électorat est marqué à gauche entre 1912 et 2014. À la suite des élections de 2014, une alternance politique bouleverse le territoire, avec l'élection d'un maire affilié à l'union de la droite. Le maire met en œuvre une politique située à droite de l'échiquier politique, au sein d'une ville qui comporte 9 quartiers prioritaire de la politique de la ville, ce qui représente 24 000 habitants. En 2014, comme en 2023, 80% des conseillers municipaux appartiennent à ce parti. La communauté urbaine associée est également représentée par le parti Les Républicains (LR) depuis juillet 2020, permettant ainsi au territoire d'avancer sur des projets de grande ampleur, notamment concernant la rénovation urbaine et les mobilités collectives (réseaux de bus).

À l'échelle de la politique de la ville, l'axe « cohésion sociale » met l'accent sur l'accueil au sein des territoires, sur la participation citoyenne, l'apprentissage de la langue française, l'accompagnement des personnes nouvellement arrivées en France et sur les enjeux scolaires (mixité sociale et illettrisme à l'école, décrochage scolaire, la réussite éducative et le soutien à la parentalité), la santé, le sport et la culture (consolidation de l'offre, action de médiation, « aller-vers », délocalisation de spectacles dans les territoires). L'axe « cadre de vie et renouvellement urbain », quant à lui, met en avant le désenclavement des quartiers, les parcours résidentiels, les conditions de vie et la prévention de la délinquance. Un troisième axe concerne le développement économique et des piliers transversaux abordent la lutte contre les discriminations, la jeunesse, l'égalité hommes-femmes, la laïcité et les valeurs républicaines. De plus, la ville E. fait partie du réseau « Ville amie des enfants » depuis 2017, ce qui reflète l'engagement politique pour une meilleure application des droits de l'enfant et une participation des enfants à la vie politique de la ville.

Au prisme de l'éducation, Le PEDT de la ville E. est construit selon 5 axes : Education et citoyenneté ; Petite enfance ; Solidarité, inclusion et prévention ; Santé, bien être et environnement ; Culture, loisirs, sport et numérique. Les sous-thématiques inscrites au PEDT sont particulièrement orientées vers la « construction des citoyens de demain ». Au sein du PEDT, il est également fait mention du « plan mercredi » déployé au sein des écoles primaires :

il est toutefois noté que sur le quartier Églantine, une seule école propose une garde d'enfant les mercredis (72 enfants). Il est fait mention des alternatives, notamment avec une prise en charge des enfants de 6 à 11 ans, par l'association EVL (72 enfants) ainsi que la prise en charge des 11-15 ans au sein du centre social municipal (36 enfants). La ville propose théoriquement<sup>22</sup> des études surveillées et accompagnements éducatifs dans les écoles primaires et soutient le CLAS et le PRE. Il nous est difficile de montrer ici pourquoi la ville E. met en œuvre une stratégie éducative basée sur une diversité de dispositifs et d'actions et que cette stratégie ne soit que si peu déployée à l'échelle du quartier Églantine<sup>23</sup>.

À l'échelle des réseaux d'éducation prioritaire, les projets d'école sont majoritairement orientés vers le développement durable, notamment au sein du projet de réseau du REP 1. Un deuxième axe de ce projet de réseau repose sur l'accueil des nouveaux arrivants, avec un volet culturel autour du chant et de la danse, afin que chacun puisse partager sa culture au sein de l'école. Une des écoles fait également partie du dispositif « 100% réussite », dédoublant les classes de CP et de CE1. Le collège 1 accueille une classe relais au rayonnement départemental qui accompagne une dizaine de jeunes. De plus, afin de mobiliser les élèves dans leur scolarité, le collège 1 expérimente, notamment dans la mise en œuvre d'une compétition interclasse, à l'échelle de l'année, qui récompense par une sortie scolaire, la classe la plus « exemplaire », tant sur le plan des résultats scolaires que du comportement.

Au sein du REP 2, les grands axes du projet de réseau ne sont pas connus par les professionnels du quartier et les projets sont plus dispersés, en fonction des opportunités. Les activités proposées en supplément du tronc commun au sein des deux écoles permettent à certains parents ou adolescents de pénétrer l'enceinte de l'école, sur des temps ludiques. Une classe ULIS Ecole est implantée au sein d'une de ces écoles du REP 2. Au sein du collège 2 sont recensées une classe ULIS, une classe SEGPA et des ateliers ciblés sont proposés à des groupes d'élèves prédéfinis pour favoriser la réussite scolaire, notamment un atelier scientifique ainsi qu'un atelier cinématographique.

## **2.2 Une cité éducative et des jeux de pouvoir amplifiés**

La Cité Éducative Églantine émerge alors à l'issue d'un processus de réflexion approfondi, initié à la suite du dépôt d'un premier dossier de candidature lors de la deuxième vague de labellisation des Cités Éducatives, qui n'avait pas permis la labellisation. À l'origine de ces réflexions, la municipalité est l'une des institutions les plus mobilisées dans l'obtention de ce label.

---

<sup>22</sup> Toutefois, la mise en avant de la place du PRE et/ou du CLAS est à considérer avec précaution : s'il est vrai que le PRE s'est développé à l'échelle de la ville ces dernières années, il n'a malheureusement que peu d'incidence sur le quartier Églantine, avec une vingtaine de jeunes accompagnés seulement. De même pour le CLAS primaire, qui est porté par une association non implantée physiquement sur le territoire et qui ne fédère que peu, si ce n'est pas d'enfants.

<sup>23</sup> Ce constat a soulevé beaucoup de questions, dans le sens où l'enquête réalisée dans le cadre de mon mémoire de recherche de M2 au sein de la ville E., mais dans un autre quartier prioritaire, plus proche du centre-ville, donnait à voir une implication plus nette de la municipalité, avec un déploiement visible de stratégies éducatives, qui restent inaperçues et/ou non-déployées au sein d'Églantine.

« L'Etat a commencé à nous en parler il y a un an. On ne voyait pas trop l'intérêt. Et puis, il y a eu une première vague de collectivité qui ont eu le label et on a eu les premiers retours. La préfecture nous a relancés à l'automne, relancés et pressés, la ville a répondu, donc il y a eu un dossier de pré-candidature qui a été déposé avec l'idée qu'Églantine puisse bénéficier du label cité éducative. Les réunions de travail, alors c'est piloté par la direction jeunesse hein, pas du tout par nous, politique de la ville, on est associés, mais on n'est pas pilote. Et donc là on se lance un peu le dedans, dans les travaux, dans la réflexion, dans le diagnostic, on recense les données et tout ça, mais pour être tout à fait honnête, on a un peu suspendu parce qu'à l'échelle nationale, au niveau du budget accordé, il pouvait y avoir que 26 cités labélisées et il y a plus de candidatures que de labels possibles, donc, ne sachant pas si la ville va être sélectionnée ou pas, pour le moment on continue, mais on ne se lance pas non plus les yeux fermés dedans, au cas où ça ne marcherait pas ». [Agent de développement local au service logement et politique de la Ville - chargée de mission CLAS - Octobre 2020<sup>24</sup>]

Ce n'est qu'au cours de la troisième vague que le quartier Églantine s'est vu attribuer officiellement le label Cité éducative, suite à un nouveau dépôt de candidature.

Ce dossier de labellisation présente le quartier Églantine à travers des indicateurs statistiques, offrant ainsi une représentation chiffrée des besoins et potentialités. Ce dossier inclut une analyse détaillée d'éléments relatifs au contexte local, couvrant notamment les statistiques concernant le quartier prioritaire, les infrastructures scolaires, sociales et éducatives disponibles, les dispositifs mis en place, ainsi que les initiatives du nouveau projet de renouvellement urbain (NPNRU) et les configurations en développement.

En revanche, les divergences observées entre les informations fournies dans le dossier et la réalité au sein du quartier sont frappantes. L'analyse de ce dossier révèle des incohérences et des erreurs dans les données, en particulier concernant le déploiement du Programme de Réussite Éducative (PRE) et des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS). Ces erreurs émanent d'un diagnostic territorial réalisé qu'*a posteriori* du dépôt de candidature : bien que la candidature ait été déposée en octobre 2021, ce n'est que le 29 novembre 2022 qu'un diagnostic approfondi, mené par un laboratoire de recherche, a été présenté aux professionnels locaux<sup>25</sup>. La cité éducative Églantine est déployée sur le territoire à partir de septembre 2022, après de longues années de réflexion, d'écriture et de réécriture du dossier de candidature. De plus, cette cité éducative s'inscrit dans la troisième vague et aurait pu s'appuyer sur les expériences des cités éducatives déjà déployées et stabilisées.

---

<sup>24</sup> Entretien réalisé dans le cadre de mon mémoire de recherche de M2 : Genet, L. (2020), *Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité : Analyse des dynamiques partenariales au regard des acteurs et des publics*. Mémoire de recherche Master 2 – Université Paris Cité.

<sup>25</sup> Ce diagnostic, les axes de travail et les points d'attention soulevés par le laboratoire de recherche n'ont pas été à l'origine d'une réorientation des axes stratégiques de la cité éducative.

Dans son organisation, la cité éducative Églantine est particulièrement proche de la plupart des cités éducatives et met en œuvre une organisation “standard” (Bordiec & al., 2022)<sup>26</sup>.

Le pilotage découle de trois instances : la troïka, composée du préfet, de la DASEN et du maire et le comité de pilotage restreint, composé du principal chef de file pour l'éducation nationale, de la déléguée du préfet à la politique de la ville pour la préfecture, du DGA attractivité et animation de la ville pour la

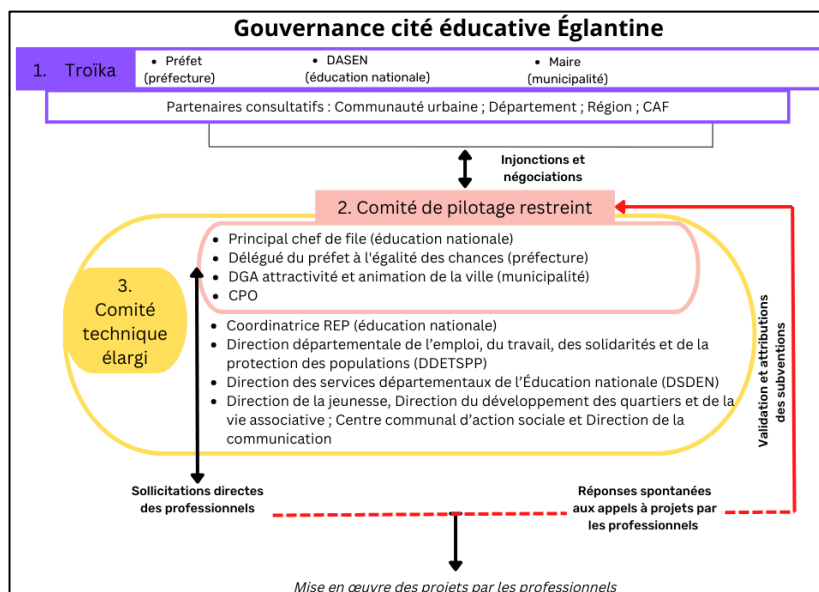


Figure 23 : Schématisation de la gouvernance de la cité éducative Églantine

municipalité, ainsi que la CPO. Vient ensuite le comité technique élargi, qui intègre diverses directions départementales, académiques et municipales, mais ne se réunit qu'à titre exceptionnel et consultatif : le choix a été fait ici d'opter pour des sollicitations ponctuelles de professionnels selon les besoins.

Le pilotage de la cité éducative Églantine adopte une approche flexible pour la soumission des projets, évaluant ceux-ci au fur et à mesure de leur réception tout au long de l'année plutôt que de suivre un calendrier fixe. Cette méthode « au fil de l'eau » vise à mieux répondre aux besoins des professionnels du territoire. Cependant, cette démarche rencontre des obstacles institutionnels et hiérarchiques. Les projets doivent être approuvés à la fois par le comité de pilotage restreint, qui se réunit mensuellement, et par la troïka, ce qui ralentit les processus d'implémentation et crée des tensions entre institutions et entre les différents niveaux hiérarchiques au sein de mêmes institutions.

En conséquence, les professionnels impliqués dans cette gouvernance ont du mal à trouver des accords, tant au sein du comité de pilotage restreint qu'au niveau de la troïka. Des échanges informels avec la troïka prouvent que la cité éducative Églantine a été établie « au pas de course », avec peu, si ce n'est pas de concertation avec les professionnels du territoire. Les membres du comité de pilotage, qui ont pu s'emparer de la démarche « cité éducative » peu de temps avant son déploiement, n'en ont pas saisi l'ensemble des subtilités. La CPO consacre tout de même de nombreux mois à présenter la cité éducative aux différents acteurs socio-éducatifs du quartier, sans en avoir elle-même cerné, au départ, tous les tenants et aboutissants.

<sup>26</sup> Pinsolle J., Toumeville J. & Bordiec S. (2022). Réunir (enfin) les acteurs de l'éducation ? Sur la vocation partenariale des "Cités éducatives", *Agora débats/jeunesse*, 92, 113-128.

Ici, les tensions institutionnelles étaient enracinées et découlent de pratiques historiquement segmentées à l'échelle du territoire et de dynamiques interpersonnelles complexes, qui se sont

vues accentuées par la nécessité de devoir travailler côte à côte. Les membres du comité de pilotage restreint sont conscients des effets de personnes et des répercussions que peuvent avoir l'arrivée ou le départ de professionnels.

Au sein de la cité éducative Églantine la permanence des professionnels participe à la permanence des pratiques et des tensions.

La mise en retrait de la préfecture au sein du label peut également être liée au turn-over propre à l'institution avec une absence de délégué au préfet à la politique de la ville début 2022 et la nomination d'un nouveau préfet en juillet 2023.

Contrairement à l'idée commune selon laquelle le turn-over entrave la mise en œuvre des politiques éducatives, ici, la permanence des professionnels institutionnels semble avoir un effet négatif. Ils restent attachés à leurs positions et sont réticents à l'innovation ou à la collaboration interinstitutionnelle. Ainsi, l'ancrage institutionnel ne favorise pas efficacement la mise en œuvre de la cité éducative, car les professionnels manquent des valeurs nécessaires aux logiques partenariales et sont peu enclins à impulser des changements, limitant ainsi les effets potentiels du label. « *L'aspect qui semble le plus décisif à cet égard concerne la capacité des acteurs moteurs à attirer d'autres acteurs vers la dynamique enclenchée et à transformer ainsi l'institution en son cœur* » (Bonny & Giuliani, 2012, p.5)<sup>27</sup>.

### 2.3 Des déséquilibres inter-institutionnels amplifiés par la cité éducative

Afin d'illustrer ces tensions institutionnelles, nous prendrons ici pour exemple une réunion de pilotage élargie. Cette instance exceptionnelle regroupe les trois membres du comité de pilotage restreint (Principal chef de file - Éducation nationale ; déléguée du préfet pour la politique de la ville- préfecture ; DGA attractivité et animation de la ville - municipalité) ainsi que la CPO, mais également des représentants des membres de la troïka, et non les membres

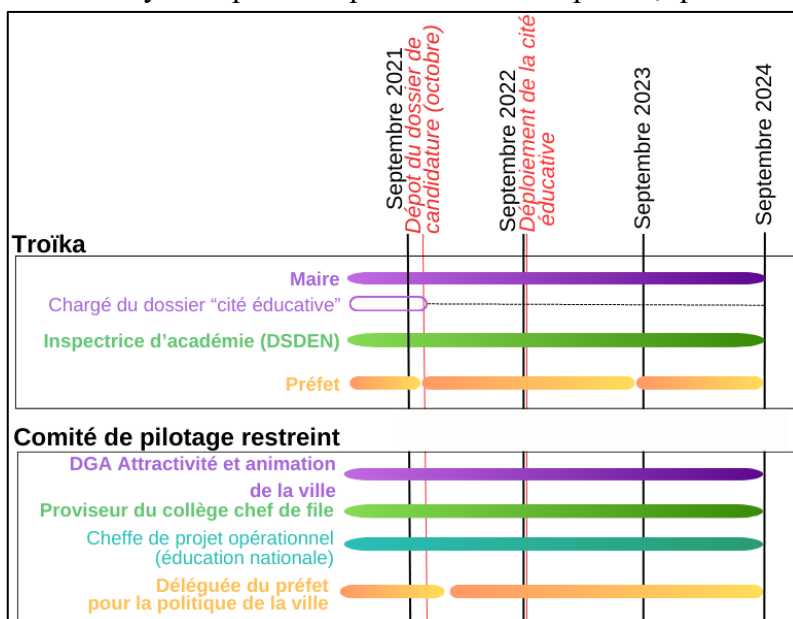


Figure 24 : Chronogramme du turnover des membres des comités de pilotage de la cité éducative Églantine

<sup>27</sup> Bonny, Y. & Giuliani, F. (2012). Configurations et trajectoires de l'innovation institutionnelle. Une introduction. *Socio-logos* 7.

de la troïka eux-mêmes, à savoir un chargé de mission éducation prioritaire et politique de la ville à la DSDEN (Éducation nationale), Monsieur R. & trois professionnels municipaux, dont le professionnel à l'origine du dossier de labellisation, Monsieur B.). D'autres professionnels, présents à titre consultatif, ne prendront pas part aux échanges. Nous assistons à cette réunion qui se déroule au sein du collège tête de file avec une collègue du laboratoire de recherche en charge de l'accompagnement par la recherche de la cité éducative. Cette réunion a pour but de faire le point sur les projets réalisés, mais également de prioriser les thématiques dans la programmation future de la cité éducative en définissant les projets qui seront financés et ceux pour lesquels une réserve est émise.

*La réunion n'a pas débuté lorsque Monsieur B., représentant du maire au sein de la troïka, prend la parole. Il souligne qu'un bilan écrit aurait dû être transmis en amont de la réunion, insistant sur le fait que le comité restreint ne communique pas les informations aux membres de la troïka (1) et suggère un temps d'échange spécifique à ce sujet. Monsieur B. met en avant la nécessité d'une synthèse de l'année 2022 (2) afin que les membres de la troïka puissent voir les différences entre les prévisions et la réalité sur le terrain.*

*Des tensions persistent tout au long de la réunion et notamment lorsqu'il s'agit de penser ou de repenser l'offre d'accompagnement scolaire. Monsieur B. et Monsieur R., chargé de mission éducation prioritaire, politique de la ville et représentant du DSDEN, se rejettent mutuellement la faute (3) concernant l'absence de diagnostic et de chiffres sur les parcours scolaires, y compris en termes de décrochage, d'élèves en situation de handicap ou d'élèves accompagnés dans le cadre des accompagnements scolaires. Monsieur B. estime que tous les enfants de 3 à 16 ans sont scolarisés, que le CLAS ne marche pas, que devoir-fait non plus, que le lien avec les parents doit être fait dans l'école, et que tout cela ne concerne que l'éducation nationale et non la cité éducative (4) qui a pour vocation d'accompagner l'ensemble des habitants sur des sujets plus larges. Monsieur R. propose alors de réfléchir non plus en dispositif, mais de réfléchir à une instance de pilotage, qui permettrait de mettre en musique ce qui existe déjà en termes d'accompagnement scolaire sur le territoire : il estime qu'il faut poser sur la table tous les objectifs des dispositifs pour supprimer ceux qui se superposent (en sous-entendant que les dispositifs d'accompagnement scolaire hors de l'école ne sont pas efficaces)(5). En ce sens, l'offre d'accompagnement serait plus claire. Une intervention de la déléguée au préfet pour la politique de la ville repositionne le débat : elle explique que la cité éducative permettrait la cohérence des dispositifs et non la suppression de certains d'entre eux (6), qui sont indépendants en termes de fonctionnements et de financements. Monsieur B. commente en disant que l'aide aux devoirs, c'est avant tout un mode de garderie pour les familles de ce quartier et que ça ne doit pas être un enjeu de la cité éducative (7).*

*À ce sujet, la CPO, qui mène la réunion, n'obtient pas durant cette réunion de lignes directrices claires et partagées par l'ensemble des parties : ni sur cette question des dispositifs d'accompagnement scolaire, ni sur aucun des projets proposés. Pour conclure cette réunion, Monsieur B. déclare que la troïka devrait être exonérée du travail concernant les modalités de mise en œuvre des projets (8).*

Extrait du journal de bord - 27 avril 2023.

Tout au long de cette réunion, les tensions institutionnelles sont prégnantes et les professionnels en présence expriment à la fois des accords et des désaccords avec les projets présentés, sans parvenir à des consensus. Ici, ce sont bel et bien des tensions incarnées au sein d'institutions qui ne partagent pas les mêmes représentations [(3), (4)] ou les mêmes objectifs. La mise en récit de cette réunion fait également émerger, au-delà de ces tensions inter-institutionnelles, une absence de connaissances des objets abordés et la verbalisation d'opinions tournées vers les institutions de rattachement, qui ne trouvent aucun sens dans la mise en œuvre concrète de cette politique éducative. Ici, chaque institution met en avant sa conception des thématiques sans que celles-ci soient mises au débat [(5), (6)]. Nous pouvons toutefois distinguer ces tensions liées à l'injonction au travail inter-institutionnel, des tensions plus personnelles, inhérentes aux valeurs et principes des professionnels en jeu : ici, ce sont les anecdotes, les allusions et les sous-entendus, parfois exprimés à demi-mot, qui montrent le poids des opinions personnelles dans les réflexions (7). Enfin, les propos émis mettent en exergue la hiérarchisation des décisions, avec une troïka qui devrait décider et un comité de pilotage restreint qui devrait exécuter, dans une procédure descendante contraire aux injonctions nationales. Cette hiérarchisation de la gouvernance est forte du côté de la municipalité, avec une hiérarchisation du contrôle des projets mis en œuvre [(1), (2)], mais également des tâches effectuées (8).

Au regard de cet extrait et dans ce contexte institutionnel, les rares volontés qui émanent du territoire peinent à voir le jour : dans le cas de la réflexion autour des dispositifs d'accompagnement scolaire, les réflexions ne sont pas poursuivies et ce qui devait être une mise en cohérence des dispositifs se transforme dans le plan d'action en un axe intitulé « Développer et renforcer l'accompagnement des enfants et des jeunes du second degré notamment avec le programme de réussite éducative (PRE) et le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) », qui ne sera à terme, par opérationnalisé. Pour conclure sur ces enjeux inter-institutionnels, nous pouvons retenir cet extrait d'entretien, qui illustre le contexte du territoire :

*« Ici, il y a une volonté des trois institutions, mais je crois que les trois n'ont pas encore réussi à se mettre d'accord sur ... pour chacun d'entre eux, quel était l'enjeu de la cité éducative et ce n'est pas le même. Et tant que ce ne sera pas dit, je pense qu'on aura du mal à avancer et on sent toujours un peu de rivalité. Là, on a fait ça, donc il faudrait que l'autre fasse, mais il ne le fait pas et inversement, parfois, ce n'est pas dit, c'est du ressenti, mais une perception par moment, oui de rivalité » [Employé municipal - 2023].*

### 3. Cartographie socio-éducatif : un ordre socio-éducatif en souffrance

Le contexte territorial, doublé du contexte socio-économique et accentué par les tensions inter-institutionnelles, contribue à placer ce territoire dans une impasse. La mise en récit du contexte scolaire et de la projection professionnelle, de l'ordre socio-éducatif présent sur le quartier et des pratiques professionnelles mobilisées illustre l'état de souffrance du quartier Églantine.

#### **3.1 La scolarité au sein d'Églantine : quelques éléments de contexte**

Les deux collèges implantés au sein du quartier Églantine entrent dans la nouvelle carte des réseaux d'éducation prioritaire en 2014, pour ne plus en sortir. La carte scolaire déborde du quartier et crée une première confusion : si le périmètre du REP 1 correspond plus ou moins au tracé du Sud du quartier (hormis l'îlot d'immeuble situé au Centre Ouest du quartier), le périmètre du REP 2 prend en compte plusieurs îlots de tours, la zone pavillonnaire Nord et déborde le quartier en comprenant la zone industrielle ainsi que la zone rurale environnante, puisque le collège recrute au-delà des frontières du quartier, pour des questions de nombres d'élèves dans l'établissement.

Les quatre écoles élémentaires du quartier accueillent 550 élèves chaque année. Les écoles élémentaires sont particulièrement bien perçues par les familles, notamment grâce aux accompagnements des enseignants et directrices d'écoles au quotidien. Certains parents saluent même l'engagement des directions d'école, qui soutiennent les familles dans la mise en œuvre d'accompagnements scolaires et sociaux. Le turnover des enseignants est très faible, avec une permanence marquée des équipes au sein de ces écoles. Au regard des caractéristiques socio-démographiques des habitants, nous pouvions supposer la présence de classes UPE2A, pourtant inexistantes au sein de ces établissements.

##### **3.1.1 Le contexte scolaire**

Les écoles du REP 2 possèdent un indice de positionnement social (IPS) largement inférieur à la moyenne nationale (102,77), tout comme l'école implantée au cœur de l'îlot des *Tours Sud Est*, où l'IPS est le plus bas (70,8). Seule l'école implantée dans la zone pavillonnaire Sud possède un IPS se rapprochant de la moyenne nationale (93,5). Du fait de la répartition de la carte scolaire, les 300 élèves du collège 1 résident majoritairement au sein d'Églantine, toutefois, les 450 élèves du collège 2 résident en partie au sein des communes environnantes. Ainsi, l'IPS du collège 2 est légèrement supérieur à l'IPS moyen des écoles du réseau, du fait de la scolarisation d'élèves résidant à l'extérieur du quartier.



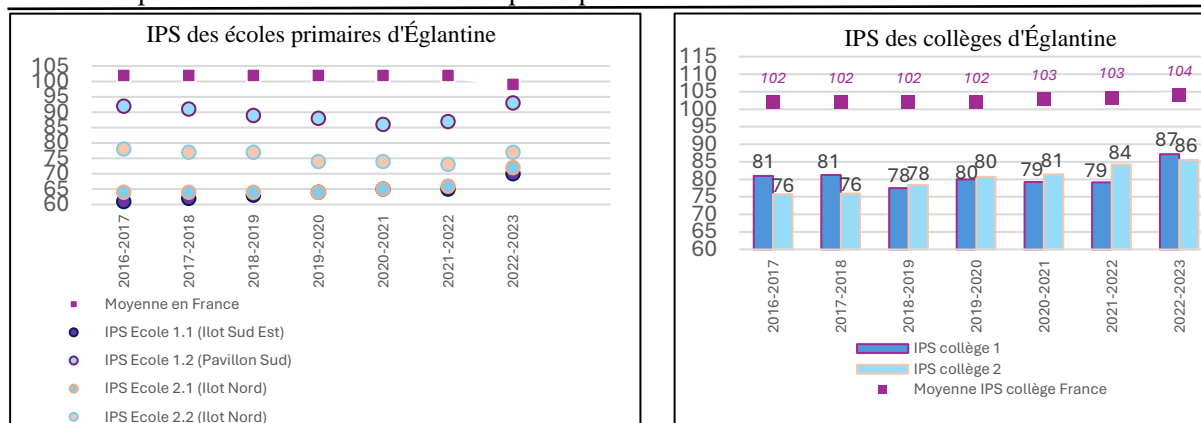


Figure 25 : Représentation graphique des IPS des écoles et collèges d'Églantine

Ainsi, les IPS des deux collèges sont de 87 et de 85 en 2023. Ces établissements font partie des 10% des établissements les plus défavorisés de l'hexagone. De même, la mixité sociale au sein de ces établissements est relativement faible, avec des écarts-types de l'IPS de 27 et 29, alors que pour l'année scolaire 2021-2022, l'écart type moyen dans les collèges publics est de 33,5. Les établissements scolaires, que ce soit les écoles élémentaires ou les collèges, ont été rénovés à différentes reprises depuis leurs constructions. Ce sont des établissements qui disposent de structures de jeux extérieurs et de mobiliers relativement décentes. Toutefois, les élèves ont tendance à dénigrer leurs établissements, notamment la vétusté des équipements :

*« Et dans ce que j'améliorerais au collège, les toilettes, d'améliorer les fenêtres et les volets aussi, parce qu'ils marchent plus et les chauffages, des fois, il fait trop froid et ils nous disent non, faut enlever vos vestes, mais il fait tellement froid ! »* [Nafissa - 12 ans - 12 mai 2023].

Puisqu'on estime qu'il existe des relations entre les performances académiques et certaines dimensions du bien-être à l'école (Guimard et al., 2015), on pourrait penser que ces critiques proviennent d'élèves en difficulté, mais les infrastructures sont également critiquées par les jeunes sans difficulté scolaire apparente :

*« C'est vraiment comme ça mon école, il y a des portes là, A, B, C, D, E, et il y a des fenêtres en haut des murs, il y a des fenêtres un peu partout, on est en prison, mais quand même, il faut voir un peu la lumière du jour ».* [Chancelvie - 15 ans - 12 mars 2023].

### 3.1.2 Les résultats scolaires

Si les IPS des établissements sont faibles et que la perception de l'école est négative, cela n'explique en rien des résultats scolaires si fragiles. La faible obtention du brevet est un des marqueurs des difficultés scolaires rencontrées par les jeunes : au sein d'Églantine, uniquement 65 à 80% des jeunes obtiennent leur brevet, avec une nette régression des résultats ces dernières années.

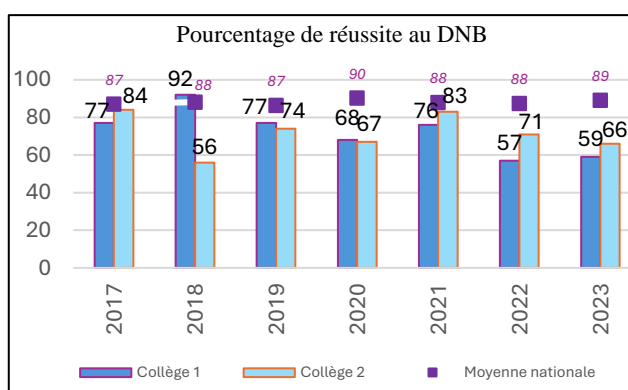


Figure 26 : Représentation graphique du pourcentage de réussite au DNB au sein d'Églantine

Malgré les études<sup>28</sup> indiquant qu'IPS et réussite au brevet seraient fortement corrélés, ce constat n'est pas vérifié au sein d'Églantine où l'IPS augmente et la réussite au brevet chute.

Au sein des établissements scolaires, tout laisse à penser que les équipes éducatives préparent les jeunes à l'échec, anticipent leurs échecs scolaires, les orientent vers des filières préprofessionnelles, dans une logique de « prophétie autoréalisatrice », qui provoque une réduction des performances des élèves, au regard du faible degré de croyance en leur réussite (Bressoux, 1994)<sup>29</sup>. Lors des observations menées, mon statut universitaire et le nombre d'années d'études nécessaires à l'obtention du doctorat ont souvent été l'objet de discussions avec les jeunes, qui se sentent incapables d'obtenir un diplôme universitaire et qui ignorent les débouchés éventuels et les métiers auxquels ils pourraient prétendre.

De plus, en accompagnant les jeunes dans le cadre du CLAS durant l'année scolaire 2022-2023 à Églantine, j'ai eu entre les mains des leçons, des devoirs, des corrections et le niveau attendu pour les élèves, tout comme les commentaires rédigés sur les copies ou sur Pronote sont déroutants : les collégiens d'Églantine sont le plus souvent ramenés à leurs statuts de « mauvais élèves », que l'école a déclarés en échec (Perrenoud, 1989)<sup>30</sup>. Dans les commentaires et les attitudes des enseignants, on observe une infantilisation des élèves et les équipes éducatives semblent avoir démissionné, avoir renoncé (Castets-Fontaine & al., 2019)<sup>31</sup> face à des élèves dont elles ont conscience de ne pas pouvoir accompagner. « *Naviguant entre aveu d'incompétence et réputation de laxisme, [l'enseignant] produit un taux moyen d'échec, indépendamment du niveau effectif de ses élèves, en manipulant plus ou moins consciemment ses exigences* » (Perrenoud, 1989)<sup>32</sup>. Cette manipulation est explicite aux yeux des élèves, qui ont conscience de ne plus être responsables de leur propre avenir et qui ont cerné les logiques d'évaluations qui les desservent dès l'entrée en sixième.

La fabrication de l'échec scolaire atteint son paroxysme lors de l'obtention du brevet. Les deux collèges entrent dans une logique concurrentielle : le collège 1 oriente les élèves en difficulté vers le collège 2, qui, ne pouvant les refuser, les répartit entre diplôme nationale du brevet (DNB) et certificat de formation générale (CFG) pour maximiser leurs chances de certification. Lors des oraux blancs du brevet le 16 mai 2022, les jeunes constatent des consignes divergentes selon les établissements : certains jeunes sont inscrits au DNB, d'autres au CFG et une infime partie d'entre eux sont inscrits à la fois au DNB et au CFG<sup>33</sup>. Lorsqu'on regarde du côté des documents académiques officiels, il est écrit que « *seuls les élèves de moins de 16 ans inscrits*

<sup>28</sup> Notamment la dernière note de la DEPP (note d'information n°23-16, mars 2023).

<sup>29</sup> Bressoux, P. (1994) Note de synthèse. *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue française de pédagogie, vol.108. 91-137.

<sup>30</sup> Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34/4, 237-245.

<sup>31</sup> Castets-Fontaine, B., Tuailon Demésy, A. & Ferréol, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, 43, 159-188.

<sup>32</sup> Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34/4, 237-245.

<sup>33</sup> Le fait que les responsables de l'équipe CLAS du centre social municipal ne soient pas informés de ces inscriptions différentes pointent également du doigt l'absence de relations entre École et infrastructures du territoire.

Deuxième partie : La territorialisation des politiques éducatives : le cas des cités éducatives en 3ème générale ou en 3ème prépa-métiers et qui sont en grande difficulté scolaire peuvent faire l'objet d'une demande de dérogation pour une inscription au CFG. Ils seront obligatoirement inscrits au DNB ». À Églantine, il n'en est rien de cette obligation. Les taux de réussite au brevet sont en ce sens, artificiellement augmentés : en 2021, au collège 2, 71 élèves sur 101 initialement inscrits au DNB obtiennent leur brevet (70%), tandis que le taux de réussite serait de 64% si les élèves non-inscrits au DNB étaient inclus aux statistiques. Les établissements scolaires anticipent alors cette pression sur les résultats plutôt que de la subir. Les logiques explicitées ici apparaissent pessimistes, caricaturales, extrapolées. Il est vrai qu'être la témoin de ces fonctionnements ou plutôt de ces dysfonctionnements scolaires, particulièrement forts et incidents au sein d'Églantine a soulevé en moi différentes émotions : de l'incompréhension d'abord, de la colère ensuite, puis de la résignation. Une résignation qui rejoint la résignation collective, partagée par les professionnels de ce territoire, mais également par les familles qui ne savent plus comment conjurer le sort (Amrani & Beaud, 2005, p.72)<sup>34</sup>.

### **3.2 Une insertion dans le monde professionnel impossible ?**

L'échec scolaire est intrinsèquement lié à la difficulté de s'insérer dans le monde professionnel : à Églantine, les offres technologiques et les formations BAC+1, 2, et 3 sont particulièrement développées, mais l'absence ou du moins la faiblesse de l'offre pré-professionnalisante proposée à proximité d'Églantine (Annexe 4.B) influence directement cette proportion de jeunes ni en emploi, ni scolarisés, qui atteint 39% en 2015, 32% en 2017, 39% en 2018 et 36% en 2021. Autrement dit, la proportion de jeunes NEETS de 16 à 25 ans équivaut en moyenne à 36% sur les vingt dernières années. Si ces pourcentages peuvent occulter les situations réelles, ces statistiques rapportées aux nombres de jeunes apportent des éclairages plus clairs : au sein du quartier Églantine, 723 jeunes de 16 à 25 ans sont recensés en 2019 - parmi eux 260 ne sont ni scolarisés ni en emploi.

En lien avec les offres reliées à l'Éducation nationale, d'autres dispositifs et actions ont vu le jour ces dernières années en termes d'insertion professionnelle. Sur le quartier Églantine, la cité de l'emploi, impulsée en 2019, constitue le seul lieu de renseignements. La cité de l'emploi, bien qu'implantée au sein du quartier, est destinée à l'ensemble des habitants des QPV de la ville : 2/3 des personnes accueillies sont des habitants du quartier. La cité de l'emploi s'adresse toutefois aux habitants indépendamment de leurs âges : aucun document officiel ne mentionne l'âge des habitants accompagnés, toutefois nos observations répétées permettent de situer l'âge des habitants entre 30 et 45 ans. Autrement dit, peu de jeunes NEETS sont touchés par ce dispositif et les structures qu'il accueille (Mission locale, PLIE, France service, Maison des droits ...).

---

<sup>34</sup> Amrani, Y. & Beaud, S. (2005). « Pays de malheur ! »: Un jeune de cité écrit à un sociologue. Paris: La Découverte.

Cette rupture entre la formation et les jeunes se creuse encore au sein d'Églantine lorsqu'il s'agit d'entrer dans des filières générales et de poursuivre des études à l'université. Pour exemple, au sein de la classe de Chancelvie, qui a obtenu son brevet en 2023, seules deux élèves, dont Chancelvie, ont intégré une filière générale et souhaitent poursuivre leur scolarité à l'université.

### **3.2.1 Une résignation scolaire, professionnelle et sociale...**

L'échec scolaire à Églantine ne se limite pas à un simple décrochage, mais constitue plutôt un processus conduisant les jeunes à adopter des stratégies d'auto-résignation. Le taux de retard en sixième est déjà alarmant (10,7%), mais atteint un sommet en terminale (45%). Parmi ceux qui poursuivent après le brevet, 57% choisissent la voie générale ou technologique, tandis que 31% optent pour la filière professionnelle. Ces chiffres révèlent que 12% des jeunes ne sont plus inscrits dans aucune formation deux ans après le brevet<sup>35</sup>.

Les jeunes d'Églantine sont conscients des obstacles liés à leur avenir : certains abandonnent toute perspective d'avenir dès le collège, d'autres jugent leurs rêves inatteignables, tandis que certaines filles envisagent déjà leur futur en tant que femmes au foyer. Les garçons inscrits au sein du centre social, bien que préoccupés par la poursuite de leurs études, réduisent souvent leurs ambitions. La plupart des jeunes semblent avoir intériorisé un avenir professionnel incertain, marqué par la précarité, en raison des difficultés rencontrées à l'école.

L'absence de lycée dans le quartier ou à proximité immédiate contribue à cette rupture scolaire (Caro & al., 2021)<sup>36</sup>, obligeant les jeunes à prendre le bus pendant au moins 35 minutes pour se rendre dans les lycées du centre-ville, où les options sont principalement axées vers la

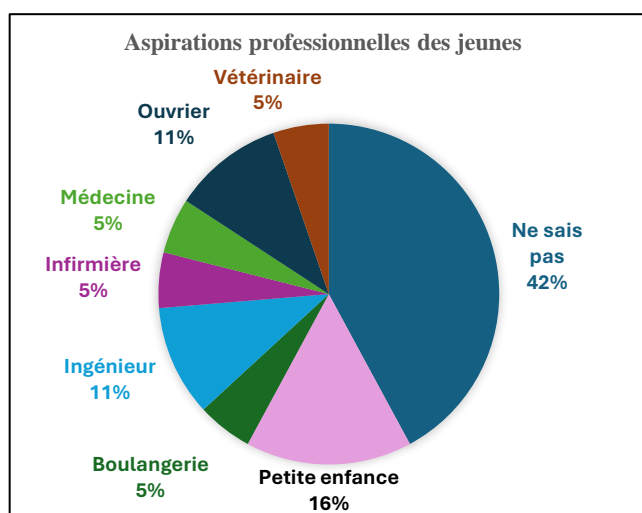


Figure 27 : Schématisation des aspirations professionnelles des jeunes d'Églantine – (Réponses des 19 enquêtés sur ce territoire)

littérature, les sciences sociales, les sciences expérimentales et les arts.

En ce qui concerne l'orientation et les études futures, de nombreux jeunes évitent le sujet. Près de la moitié des jeunes enquêtés ne savent pas le métier qu'ils aimeraient exercer, bien que plus de 30% d'entre eux aspirent à des professions nécessitant un diplôme de niveau BAC+5 ou plus. En revanche, près de 45% des

<sup>35</sup> En comparaison avec le quartier Mandela : cette proportion de jeunes sans aucune formation deux années après le passage du brevet est égale à 0,2%.

<sup>36</sup>Caro, P., Checaglini, A., & Lepetit, A. (2021). Chapitre 14. L'accessibilité aux établissements scolaires : les injustices spatiales en cartes, un levier pour les politiques de lutte contre le décrochage ? Dans : Aguilera, T., Artioli, F., Barrault-Stella, L., Hellier, E., & Pasquier, R. (Eds.), *Les cartes de l'action publique : Pouvoirs, territoires, résistances*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

jeunes semblent avoir revu leurs aspirations à la baisse, envisageant des métiers plus accessibles, dans une forme d'auto-censure.

Environ 40% estiment qu'ils ne passeront pas le BAC, optant pour des formations professionnelles ou étant déscolarisés après le brevet. Seuls 30% des jeunes enquêtés envisagent de poursuivre des études supérieures après le BAC, alors que plus de 69% des élèves de milieu défavorisé comptent obtenir un diplôme du supérieur en France en 2018.

### **3.2.2 Dealers : un métier d'avenir ?**

Pour les jeunes qui croient encore en un avenir meilleur, les activités envisagées se détournent des sphères scolaire et professionnelle, mais ne sont pas orientées ou liées au trafic de drogues, auquel ils sont confrontés depuis le plus jeune âge, de gré ou par la force des choses, comme nous en avons fait l'hypothèse. Les réseaux criminels, en offrant un ensemble d'activités et de soutiens, concurrencent l'école et les institutions sociales traditionnelles, bouleversant ainsi les dynamiques familiales et éducatives. Cependant, au sein de ces "contres-mondes", les relations familiales et les liens communautaires se renforcent, offrant un soutien crucial aux jeunes. Les dealers, souvent considérés comme des "grands frères", jouent un rôle de protecteurs en fournissant des ressources matérielles et sociales à la communauté locale, contribuant ainsi à maintenir une certaine stabilité sociale (Jamouille, 2021)<sup>37</sup>. L'argent de la drogue finance des biens matériels (voiture, moto, vêtements, bijoux...) mais finance également des goûters, des repas. Les dealers offrent aux habitants ce qu'ils ne pourraient pas se permettre et achètent ainsi la paix sociale. Autrement dit, le réseau organisé sur le quartier Églantine est construit dans un équilibre fragile : d'une part, il profite aux habitants du territoire et d'autre part, il n'accroche pas les « petits frères » du quartier, conscients qu'il ne s'agit pas d'un métier d'avenir.

Les jeunes sont conscients des risques associés au trafic de drogue et ne voient pas cette activité comme un choix de carrière viable. Contrairement aux idées reçues, le commerce de la drogue n'est pas perçu, ici, comme un moyen d'ascension sociale (Duret, & al., 1995, p.75)<sup>38</sup> : il est plutôt la roue de secours quand rien ne va plus, quand les voies traditionnelles vers la réussite sociale, telles que l'éducation, échouent à offrir des opportunités d'emploi (Mohammed, 2015, p.28)<sup>39</sup>. En dépit des défis auxquels ils sont confrontés, les jeunes expriment toujours le désir de s'inscrire dans des formations et de poursuivre leurs études, mais se tournent, temporairement ou non, vers le trafic de drogue en cas de déception ou d'échec dans la réalisation de leurs aspirations professionnelles.

---

<sup>37</sup> Jamouille, P. (2021). *Op. Cit.*

<sup>38</sup> Duret, P., Augustini, M. & Gras, S. (1995). *Les grands frères : identité et fonctionnalité d'une médiation*. [Rapport de recherche] Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP).

<sup>39</sup> Mohammed, M. (2015). L'école ou la rue. *L'école des parents*, 613, 27-29.

### 3.3 Un ordre socio-éducatif fragile...

Au-delà des parcours scolaires et professionnels difficiles, les habitants ressentent une assignation au territoire et ont l'impression d'avoir été délaissés, abandonnés par les pouvoirs publics. Sur ce territoire, au cours des années 2010, les infrastructures ferment les unes après les autres, notamment les offres et les services socio-culturels et éducatifs, mais également les boutiques du centre commercial et les commerces de proximité. Ces fermetures laissent place à des locaux vides, rapidement squattés et détériorés.

Il faut remonter aux années 1980 et 1990 pour comprendre l'émergence de nombreuses associations, dont certaines sont toujours actives, notamment EVL créée en 1984, « Egl'FM », radio créée en 1987, « les jardins familiaux » créée en 1990 ou encore l'association des musulmans d'Églantine, créée en 1999. D'autres associations et structures, considérées comme des piliers du quartier aux yeux des habitants ont toutefois fermé leurs portes : L'association BAJ créée en 1983 est fermée en 2013, l'association E42 créée en 1988 ferme en 2015 au même titre que la piscine municipale qui avait été inaugurée en 1978 ou encore l'association RASE active de 2009 à 2018. D'autres dispositifs, portés par la municipalité, sont également supprimés cette même année 2015, à savoir le dispositif « Sportez-vous bien » et « Lecture d'été ». L'ensemble de ces structures, qu'elles soient associatives ou municipales, ferment leurs portes en raison de déficits trop importants, au plus grand regret des habitants qui expriment leur colère dans une lettre adressée au Maire : « *Cette année, plus aucune activité n'est proposée à nos enfants* ».

Le déclin des associations et structures au sein du quartier est fortement corrélé à l'alternance politique, en 2014, et participe à l'ancrage du trafic. L'alternance politique engendre une réduction des subventions, fortement ressentie par les associations. Aujourd'hui, à E., les politiques menées prônent le développement d'un marché éducatif, basé sur une approche néolibérale, où la mise en concurrence des offres socio-éducatives entre le public et le privé est généralisée (Felouzis & al., 2013)<sup>40</sup>. Les politiques de sécurité sont particulièrement orientées vers la répression, avec un réseau étendu de surveillance vidéo et des rondes quotidiennes effectuées par la police municipale. De même, les politiques sociales et culturelles sont orientées vers la cohésion et prônent la construction d'une identité nationale. Ces dernières années, les subventions attribuées dans le cadre de la politique de la ville sont en légère hausse. En 2023, ces subventions aux associations représentent 3 518 407 millions d'euros, contre 3 205 825 en 2022. En revanche, elles sont réparties différemment, bénéficiant ainsi moins à l'unique association socio-éducatif implantée au sein du quartier Églantine :

« *En 2019, on avait 104.000€ de la mairie, l'année dernière on avait 83.000€ et cette année, on a 60.000€ de la mairie* ». [Président d'EVL - 4 mai 2023].

<sup>40</sup> Felouzis, G., Maroy, C. & van Zanten, A. (2013). Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris: Puf.

Cette réduction de 42% des subventions attribuées à EVL en l'espace de deux ans peut être expliquée par une réduction globale des subventions attribuées aux associations socio-éducatives et de loisirs, aux bénéficiaires des associations sportives et des associations qui proposent des ouvertures culturelles patrimoniales traditionnelles. Ce repli institutionnel concerne également la fermeture de services publics, y compris la fermeture du commissariat de proximité en 2014. Ce déclin du quartier est ressenti à la fois par les professionnels et par les habitants : professionnels qui adhèrent peu aux orientations et injonctions municipales et habitants qui se souviennent et regrettent leur quartier d'antan :

*« Quand je suis arrivée, au E42 il y avait des jeux pour les jeunes, en famille, tout ça, c'était bien, ceux qui y allaient, ils me disaient que c'était bien, c'était quelque chose qui occupait les enfants, mais ça y est ils ont fait faillite, ils ont tout fermé, mais c'était bien. Maintenant, ils ont tout fermé, il y a plus rien, il y a plus rien pour ces jeunes. Moi je dis que c'est normal qu'ils aillent faire des choses qui ne sont pas bien, (...) c'est malheureux, alors que s'il y avait à faire ou juste leur mettre des choses, des balles de ping-pong, des choses, ils vont s'occuper, une occupation et tu finis par oublier tout ça. »*  
[Mère d'Ilyes (14 ans) - 12 avril 2023].

Bien que l'offre socio-éducative soit de plus en plus restreinte au sein du quartier, certaines structures ou instances redoublent d'efforts pour pallier ces absences. En termes d'accompagnements socio-éducatifs, l'offre se développe, mais les publics se font rares.

En ce qui concerne l'accompagnement scolaire, une association propose un accompagnement à destination des élèves d'une seule école primaire, à raison de deux soirs par semaine. Seule une vingtaine d'élèves sont accompagnés. Au sein des établissements scolaires du premier degré, des études surveillées sont proposées de 17h15 à 18h00 et les élèves volontaires peuvent également s'inscrire à l'aide aux devoirs, accompagnés d'un enseignant, à raison d'un ou deux soirs par semaine. Un accompagnement est également proposé dans le cadre du PRE : une vingtaine de jeunes est ainsi accompagnée. Les ateliers ont lieu à la fois dans l'établissement scolaire de rattachement pour ce qui est des accompagnements de groupe, mais également au sein d'un lieu extérieur, à savoir la bibliothèque municipale, les samedis matin. De la même manière, le CLAS proposé par le centre social permet à une trentaine de collégiens de bénéficier d'un accompagnement. Si les jeunes sont majoritairement scolarisés au sein du collège 2, une navette permet à quelques jeunes du collège 1 de bénéficier de cet accompagnement. Malgré des présentations du dispositif au sein des établissements scolaires, les jeunes ont encore du mal à s'inscrire au sein de ce dispositif. Au collège, le dispositif « devoirs-faits » est largement déployé : le récit des jeunes concernant la mise en œuvre de ce temps d'accompagnement sous-entend toutefois des dysfonctionnements importants. Selon leur dire, « devoirs-faits » serait un temps d'étude supplémentaire et non un accompagnement spécifique. Ici, le récit des jeunes à propos de ce dispositif peut être assimilé à une « fausse boucle » ou une « boucle contre-

productive » où les tâches réalisées durant le temps d'accompagnement revêtent un niveau cognitif faible ou des enjeux d'apprentissage incompris par les élèves (Kakpo & Netter, 2013)<sup>41</sup>. Au-delà des accompagnements scolaires, le territoire d'Églantine propose une offre socio-éducative qui semble couvrir l'ensemble des besoins des habitants. Chaque structure propose une offre à destination d'un public ciblé, sur des thématiques prédéfinies. Nous avons pris le parti de présenter ici l'ensemble des structures du quartier, puisqu'elles se comptent sur les doigts d'une main :

Le **centre social municipal**, impulsé en 2017, soit deux années après la fermeture de E42, propose une offre réduite<sup>42</sup>. En 2019, le projet social est validé et marque officiellement la création du centre social, notamment auprès de la CAF. Au premier semestre 2023, de nouveaux locaux, cette fois modulaires, sont installés à proximité, pour un montant d'1 millions d'euros. Le centre social est alors récent, en construction, mais également en quête de son public, de ses orientations, de ses actions. Entre déménagements et turnover, le centre social en est encore à ses balbutiements. Une quinzaine de professionnels, majoritairement de catégorie B, employés à temps complet ou temps partiel, accompagne des jeunes âgés de 11 à 25 ans ainsi que des familles. La dominante 11-25 est pensée dès la mise en œuvre de cette structure sociale, en fonction des publics déjà ciblés par les structures préexistantes au sein du quartier. Ainsi, le centre social est réparti en différents secteurs : un accueil de loisirs accessible au 14-17 ans, un espace jeune réservé au 18-25 ans, un CLAS, ainsi qu'un secteur famille et un secteur d'animation sur l'espace public et moments festifs. Les habitants des tours ont tous connaissance du centre social et des activités qui peuvent y être proposées. Ces habitants sont particulièrement proches de l'équipe de professionnels et tutoient les animateurs. Pour autant, ces habitants ne sont pas des utilisateurs réguliers du centre social : bon nombre d'entre eux ne se sentent pas concernés, mais saluent les accompagnements du centre social auprès des familles les plus précaires.

Fondée en 1984, **l'association EVL** se divise en trois secteurs distincts : un accueil de loisirs, une ludothèque<sup>43</sup> et un pôle famille, axés sur la petite enfance, principalement destinés aux enfants de 3 à 13 ans. Malgré une forte affluence à l'accueil de loisirs, EVL fait face à des difficultés financières croissantes et cherche continuellement des subventions pour couvrir les salaires du personnel. Une réduction significative des subventions municipales (42% en 2 ans), justifiée par des accusations de non-respect de la charte de la laïcité, a accentué ces difficultés. Les discours officiels du maire ont même qualifié l'association de gangrenée par le salafisme,

---

<sup>41</sup> Kakpo, S & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue Française de Pédagogie*, Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ? 55-70.

<sup>42</sup> Lors des immersions et retours réalisés sur le territoire après le terme du recueil de données, une offre plus vaste est mise en œuvre, notamment auprès de 16-25.

<sup>43</sup> Cette ludothèque est municipalisée en 2024 et est rattachée au centre social municipal.



suite à une controverse sur le port du voile lors d'une sortie piscine. En conséquence, l'offre de l'accueil de loisirs a été restreinte pour éviter d'augmenter les frais des familles (actuellement à 6,60€ par jour sans passeport CAF). Cette association et notamment son coordinateur ne cachent pas les adaptations, les services rendus et les « crédits » faits à certaines familles :

*« Il y a 2 chèques sur 3 que moi je signe derrière pour mettre à encaisser que le 15 février ou ne mettre que le 30 juin, voilà, le chèque, il reste là, ça fait 2 mois qu'il est là quand on le met à l'encaissement. Ça se passe comme ça, donc on est payé souvent 4 mois voire 6 mois après que le gamin ait été là ». [Coordonnateur EVL - 10 mai 2023].*

Ce fonctionnement, à l'écart des cadrages institutionnels, est difficilement audible en termes de gestion budgétaire, il est également un point de tension avec la municipalité. Malgré ces tensions, de nombreuses familles habitant au nord d'Églantine ont inscrit leurs enfants à EVL, témoignant ainsi de son importance et de son ancrage communautaire.

Inaugurée en 2020, **la cité de l'emploi** est implantée à proximité de l'annexe mairie d'Églantine et est portée par l'agglomération. Les cités de l'emploi ont pour vocation première de renforcer la collaboration des acteurs de l'emploi, de lever les effets de concurrence entre les dispositifs d'accès à l'emploi existants et d'accompagner les habitants tout au long des parcours d'emploi. Pour ce faire, la cité de l'emploi d'Églantine est pensée autour d'un espace numérique, de la mission locale, de Pôle emploi, de Cap emploi et du PLIE (Plans locaux pluriannuels pour l'insertion et l'emploi) mais également d'associations qui réalisent des permanences régulières, notamment Citélabs, une agence d'intérim ou encore la maison des droits. La cité de l'emploi accompagne au quotidien, propose des ateliers thématiques ainsi que des accompagnements « découverte des métiers » qui touchent entre 15 et 25 jeunes, hommes et femmes par an. Si la mixité des jeunes accueillis en termes d'effectif est atteinte, les propositions d'emplois restent non mixtes. Cette structure, encore récente a su évoluer, notamment en termes d'horaires ou de postures d'accompagnement<sup>44</sup>.

La **BMSEA** est une structure de prévention spécialisée implantée depuis plus de 40 ans sur Églantine avec des animatrices spécialisées en poste depuis plus de 20 ans. Ces animatrices sont reconnues par l'ensemble des habitants et des professionnels et constituent une ressource importante dans la prévention du décrochage, mais également pour l'accompagnement global des familles en situation de grande précarité. Si le public-cible était dans les années 2000, les jeunes âgés de 9 à 18 ans, la cible est élargie au 18-25 ans. Cette structure est partenaire des établissements scolaires et d'autres professionnels du quartier, toutefois elle rencontre aujourd'hui une problématique majeure : le déménagement des familles auparavant accompagnées et la nécessité de trouver de nouveaux locaux<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Devant quitter les locaux qu'elle occupe dans le cadre du NPNRU, la cité de l'emploi est provisoirement installée dans des locaux jusqu'ici désaffectés du centre commercial, pour être relogée, à long terme (2030), dans le bâtiment pensé comme une centralité.

<sup>45</sup> Devant quitter les locaux qu'elle occupe dans le cadre du NPNRU, aucune alternative de relogement n'est proposée. L'association décide d'interrompre les accompagnements à l'échelle de ce territoire, pourtant symbolique.

Durant l'enquête, aucune offre n'est proposée le week-end, hormis un accueil festif et ludique organisé un samedi par mois, par le centre social municipal. Hormis ces structures qui parviennent peu à fédérer les habitants, les clubs sportifs, peu nombreux au sein d'Églantine (les clubs de football, de boxe et d'arts martiaux) sont investis par les jeunes. Les sections féminines ainsi que les pratiques mixtes prennent une grande place au sein de ces clubs. Le choix des activités sportives proposées au sein du quartier reste restreint et les jeunes enquêtés pratiquent peu d'activités sportives en dehors du quartier.

D'autres infrastructures sont faiblement investies, notamment le city-stade sorti de terre en 2017 : cette structure sportive, accolée au centre social, est boudée par les habitants dès sa construction. Les jeunes ne comprennent pas, d'un côté, la fermeture de la piscine et la construction, coûteuse, de cette structure, qui n'a pas d'intérêt à leurs yeux, puisque tous jouent au football, le soir, dans les cours des écoles primaires. Cette pratique est toujours présente aujourd'hui, les adolescents investissent les cours d'école et repartent en laissant l'espace tel qu'ils l'avaient trouvé. Le city-stade, quant à lui, n'est pas investi, hormis lorsque le centre social y organise des activités. Le gymnase, implanté au nord du quartier est situé à proximité du collège 2. Cet équipement sportif est particulièrement utilisé dans le cadre scolaire et a été ouvert pour une pratique libre les soirs, permettant ainsi aux jeunes du quartier de se retrouver dans cet espace, parfois en grand nombre. La bibliothèque municipale touche, quant à elle, peu les habitants du quartier, malgré l'organisation d'ateliers à destination des familles sur le thème de la lecture enfantine et du numérique ainsi que des expositions. Située juste derrière le centre commercial, la bibliothèque accueille les habitants des communes environnantes. La bibliothèque est investie par les écoles primaires et le PRE, mais peu par les habitants du quartier de manière individuelle.

### **3.4 Des pratiques professionnelles en perpétuelle négociation**

Au sein d'Églantine, l'offre socio-éducative, culturelle et sportive, bien que restreinte, est diversifiée, mais touche peu les publics et ne répond que trop peu aux demandes des habitants. Les professionnels répondent aux urgences et s'adaptent aux contextes du territoire : au sein de ce territoire, l'innovation, les pratiques partenariales ou la participation des habitants apparaissent comme des objectifs inatteignables. Le turnover des professionnels<sup>46</sup> est particulièrement fort au sein des quelques structures socio-éducatives qui continuent d'exister au sein du quartier, qui peinent à répondre aux besoins des habitants et qui ne peuvent être dans une démarche d'innovation et « d'aller vers ».

---

<sup>46</sup> Le turnover est particulièrement fort et implique de nombreuses vacances de poste, à l'échelle des intervenants et animateurs mais également à des postes à responsabilités, notamment au poste de directeur du centre social municipal, laissé vacant de nombreux mois, puis confié à un professionnel qui n'a pas été renouvelé après sa période d'essai. Après quelques mois de vacances, c'est le directeur adjoint du centre social, depuis 2 ans, qui accepte de prendre le poste.

Dans ce quartier, « *le paradoxe est que le trafic de drogues apparaît à la fois comme un facteur de pacification des quartiers réputés "sensibles" et comme la cause de toute une gamme de conduites violentes* » (Kokoreff, 2000, p.403)<sup>47</sup>. Effectivement, les dealers parviennent à maintenir une paix sociale, puisqu'ils participent à l'économie locale, sans embrigader les « petits frères », mais leurs conduites, parfois violentes envers les jeunes des autres quartiers, influencent directement les offres socio-éducatives et leurs mises en œuvre à l'échelle du territoire.

La cohabitation entre les professionnels et les dealers est sensible, dans le sens où ces professionnels, bien qu'ancrés sur le territoire, représentent les institutions, et particulièrement la municipalité (centre social, cité de l'emploi...). Pour autant, il n'est jamais fait mention d'une agression ou d'un acte violent envers des professionnels, qui essaient d'instaurer un climat de confiance, indépendamment des jeunes et du caractère illicite de leurs activités.

*A. nous explique que lui, quand il est arrivé au centre social, il était allé faire de "l'aller vers" dans le quartier et qu'il était clairement tombé, sans le savoir, dans les zones "interdites" mais que voilà ils avaient eu une discussion sur sa présence ici et qu'aujourd'hui ce sont des gens, des jeunes et des moins jeunes à qui il dit bonjour dans la rue et qu'ils ne sont absolument pas dans une relation de confrontation.*

Extrait du journal de bord - 21 mars 2023.

Cette fausse proximité entre dealers et professionnels socio-éducatifs est particulièrement repérée lorsque les intervenants font de « l'aller vers » au sein des *Tours Sud*. Les échanges restent cordiaux, chacun sait à quelle place il doit se positionner. Les relations sont basées sur un jeu de dupe où chacun sait que l'autre sait qu'il sait, mais aucune allusion n'est faite par les professionnels, qui possèdent peu ou pas de propositions de rattachage pour ces jeunes. Cette question de la posture et de la distance que les professionnels instaurent avec les dealers a produit un repli institutionnel.

Une structure municipale, implantée au cœur de la zone *Tours Sud*, ouvre au public, mais conditionne l'accueil des habitants en fonction des horaires d'occupation de l'espace public par les dealers. Les fonctionnaires adaptent leurs horaires et accueillent les publics uniquement le matin, pour « laisser l'espace libre » au dealer après 15h. Aujourd'hui, les horaires d'ouverture ont évolué vers des horaires ordinaires et les dealers ont réorganisé leurs points de vente en conséquence : autrement dit, chacun a fait un pas vers l'autre. Cela a été rendu possible grâce à l'engagement des professionnels présents et du travail qui a été fait pour proposer à ces jeunes d'entrer à nouveau en formation. À ce jour, certains jeunes guetteurs et passeurs sont en formation ou en emploi, grâce à l'accompagnement de cette structure. Ces « sorties » de la délinquance crédibilisent l'intérêt de la structure et forcent les dealers à partager l'espace. Toutefois, ce partage de l'espace n'est pas acquis :

<sup>47</sup> Kokoreff, M. (2000). Faire du business dans les quartiers. Eléments sur les transformations socio-historiques de l'économie des stupéfiants en milieux populaires. Le cas du département des Hauts-de-Seine », *Déviance et Société*, n° 4, 403-423.

*Au cours de l'entretien, la difficulté du quartier émerge nécessairement, d'abord avec un discours de façade "nous, ici, tout se passe bien", avec cette idée de cohabitation plus ou moins forcée, mais très vite d'autres éléments apparaissent, comme un dépôt de plainte suite à une balle perdue, logée juste au-dessus de notre tête, dans le plafond du bureau. Plus tard, la sécurité est à nouveau abordée, puisqu'elle m'explique qu'un système de sécurité à la porte d'entrée est installé et qu'elle ne s'ouvre que sur validation d'un employé.*

Extrait Journal de bord - 25 mai 2023.

Les offres, les temporalités, les professionnels sollicités sont pensés au prisme de ce groupe de jeunes. Si ces professionnels parviennent à cohabiter, c'est également parce qu'ils ferment les yeux, parce qu'ils refusent de dénoncer.

*Au beau milieu de l'après-midi, [animateur] vient chercher P., lui demande de le suivre en le pressant, ils reviennent quelques minutes plus tard pour chercher une casserole d'eau et repartent. Ils m'expliqueront plus tard qu'ils ont été éteindre un feu, allumé dans une poubelle derrière le bureau du directeur. Rapidement, P. se justifie en disant, « vu l'heure qu'il est, si on le signale aux flics, on y passe la soirée ».*

Extrait Journal de bord - 6 février 2023.

Combien de feux de poubelles ont été éteints par les professionnels du quartier ? Combien de fois les alarmes des bâtiments publics ont été désactivées avant le déclenchement des forces policières ? Combien de fois j'ai pu être témoin d'incivilités, de délits, en fermant les yeux, en partie par peur d'entacher la relation d'enquête ?

### **3.5 Travailler dans l'urgence ou penser au lendemain : des accompagnements impossibles**

Nous avons montré ici comment le « contre-monde » du quartier participe à la recomposition du territoire et des pratiques des professionnels. L'engagement militant de certains professionnels participe à une évolution des pratiques et du travail avec les membres des réseaux et conforte le retour de la place des institutions sur le quartier. En revanche, le nouveau projet national de renouvellement urbain complexifie davantage les accompagnements et amplifie cette sensation partagée par les professionnels de devoir choisir entre une réponse à l'urgence actuelle ou la construction des accompagnements de demain : dans l'une ou l'autre des options, une partie de la population voit son accompagnement sacrifié.

Le NPNRU implique une mobilité importante des familles et les professionnels socio-éducatifs se trouvent confrontés à une question d'éthique : continuer d'accompagner des familles qui ne résident plus au sein du quartier ou mettre un terme à l'accompagnement de ces familles.

C'est particulièrement le cas de l'association de prévention spécialisée implantée au sein d'une Tour de l'îlot Sud, elle-même touchée par cette nécessité de devoir quitter leurs locaux.

*« Ça ne va pas durer pendant 107 ans, pour plein de raisons, ça ne durera pas. En fait, la prévention, c'est une action qui est sans mandat nominatif, il n'y a pas de durée, hormis la tranche d'âge et c'est une action territorialisée. On accompagne des jeunes et des*

*familles depuis 40 ans, ça fait 40 ans qu'il y a une équipe à Églantine, ça fait partie des premières équipes qui ont été ouvertes. Donc, c'est quand même compliqué. Nous, on passe le relais à qui, en fait ? Parce que même la polyvalence de secteurs, nos collègues A.S., c'est différent d'être A.S. sur un QPV que d'être A.S dans ces secteurs-là [ruraux]. Moi, je suis avant tout une professionnelle, j'ai une éthique et j'ai une humanité, en fait, donc, ces gens-là, on les balance, on les catapulte, on les fait partir, pour certains, avec des procédés qui ne sont pas forcément toujours très honnêtes intellectuellement, donc, ils partent. Nous, on transmet un relais, on confie, on oriente. Mais on oriente à qui ? Il n'y a pas de droit commun qui correspond. Qui a le titre d'intervention que nous on a ici ? On intervient sur du soutien à la parentalité, de la scolarité, du soin psychique, de l'administratif, du judiciaire, du logement, mettre quelqu'un dans la voiture et faire avec, du loisir, à qui moi je peux passer le relais pour des familles auprès desquelles on est intervenu pendant des années et qui ont permis, nous avec d'autres, de construire un équilibre un peu précaire, mais qui ont permis à des enfants de grandir, à des parents de s'enraciner et peut-être, moi j'ai, en tous cas, la prétention de penser, d'éviter que d'autres gamins aillent grossir les effectifs dans les autres immeubles (deal), des foyers et des mesures d'AEMO que le département ne peut pas assumer. Nous, on a à cœur quand même d'essayer de transmettre et d'accompagner pour que ça ne vienne pas dégrader des choses qui étaient déjà un peu bancales. Essayer de faire au mieux, que tout le travail qui a été fourni par ces jeunes et ces familles ne s'effondre pas parce que d'un seul coup, l'environnement à nouveau est différent. Mais de toute façon, on ne va pas pouvoir faire ça longtemps parce qu'on n'a pas les moyens, parce que ça va sortir du cadre de nos missions. Mais notamment pour tous ceux qui sont encore scolarisés ici, oui, ça a encore du sens, tous ceux qui ont encore des membres de leurs familles et qui, au final, parce que c'est comme ça que ça se passe, ont officiellement déménagé, mais habitent toujours chez les parents, les grands-parents, notamment parce que les transports ne sont pas organisés [à l'échelle de la communauté urbaine]. Donc toutes ces politiques publiques, elles ont des effets, mais moi ça ne me fait pas sourire, moi ça me fait plus marrer en fait et la cité éducative arrive maintenant, alors qu'on va vider Églantine de ses habitants. » [BMSEA - 13 avril 2023]*

Nous établissons ici d'une part que le renouvellement urbain pensé à l'échelle du quartier Églantine rompt les liens de solidarités spontanées construits ces quarante dernières années et remet en question cette volonté politique affichée d'accompagner ces populations à sortir de la pauvreté. Il s'agit plutôt de revitaliser, théoriquement, les lieux par l'attractivité d'une nouvelle population, plus aisée et socialement intégrée (Joseph, 2006)<sup>48</sup>. Au sein de ce quartier, le renouvellement urbain engendre un éclatement des solidarités, mais accentue également les difficultés de mobilité et d'accès à l'emploi déjà fortes.

Ainsi, les décisions prises sur le quartier Églantine sont orientées vers la conception d'un meilleur avenir pour ce territoire, au détriment des habitants actuels, des jeunes qui vivent ce territoire. Nous pouvons parler de « génération sacrifiée » (Beaud & Mauger, 2017)<sup>49</sup> lorsqu'il s'agit de la transition scolaire prévue sur le quartier Églantine :

*« Sur la rénovation de l'école. Je ne sais pas à combien de projets on en est, de version différente. Et en fait, on s'aperçoit que les premières versions, où on a demandé l'avis des enseignants sont totalement oubliés et ce qui fait que la dernière réunion qu'il y a*

<sup>48</sup> Joseph, M.L. (2006). Is Mixed-Income Development an Antidote to Urban Poverty? *Housing Policy Debate*, vol. 17, 2.

<sup>49</sup> Beaud, S & Mauger, G. (Dir.). (2017). *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Éditions Rue d'ULM, Paris.

*eu avec les enseignants, ils ont dit ce n'est pas la peine qu'on y aille, les enseignants n'étaient pas là parce qu'ils se sont dit, qu'on dise une chose ou l'autre, c'est déjà arrêté en fait, on ne peut pas raisonner comme ça : selon eux, tous les ans, il y aura 30 élèves de petite section, 30 élèves de moyenne section, 30 élèves... Mais non, il y a des années où il y aura peut-être 20 et des années où il y aura 40 et il faut trouver le moyen de loger les 40. Parce que les 20, on pourra les mettre dans une petite pièce où d'habitude on est 30 mais dans l'autre sens, ça ne marche pas. Et ça, non, ils ne voulaient pas l'entendre. Et en fait, oui, on peut raisonner sur des moyennes, il faut raisonner sur des moyennes à des moments, mais aussi prévoir. » [Intervenante socio-éducatrice - 13 avril 2023]*

Nous pouvons également soulever les différences de temporalités : d'une part, la temporalité des travaux de réhabilitation des écoles (qui débiteront en 2024) ; d'autre part, l'évolution de la démographie du quartier, puisqu'effectivement, à horizon 2030, lorsque l'ensemble du projet de rénovation urbaine sera achevé, les caractéristiques démographiques de la population évolueront avec un ancrage sur le territoire de couples sans enfant :

*« Bah la perspective, nous, en termes de reconstitution de l'offre, c'est des logements seniors, donc, on aura de la population... On n'aura pas forcément de jeunes, donc, voilà pas d'enfant. Après, sur ce qui va être construit, ça, c'est pas encore défini dans la diversification, il y aura forcément du type 3, du type 4 donc potentiellement des familles, mais c'est vrai qu'il n'y a pas de reconstruction de tours de prévues, ça sera des petits collectifs, donc, presque mathématiquement oui moins d'habitants forcément, mais différemment, d'autres habitants ». [Responsable du projet de rénovation urbaine - 7 mars 2023]*

Ainsi, les décisions, les transitions, les évolutions des territoires, que ce soient à l'échelle politique, scolaire, sécuritaire, sociale ou résidentielle, viennent s'ajouter aux difficultés et fragilités au sein du quotidien de jeunes et de familles déjà vulnérables, mais également au sein du quotidien des professionnels de ce territoire. Une majorité des familles expulsées sont relogées dans les villes rurales de l'agglomération, qui possèdent, à ce jour, un tissu socio-éducatif restreint, voire inexistant, qui ne permettra pas la continuité des accompagnements proposés jusqu'ici aux familles au sein du quartier Églantine.

#### 4. Une cité éducative sans incidence ?

La cité éducative constitue alors, aux yeux de la troïka et du comité de pilotage restreint, un levier éventuel. En revanche, la mise en œuvre de ce label, en rupture avec les contextes du territoire que nous avons pu mettre en lumière, ne permet pas son déploiement.

##### 4.1 Une cité éducative construite contre le territoire

Les premiers mois d'existence de la cité éducative Églantine ne se traduisent pas par la concrétisation de projets sur le territoire. La CPO, professionnelle pivot, entièrement affiliée à l'Éducation nationale et précédemment coordinatrice REP pour les deux réseaux du quartier, initie des séances interprofessionnelles de réflexion. Ces rencontres, au nombre de quatre, au début de l'année scolaire 2022-2023 rassemblent des acteurs locaux ainsi que des professionnels extérieurs, y compris des fédérations et des associations à visées nationales. Malgré la participation active des professionnels, ces sessions collectives ne donnent pas lieu à l'émergence d'idées novatrices. Bien que certains besoins ou aspirations soient partagés, ils ne semblent pas tous s'inscrire dans le cadre de la cité éducative ou paraissent illusoire, presque trop ambitieux. Il convient de souligner qu'à l'échelle du quartier, un sentiment de résignation est partagé par les professionnels. Ces derniers ont constaté l'inefficacité de leurs efforts au fil des années et ne sont pas convaincus des potentialités de la cité éducative, notamment dans la capacité de ce label à répondre aux besoins du territoire :

*« On a pensé qu'on allait partir des besoins, de ce qu'étaient les besoins des gens, des professionnels, de ce qui existait déjà et ce qui nécessitait d'être soutenu, là où il y avait des carences souvent financières ou humaines. Et très vite le malentendu a été levé, c'est de la coordination, de l'existence, de la rationalisation et point. Je vous le fais court, mais on est un peu là-dedans. Tout le monde a pensé, qu'on allait venir soutenir une vraie difficulté, une vraie inquiétude, notamment sur ce qui est de faire les devoirs et c'est un besoin qui est un besoin insatisfait et qui le restera. En tout cas du point de vue des acteurs, le besoin de coordination ce n'est pas ce qu'on aurait placé en premier comme besoin sur la thématique de l'éducation sur un territoire comme le nôtre. »*  
[BMSEA - 13 avril 2023]

À la suite des réunions, de rares professionnels ont sollicité la cité éducative et ont vu leurs projets retoqués, parfois à plusieurs reprises, dans le sens où ils ne répondaient pas à l'ensemble des critères prédéfinis. Les membres du comité de pilotage restreint et de la troïka ont fait le choix de respecter à la lettre les critères qui figurent dans le dossier de labellisation, critères dont ils ne sont pas les auteurs et dont ils peinent, pour certains, à y trouver du sens. Il s'agit peut-être ici du seul point de concordance entre les trois institutions qui refusent (théoriquement) de financer des projets qui pourraient être financés par ailleurs. La CPO, jusqu'alors sans lettre de mission, est expressément chargée d'accompagner les professionnels dans la rédaction des projets, afin qu'ils correspondent plus amplement aux critères prédéfinis<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Ce procédé renforce la distance entre les projets tels qu'ils sont validés au sein du label et les projets tels qu'ils sont mis en œuvre, puisque les professionnels porteurs des projets donnent à voir au sein des dossiers des éléments attendus, qu'ils savent pertinemment ne pas être en mesure de mettre en œuvre.

Ces étapes chronophages ont poussé certains professionnels à s'orienter vers d'autres sources de financement, et ainsi contourner la cité éducative qui apparaît, aux yeux des professionnels de terrain, comme un label plus sélectif que soutenant.

Ainsi, les thématiques priorisées par les membres de la troïka et le comité de pilotage émanent du dossier de candidature de la cité éducative qui reprend en partie les axes nationaux : « Fédérer les acteurs pour la réussite des enfants, des jeunes et conforter le rôle de l'école » ; « Promouvoir la continuité éducative comme une dynamique nouvelle en faveur de la cohérence des parcours et de la réussite » ; « Ouvrir le champ des possibles en accompagnant les jeunes vers l'émancipation et l'insertion ». Il s'agit ici d'une orientation des axes nationaux au regard des besoins « théoriques » ou supposés du territoire, notamment en ce qui concerne le partenariat, la cohérence des parcours et l'insertion professionnelle.

Toutefois, dès la mise en œuvre de la cité éducative, ces axes stratégiques sont relégués au second plan, considérés comme non explicites et laissent place à 9 thématiques d'actions.

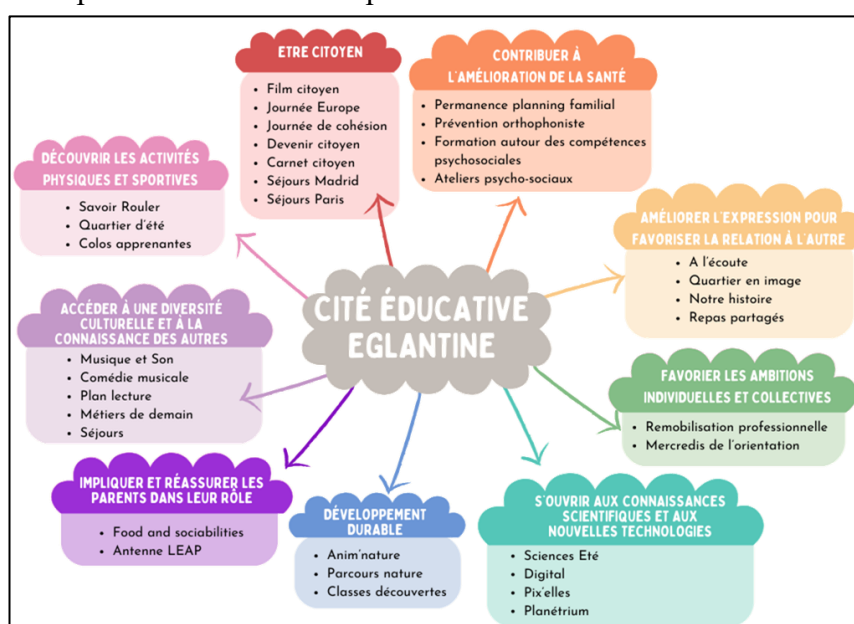


Figure 28 : Schématisation des projets labellisés cité éducative en fonction des axes thématiques choisis

\*Les membres de la troïka pensent le fonctionnement de la cité éducative Églantine au regard de ces thématiques : les projets proposés par les professionnels du territoire doivent pouvoir s'y insérer, sans quoi ils ne sont pas financés. Cette construction détaillée de la cité éducative implique également un travail important de la CPO, qui doit « créer » des projets, les penser, solliciter des partenaires éventuels, afin de rendre concrètes les thématiques choisies. Autrement dit, les axes stratégiques de cette cité éducative sont pensés à l'échelle du comité de pilotage et de la troïka : la CPO et les professionnels du territoire pensent, construisent et orientent leurs projets au regard de ces thématiques, dans une logique contraire à l'injonction de faire émaner les projets à partir du territoire et de ses besoins.

\* Ces réflexions ont été développées dans le cadre du colloque « 40e colloque international de l'ISIAT - L'animation en mouvement » en janvier 2024 et au sein de la publication associée (Genet, L. à paraître, Sports & Cités éducatives : des hybridations professionnelles impossibles ? – Carrières sociales éditions)



Ainsi, la CPO endosse une posture d'instigatrice : c'est elle qui pense, construit et parfois porte les projets, c'est elle qui fabrique à postériori les liens partenariaux, c'est elle qui régit le label cité éducative afin qu'il apparaisse comme efficient.

*« Alors ça, on l'a dit au départ, c'est-à-dire qu'il fallait simplifier les démarches de chacun. Ceux qui avaient besoin de financement déposaient leur projet pour leur financement, en mettant toutes les actions, en remettant le global pour qu'on voit bien comment ils s'intégraient au projet. Et qu'après, moi, je faisais un récapitulatif de dire, voilà, l'UFOLEP va porter telle action, telle action, telle action, mais il va le faire avec untel, untel, untel et que comme ça, on verrait apparaître les liens. L'objectif était que l'argent arrivait directement à la bonne personne, ce qui facilitait les choses aussi, c'était pour ne pas avoir un consortium à faire, quoi. Mais bon là au final, pour l'instant, j'ai deux dossiers et j'ai des partenaires qui apparaissent, mais qui n'ont pas déposé...*

*On va dire qu'ils déposeront après... On fera les liens après » [CPO - 20 février 2023].*

Cette construction du partenariat à postériori constitue l'aveu de l'échec de cette cité éducative, dont la démarche réside encore aujourd'hui en la construction de projets impulsés par le haut, puisqu'aucun n'émane du territoire<sup>51\*</sup>.

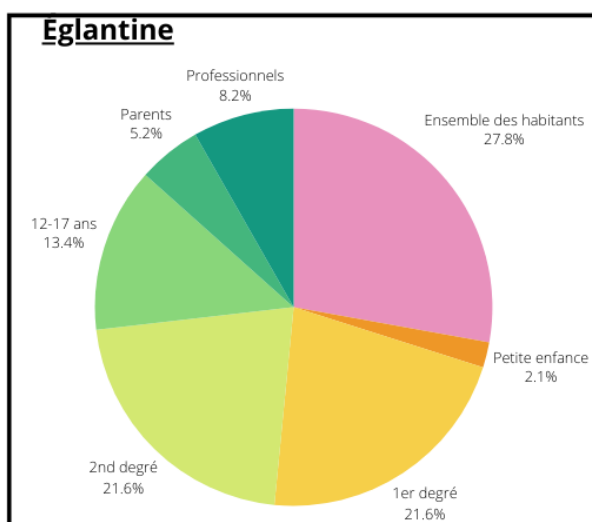


Figure 29 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés par la cité éducative Églantine

Concernant les publics ciblés par ce label, aucun critère n'est défini, comme si les publics étaient nécessairement présents, nécessaires et demandeurs au sein du quartier. La cité éducative Églantine touche majoritairement les publics scolaires (43% des projets) ou l'ensemble des habitants (28%). Une partie des projets est spécifiquement orientée vers les professionnels (repas partagés ; ateliers psycho-sociaux). Les publics 12-17 ans sont ciblés par des projets orientés vers le domaine des loisirs (multiples séjours), portés par les structures socio-éducatives.

De plus, durant cette première année de labellisation, la cité éducative labellise et finance peu de projets spécifiquement pensés dans le cadre de cette démarche et rompt sa ligne directrice en utilisant les fonds pour financer ou co-financer de l'existant et du droit commun, notamment des projets antérieurement financés par la direction des arts et de la culture (DRAC), mais également les vacances apprenantes, à hauteur de 34 000 euros pour l'année 2023.

Ces financements ne font qu'amplifier les tensions inter-institutionnelles :

<sup>51</sup> Durant l'année scolaire 2023-2024, certains projets innovants ont vu le jour sur le territoire, notamment à l'initiative du centre social municipal et labélisé dans le cadre de la cité éducative. Avec ou sans le soutien de la cité éducative, ces projets auraient vu le jour.

*« On a financé les colos apprenantes d'Églantine, parce qu'en fait, il n'y avait pas assez sur l'enveloppe du département pour tout le monde et voilà, donc en fait, alors, le principal du collègue a dit, bah non, on ne finance pas, sauf qu'à la préfecture, elle est entrée dans le jeu en appelant la DASEN, en disant, vous vous rendez compte que c'est l'Éducation nationale qui dit non, pour financer un truc qui est Éducation nationale à la base, donc on va faire... et on l'a fait ». [Chef de projet opérationnel cité éducative - 20 février 2023].*

Ces logiques financières vont bien au-delà du financement de ce qui relèverait du droit commun et viennent totalement recomposer les possibilités sur le territoire, puisque le déséquilibre entre les institutions s'incarne en un déséquilibre des contributions financières de chacune des institutions. Si la note d'exécution financière des cités éducatives, publiée en février 2024, apporte des précisions, notamment sur le pourcentage de participations des différentes institutions, le faible cadrage a permis jusqu'ici aux institutions de s'impliquer, plus ou moins et de valoriser le préexistant. Cette valorisation, particulièrement floue, permet une absence ou une faible contribution de la municipalité, qui a basculé les dépenses courantes du quartier, dans le budget global de la cité éducative.

*« Et puis après, il y a des enjeux financiers pour les uns et pour les autres. L'Éducation nationale n'a pas cet enjeu-là puisqu'il n'y a pas, voilà, cette partie-là, donc ne comprend pas cet enjeu-là des deux autres parties. Et les deux autres parties, c'est complètement déséquilibré, alors je ne sais pas comment dire, il faut rester politiquement correct : Il y a l'État qui met de l'argent, beaucoup d'argent et normalement, il doit y avoir la collectivité territoriale qui doit mettre aussi et ça, je crois, c'est une partie qui a été mal comprise dans la démarche de demande de labellisation qui vient de la ville, mais qui a été plutôt comprise comme un « bah l'État mettra ». Et donc, pour dire que la ville met, on cherche à valoriser ce que l'on a déjà fait, beaucoup. Et il faut faire des choses en plus, mais qui seront payées par l'enveloppe État. Il ne faut surtout pas avoir de demandes supplémentaires de financement auprès de l'administration. » [Chef de projet opérationnel cité éducative - 20 février 2023]*

#### **4.2 Un écosystème d'acteur sous-pression**

Nous pouvons expliquer cette faible opérationnalisation de la cité éducative sur le quartier Églantine, d'abord au regard des contextes territoriaux et des tensions institutionnelles et financières, mais également au regard de l'écosystème des acteurs investis au sein de la cité éducative et, plus globalement, au regard de l'ordre socio-éducatif local de ce territoire, particulièrement restreint. À partir de la revue de projet, nous pouvons visualiser le poids de chaque structure socio-éducative investie en tant que porteur ou partenaire des projets menés<sup>52</sup>. Nous dissociions également les partenaires implantés au sein du quartier, ceux implantés à l'échelle de la ville et enfin, les associations à visée nationale.

<sup>52</sup> Par exemple, le centre social municipal est porteur ou partenaire de 24% des projets labellisés au cours de l'année 2023.

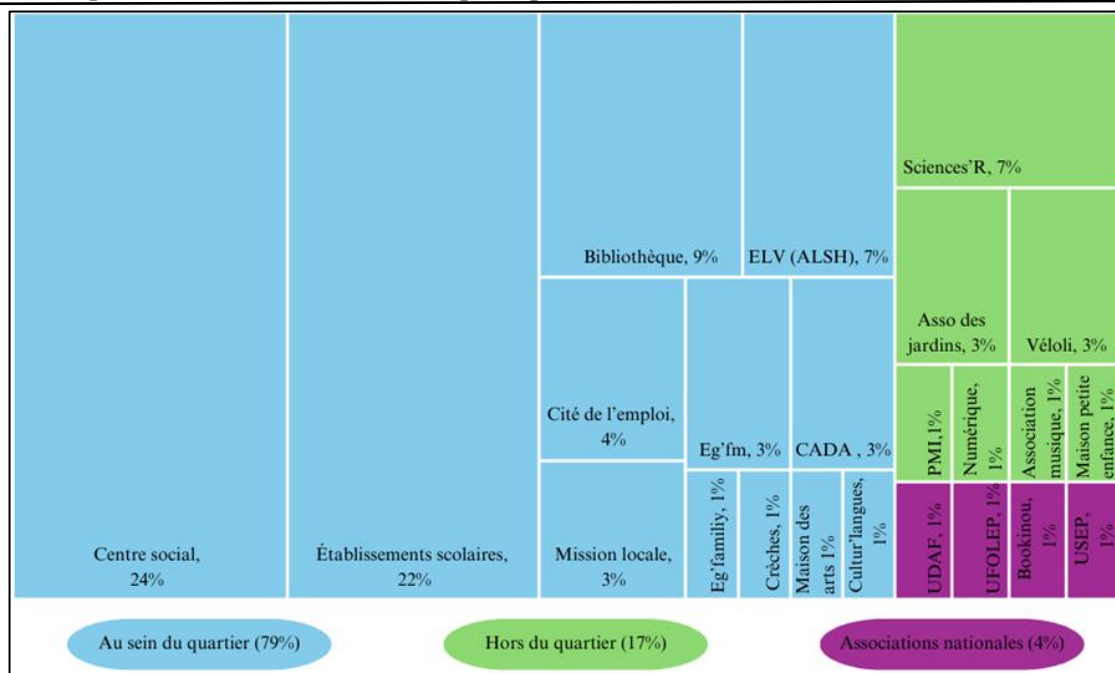


Figure 30 : Compartimentage des porteurs de projets au sein de la cité éducative Églantine

#### 4.2.1 Une bonne volonté des professionnels du territoire

Ce compartimentage nous permet de mettre en exergue différents éléments et particulièrement le faible nombre de structures qui s'emparent de la cité éducative Églantine. Ce faible investissement n'est pas le résultat d'une désertion des structures socio-éducatives au regard de la cité éducative, mais bien d'une implication des structures du territoire, volontaires dans la démarche, mais peu nombreuses et ayant peu de forces vives.

Effectivement, au sein de ce compartimentage, nous retrouvons l'ensemble des structures implantées à l'échelle du territoire, en tant que porteurs ou partenaires de projets, bien que certaines d'entre elles traversent des difficultés : l'association ELV rencontre des difficultés financières, la cité de l'emploi, Eg'fm et la mission locale sont contraintes de quitter leurs locaux (et le quartier), mais elles continuent leurs actions sur le territoire et s'inscrivent au sein du label cité éducative.

Les associations et structures implantées à l'échelle de la ville et qui proposent des projets au sein de la cité éducative sont des associations reconnues à l'échelle municipale et déjà soutenues *via* les contrats de ville. La cité éducative Églantine fédère peu d'associations à visée nationale : l'enclavement géographique d'Églantine constitue un frein pour ces associations, mais certaines propositions d'associations à visée nationale ont été refusées par le pilotage de la cité éducative, puisqu'elles ont été jugées trop onéreuses ou trop peu originales.

Autrement dit, nous souhaitons montrer ici l'implication des professionnels présents sur le territoire : les professionnels socio-éducatifs rencontrés sont volontaires et ne sont pas responsables de la défaillance de la cité éducative. Celle-ci, implantée sur un territoire dont l'ordre éducatif local était particulièrement en souffrance, n'a pas permis d'impulser un nouveau souffle.

#### 4.2.2 Les « bénévoles » de la cité éducative

Ce compartimentage place également le centre social municipal comme la structure la plus centrale au sein de la cité éducative, presque malgré elle. Dans ce contexte où les associations se font rares, le centre social apparaît comme un levier pour la cité éducative, dans le sens où il s'agit de la structure qui fédère le plus d'habitants à l'échelle du quartier et la seule qui est en mesure d'accueillir des groupes, des partenaires et des projets. En revanche, le fonctionnement interne à la municipalité ne permet pas au centre social municipal d'obtenir des fonds supplémentaires dans le cadre de la cité éducative. Dès la mise en œuvre du label, le centre social exprime cette volonté de s'impliquer dans la démarche, mais explique que les subventions attribuées par la cité éducative ne pourront pas bénéficier directement aux habitants du quartier, puisque les fonds sont reversés à la municipalité et non au centre social lui-même.

*« Et j'en parle avec [le directeur] et il me dit 'ha mais non parce qu'en fait, si je demande des financements, je suis pas sûre qu'au bout du compte, ça sera un gain pour le centre social et que je récupère cet argent. Et donc, je comprends très bien l'explication. Enfin, je la comprends, je ne la comprends pas administrativement (rire), pourquoi ça se passerait comme ça ? Mais je comprends le frein. Donc, ça nous bloque tous les projets »* [Chef de projet opérationnel cité éducative - 20 février 2023]

Ce frein budgétaire est identifié tardivement et les professionnels du centre social s'emparent de la problématique en avril 2024<sup>53</sup>. Ce frein fait toujours l'objet de tensions entre cité éducative et centre social : si le centre social accepte de porter ou de co-porter des projets dans le cadre de la cité éducative, possède-t-il réellement les moyens humains et financiers, de s'inscrire bénévolement dans la démarche cité éducative ? Ces tensions budgétaires sont particulièrement fortes au sein du centre social, mais sont également repérées à l'échelle de la bibliothèque et de la maison des arts, qui sont également des structures municipales.

Ainsi, lorsque les structures municipales proposent un projet dans le cadre de la cité éducative, c'est qu'elles sont en mesure de le financer sur fonds propres, sur l'enveloppe annuelle votée en conseil municipal : autrement dit, souscrire à la cité éducative revient à ne pas proposer les projets qui étaient planifiés en interne, afin d'équilibrer les dépenses.

Pourtant, nous pouvons affirmer que la non-implication de ces structures municipales et particulièrement la non-implication du centre social signerait l'incapacité de cette cité éducative à proposer et mettre en œuvre des projets sur le territoire.

---

<sup>53</sup> Ce frein a fait l'objet d'un accompagnement par la recherche de ma part, avec une mise en relation de la direction du centre social avec la responsable du service éducation de la cité éducative de Mandela, afin de croiser les expériences et de trouver des possibilités en termes de montage financier.

\*\*\*

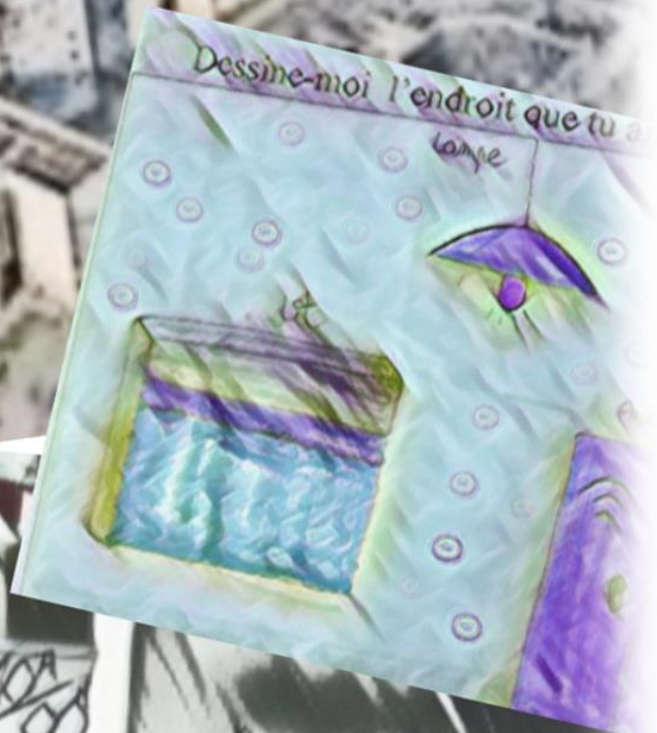
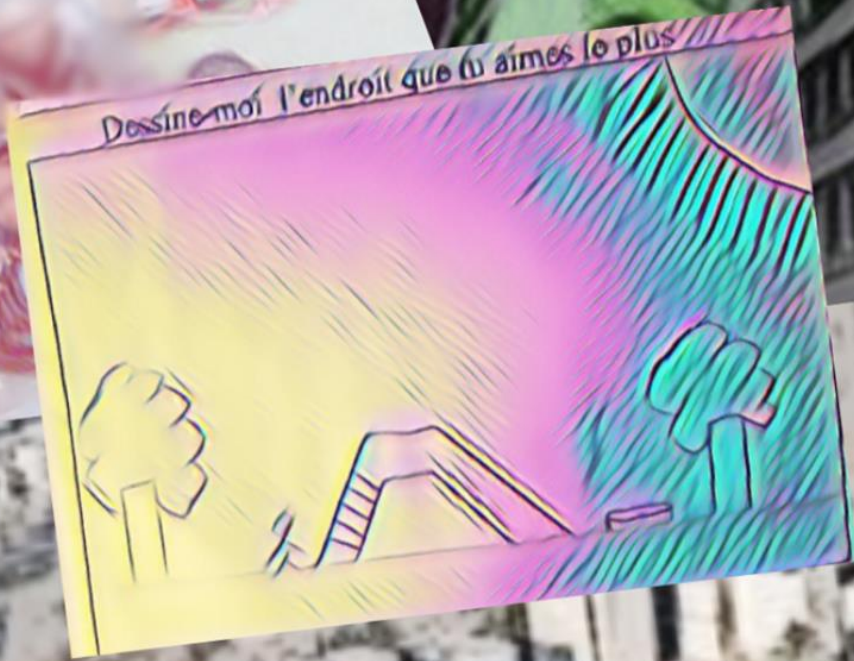
### Conclusion du chapitre 5<sup>54</sup> : Monographie du quartier Églantine

Le quartier Églantine est riche des solidarités qui le traversent, mais est confronté à une diversité de difficultés qui émanent majoritairement du contexte territorial (trafic de stupéfiants, NPNRU, insécurité, désertions des commerces, situation géographique enclavée...), des décisions et/ou des choix politiques et institutionnels. Les indicateurs statistiques de ce territoire ne représentent que trop peu le quotidien et les singularités des familles, bien plus précaires que ce que les chiffres peuvent montrer. Au-delà de la grande précarité des familles enquêtées, la fabrication de l'échec scolaire et la résignation des jeunes face à leur avenir professionnel, dans un contexte scolaire déprécié, conforte les jeunes dans leur assignation à ce territoire. Le dénuement de l'ordre socio-éducatif local, particulièrement fort, accentue ce sentiment d'être laissés pour compte : les rares professionnels socio-éducatifs de ce territoire travaillent dans l'urgence, sur de (trop) multiples missions et ne sont pas en mesure de penser des accompagnements plus efficaces ou des projets plus innovants. Dans ces contextes, la mise en œuvre de la cité éducative ne permet pas l'évolution des pratiques ou la mise en œuvre d'une démarche nouvelle.

---

<sup>54</sup> Je tiens ici à adresser mes plus sincères excuses aux professionnels qui travaillent au quotidien au sein d'Églantine. J'ai conscience que cette mise en récit donne à voir une image majoritairement négative du quartier et ne met que trop peu en avant les victoires du quotidien, ne met que trop en avant les relations et les liens si précieux entre jeunes et professionnels et l'ensemble de ces solidarités, de ces soutiens sans failles qui traversent ce territoire et qui restent gravés en chacun de nous.





## Conclusion de la deuxième partie : des monographies

La mise en récit de ces deux territoires, à travers les monographies des quartiers Mandela et Églantine, a offert une vision analytique de leur fonctionnement socio-éducatif et des expériences vécues par les professionnels, les jeunes et leurs familles. Ces chapitres ont permis de mettre en lumière la diversité des contextes socio-démographiques, des dynamiques politiques et institutionnelles, ainsi que des pratiques professionnelles dans ces quartiers. Ils ont également permis d'illustrer le quotidien des familles au sein de ces territoires.

Nous espérons que ces mises en récit ont permis de mettre en exergue les divergences de ces territoires et les incidences de l'ensemble des écosystèmes sur le quotidien des habitants et des professionnels, mais nous espérons également avoir su illustrer la variabilité des postures d'engagement liées aux relations d'enquête. Effectivement, au-delà des éléments contextuels qui servent les analyses, ces monographies ont donné à voir, en filigrane, le quotidien d'enquête auprès des jeunes et des professionnels de ces territoires.

Le chapitre consacré au quartier Mandela a permis d'explorer les évolutions démographiques, les jeux de pouvoir et les changements induits par la mise en place de la cité éducative. Le chapitre dédié au quartier Églantine a mis en évidence un contexte socio-démographique plus tourmenté, un territoire marqué par de fortes méfiances et de faibles incidences de la mise en œuvre du label cité éducative.

Au travers de ces deux territoires, nous avons pu montrer, dans une logique de contrepoint, des similitudes, des divergences, des contrastes entre les deux quartiers. Ces monographies analytiques ont permis de présenter les éléments essentiels à la compréhension des analyses proposées dans les troisième et quatrième parties de cette thèse.



	Mandela	Églantine
Contexte territorial	Localisé en périphérie d'une grande ville avec des infrastructures publiques majeures (centre commercial, université, préfecture, etc.).	Situé en grande périphérie d'une ville du Centre-Ouest de la France, territoire enclavé considéré comme une « ville dans la ville ». Forte incidence des réseaux de dogues.
Données socio-démographiques	24 500 habitants, taux de pauvreté (36%) et de chômage (23%) important. Grand nombre de familles monoparentales (27%) et de familles nombreuses (30%).	11 000 habitants, taux de pauvreté (52%) et de chômage (17%) élevés. Taux de familles nombreuses (24%) et monoparentales (27%) dans la moyenne nationale.
Identité et appartenance	Sentiment d'appartenance faible : le territoire est perçu comme un tremplin vers une meilleure situation socio-économique et résidentielle.	Fort sentiment d'appartenance, identité de quartier marquée, esprit de village.
Sociabilités, migrations et turnover	Solidarités intra-familiales faibles. Les logiques migratoires actuelles engendrent un fort turnover des populations.	Fortes solidarités intra-familiales et inter-familiales, faible turnover, communautés résidentes ancrées dans le quartier.
Renouvellement urbain	Impact limité sur les logements, significatif sur les équipements socio-éducatifs, concentré sur la partie Nord du quartier.	Projets de rénovation urbaine en cours : destruction de 45% des immeubles du quartier / expulsion des habitants vers les communes rurales environnantes.
Projection et résultats scolaires	Résultats au brevet proche de la moyenne nationale (81%), taux de diplomation proche de la moyenne nationale (18%).	Résultats au brevet faible (64%), taux de diplomation faible (10%), forte démobilitation scolaire.
Insertion professionnelle	Nombreux dispositifs et programmes conçus pour favoriser l'insertion professionnelle.	Difficultés importantes d'insertion professionnelle.
Équilibres inter-institutionnels (cité éducative)	Collaboration étroite entre les représentants des institutions locales, faibles tensions et résistances institutionnelles.	Tensions et déséquilibres importants entre les institutions et leurs représentants.
Offre socio-éducative locale	Offre socio-éducative diversifiée et riche.	Offre socio-éducative dans l'impasse (absence d'associations socio-éducatives locales)
Dynamiques partenariales locales	Collaboration entre les différentes structures socio-éducatives malgré les défis - émergence de concurrences entre les professionnels.	Dynamiques partenariales effectives autour du centre social municipal uniquement - une cité éducative qui n'impulse pas de nouveaux partenariats.
Rapport à l'innovation	Volonté d'expérimentation qui se traduit par le financement de projets inédits.	Innovation empêchée par les désaccords entre les représentants des institutions.
Contenus prioritaires au sein de la cité éducative	Coordination des acteurs locaux, suivi des parcours des enfants et des familles, renforcement de la parentalité.	Absence de ligne directrice - contenus thématiques divers et variés
Publics principaux ciblés par les projets menés	Des publics scolaires puis les habitants dans leur ensemble	Des publics scolaires, des jeunes "vulnérables" et les professionnels du territoire



---

---

### **Troisième partie :**

Des cités éducatives territorialisées :  
de l'injonction à la mise en œuvre opérationnelle  
*Intériorisations, résistances et réponses aux injonctions*

*« Lorsque le territoire est érigé en cadre ou objet de l'action éducative, il s'incarne dans des lois, des cadres réglementaires, des prescriptions, des modes d'organisation (Chartes, politique contractuelle, comités de pilotage, etc.). Les institutions concernées peuvent être des administrations déconcentrées de l'Éducation nationale ou d'autres ministères, des collectivités locales, associations, divers services de l'État sur les territoires. Cette première déclinaison, qui correspond à un très haut degré d'institutionnalisation de l'action éducative locale, ne doit pas en occulter d'autres, moins instituées, qui fédèrent des acteurs hétérogènes et des espaces plus ouverts que nous développerons plus loin. » (Ben Ayed, 2018, p.17)*

À partir des éléments présentés et décrits jusqu'ici, nous considérons que la mise en œuvre des cités éducatives soulève des questions cruciales sur le poids des caractéristiques des territoires, des contextes, des institutions, dans la territorialisation des politiques éducatives. En ce sens, nous présentons dans cette troisième partie, la manière dont les contextes territoriaux participent à la singularisation de dispositifs relevant des politiques éducatives territorialisées tels que les cités éducatives.

Le chapitre 6, intitulé « Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative » met en lumière les défis et les déséquilibres auxquels sont confrontées les instances de gouvernance des cités éducatives. À travers l'analyse des dynamiques inter-institutionnelles et des singularités des territoires, ce chapitre met en lumière les tensions entre les injonctions établies à l'échelle nationale et leurs mises en œuvre, pragmatique ou normative, à l'échelle des territoires. En se penchant sur les processus décisionnels et organisationnels, à l'échelle des instances de gouvernance des cités éducatives, nous donnons à voir l'opérationnalisation de ce label.

Quant au chapitre 7, intitulé « Une territorialisation « ancrée » : la recomposition du label par les professionnels socio-éducatifs », il s'applique à mettre en lumière le rôle des professionnels socio-éducatifs dans cette recomposition d'un label territorialisé. À travers l'étude de la réception de la « démarche cité éducative »<sup>488</sup> par les professionnels, l'examen de l'injonction partenariale renouvelée et l'analyse de la participation des publics, ce chapitre explore les défis et les résistances rencontrés dans la mise en œuvre concrète des cités éducatives.

Ces deux chapitres offrent ainsi une plongée au cœur des enjeux territoriaux et professionnels liés à la mise en œuvre des cités éducatives, permettant ainsi une meilleure compréhension des dynamiques à l'œuvre et à la manière dont ces éléments influencent la manière dont la catégorisation des publics est pensée, fabriquée, écartée, occultée...

---

<sup>488</sup> Le terme « démarche cité éducative » est utilisé par les pouvoirs publics au sein des textes de cadrage.

## Chapitre 6 : Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative

*« On ne peut plus parler « du territoire » au singulier, mais encore qu'au sein même des grands segments territoriaux habituellement convoqués en matière éducative - la ville, la campagne, la montagne - nombre de spécificités territoriales coexistent, voire se chevauchent. » (Champollion, 2020, p23).*

Ce sixième chapitre est l'occasion d'approfondir la compréhension de « l'effet-territoire » dans la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées, de revenir sur les différents éléments qui influencent, de près ou de loin, la mise en œuvre des cités éducatives. Il s'agit d'analyser les faits « *dans la diversité de leurs situations et réalisations, prenant en compte l'interaction de multiples dimensions, sociales, spatiales, économiques, symboliques, etc., qui jouent les unes sur les autres dans la constitution des territoires urbains* » (Bidou-Zachariassen, 1997, p.100)<sup>1</sup>. Les différences entre les territoires nous ont incités à questionner nos a priori, dans un souci d'équilibre entre populisme et misérabilisme (Grignon & Passeron, 1989)<sup>2</sup>, pour proposer ici une analyse construite au regard des contrastes mis en exergue au sein des territoires enquêtés. Nous nous penchons sur les incidences des choix établis par les instances de gouvernance des cités éducatives dans la mise en œuvre du label à l'échelle des territoires, en interrogeant les formes de ces gouvernances et leurs effets sur la « fabrique » des publics (Bachir & Lefebvre, 2019)<sup>3</sup>. Nous examinons également la dynamique complexe entre les institutions faibles et fortes, mettant en lumière les hiérarchies institutionnelles émergentes (Cf. 1. Une fast politique territorialisée : Défis, déséquilibre et impensé au sein des instances de gouvernance). Dans un deuxième temps, nous nous concentrons sur l'incidence des territoires en analysant l'organisation territorialisée et les ciblage des publics, construits au regard ou à distance, des territoires préétablis antérieurement et des problématiques qui les traversent (Cf. 2. Les singularités des territoires : une omission qui a des incidences sur la mise en œuvre des cités éducatives). Enfin, nous appréhendons l'opérationnalisation des cités éducatives en analysant les choix stratégiques des représentants des institutions et la manière dont la conception de l'innovation influence l'opérationnalisation du label, aussi bien dans ses contenus que dans les publics qu'il cible (Cf. 3. Ruptures entre diagnostics et mises en œuvre : des cités éducatives « dupliquée »). Nous nous efforcerons de saisir ce que produisent les instances de gouvernance et comment elles participent à la territorialisation du label.

<sup>1</sup> Bidou-Zachariassen, C. (1997) La prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue française de sociologie*, 38-1, 97-117.

<sup>2</sup> Grignon, C. & Passeron, J.-C. (2015). *Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Éditions Points.

<sup>3</sup> Bachir, M. & Lefebvre, R. (2019). La fabrique des publics de la participation : l'aléatoire et l'obligatoire dans la constitution des conseils citoyens à Amiens et Lille. *Participations*, 24, 167-194.

## 1. Une « fast-politique territorialisée » : Défis, déséquilibre et impensé au sein des instances de gouvernance

Nous souhaitons appréhender ici la manière dont les cités éducatives sont régies par les instances de gouvernance, à l'échelle des territoires. C'est en considérant les 2 monographies présentées ainsi que les travaux, études et rapports publiés au sujet de ce label que nous proposons l'analyse suivante : il s'agit de comprendre comment le label cité éducative vient se déployer à l'échelle des territoires, au regard des décisions prises par les troïkas et au prisme des logiques d'action préexistantes. Comment les troïkas participent à modeler le label et participent en ce sens, à la singularisation de chacune des cités éducatives ? Pour ce faire, nous revenons dans un premier temps sur la notion de fast politique, puis nous focalisons notre réflexion sur les logiques évaluatrices et l'impensé autour des publics ciblés. Dans un deuxième temps, nous donnons à voir les équilibres ou les déséquilibres institutionnels au sein des instances de pilotage, en appréhendant les leaderships institutionnels, qu'ils reposent sur les objectifs socio-éducatifs ou sur des éléments financiers. Nous considérerons particulièrement la place de l'Éducation nationale, afin de comprendre comment les publics peuvent être modelés par les institutions fortes.

### 1.1 Les fasts-politiques : incarnation d'un nouveau modèle de production des politiques éducatives ?

Depuis les années 1980, avec la décentralisation de l'action éducative, le modèle d'action publique repose sur un « laisser-faire institué » (Voléry, 2008)<sup>4</sup>, au sein duquel le sens et les objectifs de chacun des dispositifs et labels pensés à l'échelle nationale reposent sur les professionnels les plus proches des territoires. Ainsi, l'État n'impose plus les objectifs, mais encadre les procédures (Voléry, 2008)<sup>5</sup>. Les cités éducatives s'inscrivent bien dans cette lignée, mais leur impulsion peut être considérée comme une incarnation des fast-politiques, qui renégocient les conceptions, les mises en œuvre, les objectifs et les incidences des politiques éducatives. Nous donnons à voir ici comment les cités éducatives s'inscrivent en continuité, mais également en rupture des politiques éducatives menées jusqu'alors.

Comme nous l'avons déjà introduit, il nous semble que les cités éducatives prennent sens dans le tournant des fast-politiques en France. C'est en nous appuyant sur les travaux de Xavier Pons, que nous souhaitons montrer en quoi les cités éducatives s'inscrivent dans ce mouvement, puisqu'il s'agit, à notre sens, d'un élément qui participe de la mise en œuvre concrète de ce label à l'échelle des territoires.

---

<sup>4</sup> Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale, *Revue française de science politique*, vol. 58, n° 5.

<sup>5</sup> Voléry, I. (2008). *Op. cit.*

### 1.1.1 Une fast politique territorialisée mais déconnectée des territoires

Les fast-politiques peuvent être considérées « *comme un flux permanent de solutions décontextualisées qui circulent de plus en plus vite et intensément au sein de réseaux mondialisés* » (Pons, 2022, p.56)<sup>6</sup>. Ces politiques reposeraient sur 5 marqueurs déterminants, que nous confrontons à ce label éducatif.

- « *Un gouvernement de l'éducation accéléré, voire dans l'urgence (...) visant à avancer rapidement et « énergiquement » dans la formalisation d'un programme d'action publique* » (Pons, 2022, p.58)<sup>7</sup>. Au sein des cités éducatives, cette mise en œuvre accélérée du label est repérée à différentes échelles : d'abord à l'échelle nationale, où l'expérimentation des 80 premières cités éducatives en France est décidée avant même la fin de l'année d'expérimentation du label dans la ville de Grigny, puis à l'échelle des cités éducatives, où est repérée une forte pression du résultat, avec des échéances, des décisions et des résultats à prendre toujours plus rapidement, malgré les différents calendriers institutionnels. Nous avons pu relever au sein de la cité éducative Mandela cette mise en œuvre « au pas de course », mais nous relevons également une accélération subie des décisions à l'échelle de la cité éducative Églantine, constat qui a été établi à l'échelle d'autres cités éducatives en France (Bordiec & Pinsolle, 2021, p7)<sup>8,9</sup>.
- « *La mise en avant dans le débat public de mesures ou de solutions politiques génériques, peu contextualisées, identifiées à plusieurs reprises dans les travaux d'organismes internationaux ou supranationaux et ayant déjà circulé entre différents espaces* » (Pons, 2022, p.58)<sup>10</sup>. Ce critère est peut-être celui qui apparaît le moins au sein du label cité éducative, puisque l'émergence d'un label qui regroupe différentes institutions pour permettre l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles reste une innovation singulière et peu développée à l'échelle internationale. En revanche, les cités éducatives sont pensées en France au regard de mesures et de solutions politiques internationalisées, notamment en ce qui concerne le travail partenarial, l'implication des publics ou l'innovation. De plus, des pays comme la Belgique, L'Espagne, la Grèce, l'Italie, Le Portugal ou le Québec proposent des dispositifs qui ont des traits communs avec les cités éducatives, notamment les villes éducatives, les villes éduquantes ou les cités de l'éducation (Pourtois & Desmets, 2013, p.13)<sup>11</sup>.
- « *Le rôle clé de réseaux d'acteurs mondialisés dans la fabrique des politiques d'éducation qui développent leurs idées dans de nombreux documents publics : entreprises privées, think*

---

<sup>6</sup> Pons, X. (2022). Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes. Paris : Cnesco-Chnam.

<sup>7</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

<sup>8</sup> Bordiec, S & Pinsolle, J. (2021). Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives). Inter-Congrès AREF 2021 – Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives, May 2020, Nancy, France.

<sup>9</sup> Ces éléments sont également discutés au sein du collectif CERE.

<sup>10</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

<sup>11</sup> Pourtois, J. Desmet, H. (2013). À propos des Cités de l'Éducation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 11-20.

*tanks, agences nationales, organisations internationales, fondations philanthropiques sont les plus cités* » (Pons, 2022, p.58)<sup>12</sup>. Dans le cadre des cités éducatives, la forte participation d'associations à visée nationale, privées, participe à caractériser les cités éducatives comme des fast-politiques. Xavier Pons va plus loin en ce sens puisqu'il explique que, de manière indirecte, la qualité des fast-politiques est incertaine et que les acteurs privés seront enclins à pallier les insuffisances qui en découlent.

- « *La focalisation sur trois types de réforme*<sup>13</sup> *par lesquelles la néolibéralisation de l'école peut être accentuée* » (Pons, 2022, p.58)<sup>14</sup>. Particulièrement liées au point précédent, les cités éducatives sont l'objet d'une néolibéralisation de l'éducation avec une expansion des offres scolaires et éducatives.
- Enfin, « *ces réformes donnent lieu à des analyses étayées, produites par des chercheurs, des évaluateurs ou des experts, pointant le plus souvent la moindre qualité de l'éducation ainsi proposée* » (Pons, 2022, p.58)<sup>15</sup>. Cette importance de l'évaluation est particulièrement centrale au sein des cités éducatives, puisque l'ensemble des cités éducatives doit faire l'objet d'une évaluation externe. Ce sont des cabinets d'études privés, comme c'est le cas au sein de la cité éducative Mandela, ou des universitaires, comme c'est le cas au sein de la cité éducative Églantine, qui produisent des données sur les cités éducatives. Cette prédominance de l'évaluation peut être associée à la place des acteurs privés au sein du label, puisque les principaux auteurs des évaluations nationales sont des cabinets d'étude privés (Jeudevi, Agence phare, Pluricité...). En ce sens, les premiers rapports et études publiés jusqu'ici mettent en avant les difficultés rencontrées dans le cadre de ce label et la faible incidence de ce label sur les objectifs initiaux (continuité éducative, orientation-insertion et place des familles) (Stromboni & Louhab, 2024)<sup>16</sup>.

Nous montrons en ce sens que les cités éducatives s'inscrivent bien dans ce mouvement de fast-politique, qui « *court grandement le risque de produire des politiques d'éducation décontextualisées, qui ne prennent pas en compte les dynamiques propres aux systèmes d'éducation étudiés au nom d'une transversalité discutable* ». (Pons, 2022, p.62)<sup>17</sup>. Effectivement, il nous semble avoir illustré au prisme des monographies présentées, le caractère décontextualisé des cités éducatives, que nous allons particulièrement mettre en exergue au sein des analyses présentées ici.

---

<sup>12</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

<sup>13</sup> Ici, Xavier Pons établit que la néolibéralisation de l'école peut être accentuée par des réformes curriculaires, des réformes du professionnalisme enseignant et des réformes managériales.

<sup>14</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

<sup>15</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

<sup>16</sup> Stromboni T. & Louhab S. (2024). Évaluation nationale des cités éducatives. Appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles, INJEP Notes & rapports.

<sup>17</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

### **1.1.2 La place de l'évaluation : absence d'incidence, mais déploiement du label**

La rapide évolution des politiques publiques, influencée par des solutions standardisées et mondialisées, a considérablement impacté leur évaluation, en particulier dans le domaine de l'éducation en France. Cette évolution a conduit à un découplage entre la conception des politiques éducatives au niveau national et leur mise en œuvre effective à différents niveaux (Pons, 2022)<sup>18</sup>. Ce phénomène est exacerbé par le choix du type d'évaluation, qu'il soit "ex-ante", "in itinere", "finale", de mesures d'impact ou d'études avant/après (Agence Phare, 2024, p.43)<sup>19</sup>. L'évaluation "ex-ante", réalisée avant la mise en œuvre d'une politique ou d'un programme, vise à estimer les effets potentiels d'une intervention, à identifier les risques et les opportunités et à guider la prise de décision avant que la politique ne soit mise en place. Dans le cadre des cités éducatives, ce stade d'évaluation semble être lié aux diagnostics peu efficaces des territoires. En revanche, l'évaluation "in itinere" se déroule pendant la mise en œuvre d'une politique et a pour objectif de suivre son déroulement, d'identifier les éventuels ajustements nécessaires et de mesurer les premiers effets observés. Dans les faits, ce type d'évaluation est particulièrement employé au sein des cités éducatives, qui ont pour obligation de mettre en œuvre une démarche évaluative. Une fois que la politique ou le programme est achevé ou a atteint un stade significatif de mise en œuvre, intervient le stade de l'évaluation finale, mais la pérennisation des cités éducatives avant la date programmée pour la fin de l'expérimentation du label questionne sur la possibilité de réaliser des analyses finales et d'examiner ses résultats et son impact global, permettant de tirer des leçons et des recommandations pour l'avenir.

Par ailleurs, la mesure d'impact vise à déterminer les effets réels d'une politique ou d'un programme sur les bénéficiaires ou sur la société dans son ensemble, évaluant si les objectifs fixés ont été atteints et à quelles conditions. De la même manière, l'étude avant/après compare la situation avant et après la mise en œuvre d'une politique pour évaluer les changements survenus et leur attribution à l'intervention. Ces modalités d'évaluations ne semblent pas être envisageables au sein des cités éducatives, au regard de la superposition des dispositifs et des politiques à l'échelle d'un même territoire. Comment pouvons-nous établir avec certitude que les évolutions perçues sont liées, ou non, à la mise en œuvre de la cité éducative ?

Bien que ces méthodes d'évaluation puissent être discutables, la diversité de méthodes d'évaluation souligne l'importance du caractère évaluatif dans la mise en œuvre de cette politique publique. Le pilotage par les résultats, caractéristique du New Public Management, accentue cette tendance à l'évaluation quantitative, en mettant l'accent sur la performance au détriment parfois de la qualité et de la pertinence des politiques éducatives (Maroy, 2013)<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Pons, X. (2022). *Op. Cit.*

<sup>19</sup> Agence Phare. (2024). Cités éducatives Rapport final - Evaluation des effets des Cités éducatives sur la place des familles dans les coopérations éducatives et, plus largement, sur la place des familles au sein du territoire, INJEP.

<sup>20</sup> Maroy, C. (2013). L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats. De Boeck Supérieur.



Mesurer les performances locales peut aussi contribuer à une "naturalisation des procédures" (Pesle, 2016)<sup>21</sup>, masquant ainsi les inégalités et les biais dans les politiques publiques et leurs mises en œuvre. En effet, « *les indicateurs de gestion ont cette caractéristique d'apparaître à première vue comme neutres. Ils abusent les acteurs grâce au manteau de la science. Qui donc peut oser critiquer des chiffres ?* » (Boussard, 2001, p.9)<sup>22</sup>. De ce fait, au sein des cités éducatives, afin de mieux comprendre les besoins des publics concernés et améliorer l'efficacité du label en touchant réellement les publics initialement ciblés, il s'agirait de revoir ces processus d'évaluation, aussi bien dans la forme qu'ils prennent que dans leurs temporalités.

### **1.1.3 Une fast-politique établie, mais des publics toujours impensés**

L'impulsion de cette fast-politique engendre une absence de réflexion sur des objets pourtant essentiels de la politique publique, notamment la question des publics ciblés. Selon Jean-Claude Thoenig, l'ensemble des politiques publiques « *véhicule implicitement ou explicitement une segmentation des publics* » (Thoenig, 2014, p.423)<sup>23</sup>. Dans le cadre des cités éducatives, la catégorisation de ces publics a été réalisée par défaut, au regard de catégories préexistantes. Les 0-25 ans des territoires labellisés constituent alors une catégorisation « molle » des publics : c'est à l'échelle de chacune des cités éducatives que des publics plus restreints devraient être définis, avec la possibilité de réduire les publics ciblés ou de les étendre, notamment en y incluant les parents ou les professionnels.

Les politiques d'éducation prioritaire se sont majoritairement construites en fonction de zones géographiques vulnérables, mais également au regard d'individus qui possédaient des caractéristiques communes. La catégorisation des publics peut être vue comme un processus qui permettrait de mettre l'accent sur les spécificités ou les singularités de certains jeunes et d'identifier les raisons de leurs difficultés ou de leurs vulnérabilités. Toutefois, dans le cadre des politiques publiques, les catégorisations sont souvent issues de discours dominants, qui rationalisent la diversité des publics, par leur écrasement, afin de proposer des dispositifs et des solutions « clés en main ». Les cités éducatives et la « démarche » qu'elles proposent s'ancrent bel et bien dans cette approche, où les 0-25 ans sont considérés comme une catégorie de jeunes, en difficulté, à toucher. Telles qu'elles sont pensées, les cités éducatives ne viennent pas questionner les catégorisations antérieures et proposent une catégorisation encore plus large, permettant d'inclure une diversité de jeunes, aux profils et aux vulnérabilités différentes et peut-être même opposées.

Nous avons ici proposé une réflexion qui permet de comprendre en quoi la mise en œuvre de fast-politiques possède une incidence sur la fabrication ou, au contraire, l'absence de réflexion sur la construction des publics qui devraient être concernés au sein des cités éducatives.

---

<sup>21</sup> Pesle, M. (2016). *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*. Thèse Science politique. Université Grenoble Alpes.

<sup>22</sup> Boussard, V. (2001). Quand les règles s'incarnent L'exemple des indicateurs prégnants, *Sociologie du travail*, Vol. 43, n° 4, 533-551.

<sup>23</sup> Thoenig, J.-C. (2014). Politique publique. Dans : Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po.

## **1.2 Institution faible et institution forte<sup>24</sup> : une hiérarchisation des institutions au sein des cités éducatives**

Afin de cerner la mise en œuvre territorialisée de ce label éducatif, il s'agit d'appréhender l'équilibre ou le déséquilibre entre des institutions faibles ou fortes et ce qu'il produit. Nous considérons ici que les institutions faibles « *sont affaiblies par une catégorisation publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social* » (Laforgue & Payet, 2008, p.9)<sup>25</sup>, tandis que les institutions fortes sont soutenues par cette catégorisation publique.

Au sein de la cité éducative Églantine, la municipalité semble être la cheffe d'orchestre du label, depuis la demande de labellisation jusqu'à aujourd'hui. L'Éducation nationale est peut-être moins investie à l'échelle de la troïka, mais particulièrement présente et active à l'échelle du comité de pilotage restreint. Concernant la préfecture, cette institution reste en retrait.

Au sein de la cité éducative Mandela, la municipalité semble également orchestrer la mise en œuvre du label, mais l'Éducation nationale comme la préfecture sont beaucoup plus investies dans les décisions et l'opérationnalisation de la cité éducative à l'échelle du territoire.

Autrement dit, grâce aux contrepoints mutuels donnés par la mise en récit de ces deux territoires, nous pouvons mettre en exergue la territorialisation de l'organisation de la cité éducative à l'échelle des instances de pilotage et des institutions qui s'emparent ou non du label. Ces deux schémas ne peuvent mener à une généralisation des modèles, puisque les travaux menés à l'échelle de huit cités éducatives par l'équipe CeDS, montrent, *a contrario*, que les préfectures posséderaient un rôle de chef d'orchestre, les municipalités auraient en charge l'administration des cités éducatives et l'Éducation nationale serait plutôt en retrait (Pinsolle & al., 2022, p.17)<sup>26</sup>.

Ainsi, chaque cité éducative possède une organisation singulière, qui repose nécessairement sur des antécédents, notamment sur les relations interinstitutionnelles antérieures.

### **1.2.1 Des leaderships éducatifs et financiers : prémisses de déséquilibres inter-institutionnels**

Ce qui se joue au sein des cités éducatives relève alors d'un leadership éducatif. L'importance d'un leadership éducatif collectif et partagé, qui ne doit pas reposer uniquement sur les directions ou les politiques, mais qui doit prendre en compte les professionnels des territoires qui mettent en œuvre les dispositifs, résonne particulièrement au sein des cités éducatives et semble constituer le fondement de cette démarche. Cependant, compte tenu des postures de certains membres des comités de pilotage, ainsi que de l'importance accordée à l'évaluation par les résultats, ne pourrait-on pas considérer que le leadership éducatif impulsé est réduit à un leadership axé sur le marketing scolaire, fondé sur la mise en concurrence des institutions (Gather Thruler & al., 2015)<sup>27</sup> ?

---

<sup>24</sup> Laforgue, D. (2008). *Op. cit.*

<sup>25</sup> Laforgue D. & Payet J.-P. (2008). Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Dans : Payet J.-P., Giuliani F. & Laforgue D. (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Presse universitaire de Rennes.

<sup>26</sup> Pinsolle J., Tourneville J. & Bordieuc S. (2022). Réunir (enfin) les acteurs de l'éducation ? Sur la vocation partenariale des "Cités éducatives", *Agora débats/jeunesses*, 92, 113-128.

<sup>27</sup> Gather Thruler, M., Pelletier, G. & Dutercq, Y. (2015). Leadership éducatif?, *Recherche et formation*, 78, 95-109.

Effectivement, le leadership s'installe au sein des différentes institutions et s'incarne particulièrement lorsqu'il est question du marketing sous-jacent au label et des enjeux de financements. Les membres des comités de pilotage des cités éducatives Églantine et Mandela ont tendance à se comparer aux autres cités éducatives, que ce soit en termes de gouvernance ou de mise en œuvre sur le terrain, relativement aux contenus des projets. Cette comparaison constante crée une pression supplémentaire pour se distinguer des autres cités éducatives, indépendamment des moyens octroyés et rend compte de ce leadership, de cette volonté de mettre au premier plan « l'excellence » des projets réalisés à l'échelle du territoire.

Ce leadership concurrentiel est particulièrement repéré à l'échelle d'Églantine, aussi bien au sein du comité de pilotage que de la troïka, où chaque institution défend ses valeurs, ses pratiques et les moyens qu'elle accorde. Rapidement, le leadership ayant trait aux valeurs éducatives se transforme en un leadership financier, où chaque institution va prouver, par son engagement financier, qu'elle est en mesure de développer les idées qu'elle défend. Nous retrouvons différents exemples au sein d'Églantine : face à la non-utilisation de l'ensemble de l'enveloppe budgétaire lors de la première année de labellisation de la cité éducative, une décision est prise par la préfecture, sans consultation, de n'attribuer que 70 % des fonds pour l'année suivante. Dans la même optique, la municipalité refuse de compléter le fonds de la cité pour l'année 2023, puisque l'ensemble des fonds de l'année 2022 n'a pas été utilisé. Enfin, au sein des bilans budgétaires de la cité éducative Églantine, la municipalité affiche comme des investissements l'ensemble des subventions et moyens humains dédiés aux fonctionnements de l'offre éducative du territoire, qu'elle considère comme une forme de valorisation au sein de la cité éducative. La direction « *Développement des quartiers et vie associative* », qui régit notamment le centre social municipal, n'est que très peu au fait des décisions et des objectifs liés à la mise en œuvre de la cité éducative ou à l'avancement des projets, renforçant ainsi le constat selon lequel la municipalité fonctionne, en interne, avec des silos perméables et valorise principalement, au sein de la cité éducative, des actions et des moyens relevant du droit commun.

À l'échelle de la cité éducative Mandela, ce leadership financier est beaucoup moins prégnant : par exemple, la municipalité ne valorise pas la mise à disposition de la directrice adjointe du service éducation. De plus, les directions municipales, notamment culturelles et sportives, sont particulièrement engagées dans les projets labellisés, dans le sens où ces directions sont porteuses de différents projets : par exemple, la direction des sports porte un projet autour de la natation ainsi qu'un projet autour de la voile ; la direction de la culture porte également des projets, notamment celui des mallettes pédagogiques 0-3 ans, mais également des projets de résidences d'artistes. Là encore, cet investissement n'est pas mis en avant, visibilisé, comptabilisé dans les bilans financiers.

Chapitre 6 : Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative

Ainsi, les fonds attribués par les municipalités, ou du moins ceux inscrits au sein des bilans des deux cités éducatives enquêtées ne peuvent être comparés d'emblée, puisqu'il s'agit, pour Églantine, d'une valorisation de l'ensemble des investissements socio-éducatifs du territoire, y compris le préexistant (760 000 euros par an). En revanche, les apports supplémentaires ne sont en réalité équivalents qu'à 50 000 euros chaque année (11% du budget global de la cité éducative). Au sein de Mandela, aucune valorisation budgétaire n'est effectuée, nous retrouvons dans les bilans financiers uniquement les fonds supplémentaires, attribués spécifiquement dans le cadre du label (70 000 euros par an - 16% du budget global de la cité éducative).

Ces deux cités éducatives font partie de celles qui n'atteignent pas le seuil minimal de co-financements fixé par la coordination des cités éducatives, à savoir 20% (Rapport synthétique - Revues de projet 2021, p.31).

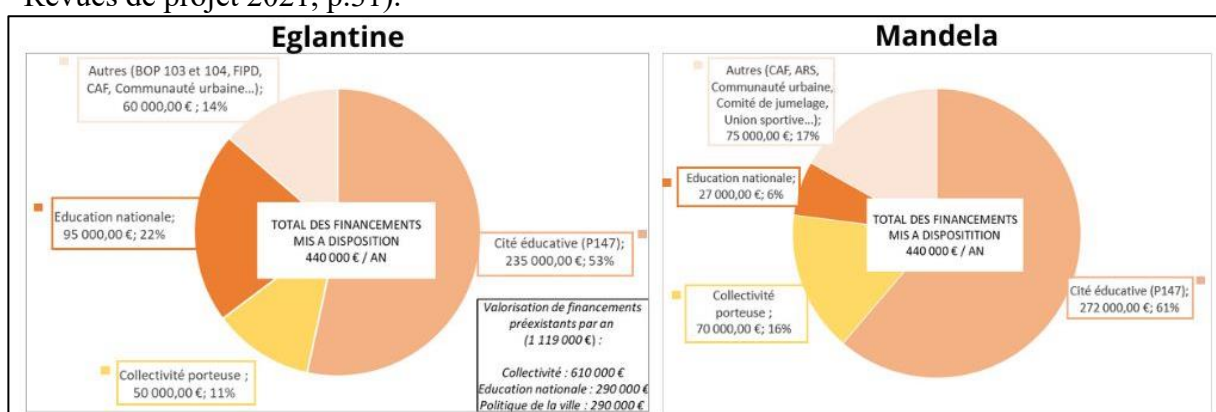


Figure 31 : Comparaison des répartitions institutionnelles financières au sein des cités éducatives

Les graphiques proposés permettent de visualiser les différentes implications financières des institutions au sein du label. Nous avons donné à voir les divergences entre les deux municipalités, mais les déséquilibres sont tout aussi flagrants au niveau de l'Éducation nationale et des autres financeurs (communauté urbaine, CAF, BOP...).

Si nous poursuivons cette réflexion, l'organisation de ces deux cités éducatives diverge également dans le portage financier : les fonds de la cité éducative Mandela, versés à la direction de la « Démocratie locale, éducation et jeunesse », sont ensuite redistribués aux différents porteurs de projets, qu'ils soient associatifs ou municipaux (direction municipales ou structures municipales). En revanche, les fonds de la cité éducative Églantine sont versés à un GIP (Groupement d'Intérêt Public), qui reverse aux porteurs de projets les subventions octroyées. Ici, le fonctionnement de la municipalité ne permet pas aux directions et structures municipales de recevoir les subventions pourtant versées au sein du fonds municipal. Ces quelques assertions en termes d'investissements budgétaires sont le témoin d'une traduction « territorialisée » des politiques publiques ou, selon les territoires, un déséquilibre s'instaure, d'un point de vue idéologique d'abord, financier ensuite<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Nous ne développerons pas ici les implications et/ou désinvestissement financier de l'Éducation nationale ou de la préfecture, en raison de données trop peu nombreuses obtenues. Nous relevons toutefois des logiques similaires à celles explicitées ici.

Ainsi, les cités éducatives se retrouvent confrontées à des logiques concurrentielles, qui sont plus ou moins difficiles à surmonter au niveau des institutions impliquées. Ce constat est maintenant partagé : *« les enjeux de financement tendent à renforcer les logiques de segmentation institutionnelle des axes. En effet, les moyens significatifs alloués aux Cités éducatives supposent que les acteurs aboutissent à des compromis quant à l'allocation des fonds. Ces moyens peuvent alors alimenter des logiques de concurrence dans la captation de ces financements, dans un contexte global de rationalisation des moyens. Les enjeux de financement restent en effet centraux dans les arbitrages effectués entre les pilotes concernant les actions à privilégier, chacun ayant tendance à faire valoir ses priorités en termes de politique éducative. De fait, ces logiques ne favorisent pas nécessairement les réflexions transversales, ni les actions interinstitutionnelles »* (Agence Phare, 2024, p. 33)<sup>29</sup>.

### **1.2.2 Le statut particulier de l'Éducation nationale : renforcement d'un déséquilibre intrinsèque aux cités éducatives**

Si ces logiques financières constituent l'une des principales raisons des déséquilibres inter-institutionnels, un autre point de déséquilibre, réside en l'attribution d'un fonds spécifique alloué à l'Éducation nationale. Ce « fonds de la cité » est compris entre 30 000 et 45 000 euros par an et est abondé par les programmes 147 et 230<sup>30</sup>, mais peut (et devrait) également être abondé par les municipalités concernées. Si cette organisation est choisie au sein de la cité éducative Mandela et perdure aujourd'hui, la municipalité E. se désengage au fil des années et ne souhaite pas contribuer aux financements supplémentaires de projets internes aux établissements scolaires.

Ce déséquilibre est à la fois financier et stratégique : les chefs de file peuvent décider seuls de l'utilisation de ce fonds de la cité ou, au contraire, orienter des projets qui prendraient tout leur sens au sein de ce fonds vers des subventions générales, préservant ainsi le fonds de la cité. Cette stratégie est particulièrement mise en œuvre au sein de la cité éducative Églantine, notamment dans le cadre du projet « journée de l'Europe », où les établissements d'une zone d'éducation prioritaire se retrouvent autour d'activités éducatives. Ce projet de réseau n'est toutefois pas financé par le fonds de la cité, afin de conserver des fonds pour les projets à venir. Cette stratégie explique notamment la forte représentation des établissements scolaires en tant que porteurs ou partenaires des projets au sein de la cité éducative Églantine, puisqu'ils parviennent à capter les financements.

---

<sup>29</sup>Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

<sup>30</sup> Les programmes 147 et 230 constituent des fonds attribués par l'État. Le programme 147 « Politique de la ville » constitue un support budgétaire spécifique en matière de soutien à la politique de la ville (en suppléments des crédits de droits communs) et le programme 230 « Vie de l'élève » contribue au financement d'actions qui permettent d'améliorer le climat scolaire, de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité, de faire respecter l'école, de promouvoir la santé des élèves et améliorer leur qualité de vie.

De plus, cette prédominance de l'Éducation nationale est également renforcée par les profils des chefs de projet opérationnels et des différents professionnels pivots. Si les choix d'organisation de la cité éducative Mandela permettent un équilibre des forces institutionnelles, ou du moins une absence de prédominance d'une des institutions, les choix de la cité éducative Églantine participent à renforcer cette prédominance, si ce n'est l'hégémonie de l'Éducation nationale. Effectivement, du côté de Mandela, l'opérationnalisation de la cité éducative est principalement régie par la directrice adjointe du service éducation (mairie) ainsi qu'un chargé de mission Éducation nationale à mi-temps : en termes de temps dédié et d'investissement, les forces s'équilibrent. Du côté de Mandela, l'acteur fort au sein du comité de pilotage restreint est le directeur chef de file, qui impulse les orientations et prend les décisions et la CPO est également rattachée à l'Éducation nationale, dans le sens où son poste est entièrement financé par l'Éducation nationale, mais également parce qu'elle était coordinatrice REP de ce même territoire auparavant. La nomination de cette professionnelle au poste de CPO est également un point de tension, puisque ses anciennes missions la placent, de fait, aux yeux des acteurs, comme partie prenante de l'Éducation nationale et non comme une incarnation de cette organisation tripartite. Nous souscrivons en ce sens à l'idée qu' » *assez mécaniquement, chaque chef de projet / coordinateur représente son institution, ce qui, d'emblée, reproduit des pratiques de travail cloisonnées. Cependant, l'asymétrie entre les deux membres du binôme, liée à des missions qui ne sont pas de même ampleur ou à un temps de travail dédié à la CE inégalement réparti, est révélatrice du poids inégal de l'Éducation nationale et de la collectivité dans le pilotage de la CE* » (Pinsolle & al., 2022, p.17)<sup>31</sup>. Nous observons que, dans leurs travaux, les auteurs soulignent la tension entre l'Éducation nationale et la municipalité, notamment en ce qui concerne la coordination. Ils placent ces institutions côte à côte et estiment que la préfecture jouerait un rôle plus directif et supérieur. Bien que nous reconnaissons la persistance du travail en silos du côté de l'Éducation nationale, parfois du côté des municipalités, les observations menées sur les territoires étudiés ne permettent pas de conclure à une hiérarchisation des institutions dans la gouvernance des cités éducatives et encore moins à une hiérarchisation où la préfecture occuperait la position la plus élevée<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup>Pinsolle J., Toumeville J. & Bordiec S. (2022). Réunir (enfin) les acteurs de l'éducation ? Sur la vocation partenariale des "Cités éducatives", *Agora débats/jeunesses*, 92, 113-128.

<sup>32</sup> Ce résultat est établi à partir des gouvernances différenciées au sein des deux territoires enquêtés, mais est particulièrement nourri des échanges collectifs menés dans le cadre du collectif CERE.

### **1.2.3 Des publics construits en fonction des institutions fortes**

Ainsi, c'est au regard des rapports de force institutionnels que les publics ciblés sont établis au sein des cités éducatives enquêtées, comme il l'est mentionné dans les rapports de l'INJEP publié en 2024, concernant les singularités des parents pris en compte : *« les lectures politiques peuvent en effet colorer différemment ces représentations, dans le sens d'une lecture individualisée (en termes de désinvestissement et de responsabilisation des parents) qui suppose de centrer son action sur les parents en difficulté pour les « remobiliser », ou à l'inverse un prisme plus collectif (difficultés socioéconomiques globales entravant les conditions de vie et, par conséquent, d'éducation et d'exercice de la parentalité) »* (Agence phare, 2024, p.28)<sup>33</sup>. À notre sens, cette négociation, si ce n'est ce déséquilibre à l'échelle des cités éducatives, concerne l'ensemble des publics et non les seuls parents. *« Si l'importance de reconnaître davantage la place des parents et de travailler les relations avec les familles est donc présentée comme une finalité partagée par les pilotes des Cités, celle-ci se réfère en réalité à des conceptions, des objectifs, des publics-cibles ou des modes d'actions disparates. En effet, les visions des pilotes des Cités s'arriment à leurs référentiels d'action publique propres, qui sous-tendent des représentations des publics et des problématiques à traiter pour partie divergentes. Ces approches distinctes et sectorielles peuvent alors dans certains cas être amenées à dialoguer ; la plupart du temps, elles restent néanmoins juxtaposées les unes aux autres »* (Agence Phare, 2024, p.26)<sup>34</sup>.

Nous repérons ce même processus d'orientation et de segmentation des publics-cibles au sein des cités éducatives enquêtées. Afin de distinguer les publics ciblés par les institutions, nous nous appuyons sur les fiches projets et les remontées d'informations nationales<sup>35</sup>.

Nous pouvons dire qu'au sein de Mandela, une forte proportion des publics ciblés sont des publics scolaires (70%), fait particulièrement conscientisé par les pilotes de la cité éducative. Cette volonté de prioriser les publics scolaires est en lien avec le fait que les offres socio-éducatives, culturelles et sportives du territoire sont déjà particulièrement riches : ainsi, l'Éducation nationale, la municipalité et la préfecture s'accordent sur la nécessité de porter une attention particulière à la sphère scolaire et participent activement à la conception et au soutien des projets menés dans le cadre scolaire. Les autres publics ciblés, notamment la petite enfance ou les 12-17 ans sont moins visés en terme quantitatifs, mais sont ciblés par des projets de grande ampleur, sur le long terme, et particulièrement soutenus par la municipalité.

---

<sup>33</sup> Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

<sup>34</sup> Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

<sup>35</sup> Certaines des catégories présentées dans ce raisonnement sont « construites » par nos soins : la catégorie « ensemble des habitants » par exemple n'existe pas officiellement – cette catégorie a été appliquée aux projets qui cible l'ensemble des tranches d'âges (dans le cadre scolaire et non scolaire) ainsi que les parents.

Il s'agit ici de projets pensés spécifiquement pour l'émancipation, l'accompagnement professionnel ou l'accompagnement de la lecture et de la motricité. 14% des projets sont destinés à l'ensemble des habitants du quartier : nous retrouvons parmi ces projets, des évènements festifs et ludiques (hors les murs ; ludo-mobile...) mais également des projets qui pallient l'absence de droits communs (accès aux droits), cette fois-ci plus particulièrement soutenus par la préfecture, puis par la municipalité. À Mandela, la cité éducative est orientée vers les jeunes ou les familles dans leur ensemble : aucune action ne cible les seuls parents ou les professionnels.

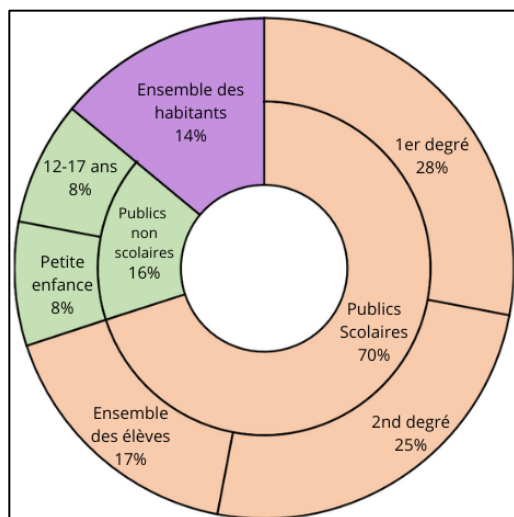


Figure 32 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés au sein de la cité éducative Mandela

Au regard de ces éléments, nous pouvons dire que la municipalité, ici considérée comme l'institution forte, a tendance à privilégier les élèves d'une part, au prisme de la scolarité, mais également des publics plus larges, que ce soient les habitants ou des catégories plus spécifiques de publics, notamment la petite enfance.

La préfecture va également privilégier, dans un premier temps, les élèves, mais conservera une attention particulière pour la prise en compte des habitants dans leur ensemble (14%).

L'Éducation nationale sera investie et soutiendra plus facilement les projets menés dans le cadre scolaire.

Au sein de la cité éducative Mandela, l'équilibre entre les institutions, ou du moins la culture commune établie permet aux institutions de choisir des projets dans le cadre du label qui priorisent des publics spécifiques, définis comme vulnérables ou prioritaires et ainsi répondre aux problématiques diagnostiquées sur le territoire. En misant sur les projets qui visent les publics scolaires, tout en étoffant l'offre proposée aux habitants et aux publics les plus éloignés des politiques éducatives (ici, les 12-17 ans et la petite enfance), la cité éducative Mandela met en œuvre une stratégie d'action qui mobilise en majorité les publics scolaires, tout en proposant, à la marge, des projets en dehors de l'école. En ce sens, les publics ciblés sont déséquilibrés avec une forte proportion de publics scolaires, mais ce déséquilibre peut être justifié au regard de l'existant et de la stratégie de fidélisation des publics à l'œuvre.

Au sein de la cité éducative Églantine, 45% des projets ont pour cible des publics scolaires ; 27% visent l'ensemble des habitants, 20% touchent des publics spécifiques au sein des habitants (parents, 12-17 ans, petite enfance) et 8% des projets sont orientés vers les professionnels uniquement (formations).



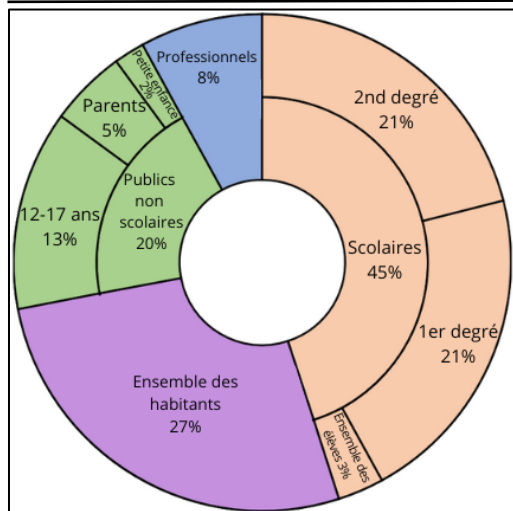


Figure 33 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés au sein de la cité éducative Églantine

professionnels ; ateliers psycho-sociaux). Enfin, les publics 12-17 ans sont ciblés par des projets orientés vers les loisirs (multiples séjours), portés par les structures socio-éducatives. Les parents constituent également une cible à proprement parler.

Au sein de la cité éducative Églantine, la juxtaposition de publics-cibles antérieurs est particulièrement forte : l'Éducation nationale défend les projets menés au sein de la sphère scolaire, à destination des élèves ; la préfecture défend une prise en compte globale des habitants et la municipalité s'applique à prioriser les 12-17 ans et les parents. Toutefois, la défense de publics-cibles propres à chaque institution entre en contradiction avec un éventuel soutien inconditionnel des publics ciblés par les autres institutions. Cette juxtaposition de catégories cibles découle de volontés politiques et non des besoins repérés à l'échelle des territoires. Ce qui se joue alors dans le ciblage des publics possède une incidence notable. « *La mauvaise construction des « publics cibles » peut expliquer l'incapacité des politiques publiques à prendre en charge des catégories de population pourtant défavorisées* » (Ribémont & al., 2018, p.72)<sup>36</sup>. C'est ce qui émerge du côté d'Églantine où les projets visant l'ensemble des habitants ne touchent en réalité que peu de jeunes ou de familles, puisqu'aucun public n'est réellement pensé ou orienté vers ces projets, qui touchent en définitive, des publics uniquement scolaires.

Autrement dit, les projets, à Églantine, mais également à Mandela, ont tendance à être pensés de manière globale, sans que le public-cible national, très large, soit repensé, comme si les habitants s'impliqueraient et se sentiraient, de fait, concernés par les projets mis en œuvre. Le danger pour ces projets transversaux et larges est de passer à côté des publics, comme ce fut le cas pour les projets « ateliers codes de la parentalité/codes de l'école » ou encore le projet « Pix'elles » : à vouloir cibler trop large, aucun public ne se sent concerné.

<sup>36</sup> Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G. & Hoeffler, C. (Dir), *Introduction à la sociologie de l'action publique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

De plus, la forte prédominance des publics scolaires questionne sur le caractère « captif » ou volontaire des jeunes participants aux projets. Au regard de la répartition des publics au sein des deux cités éducatives enquêtées, les publics scolaires constituent un vivier important de public-cible.

\*

Nous avons montré dans ce raisonnement que les cités éducatives incarnent un nouveau modèle de production des politiques éducatives, les fast-politiques, marquées par une mise en œuvre accélérée, une influence croissante des acteurs privés et des réseaux internationaux et un mode d'évaluation quantitatif accru. Cette mise en œuvre rapide des politiques publiques néglige souvent la diversité des publics ciblés, perpétuant des schémas de catégorisation préétablis et limitant ainsi la prise en compte réelle des besoins individuels des publics.

Les cités éducatives se trouvent alors au cœur de dynamiques complexes, souvent marquées par des tensions inter-institutionnelles. Les municipalités, l'Éducation nationale et les préfetures se disputent le contrôle financier et opérationnel des initiatives. Malgré l'importance annoncée d'un leadership éducatif partagé, on observe le plus souvent un leadership financier, axé sur la mise en concurrence des institutions. Nous avons également noté le déséquilibre intrinsèque des institutions au sein des cités éducatives avec une place prédominante de l'Éducation nationale. De plus, nous avons montré que les projets financés tendent à être ponctuels, privilégiant les actions courtes au détriment des programmes à long terme. Ces organisations et ces fonctionnements influencent particulièrement la catégorisation des publics ciblés, qui se retrouvent orientés par les institutions fortes, ou au contraire, désorientés et, de ce fait, particulièrement flous.

## 2. Les singularités des territoires : une omission qui a des incidences sur la mise en œuvre des cités éducatives

Toujours dans cette volonté de comprendre comment l'organisation des cités éducatives à l'échelle de la gouvernance produit des incidences sur la fabrication des publics ciblés et touchés, nous appréhendons à présent comment les caractéristiques des territoires orientent la mise en œuvre des cités éducatives. Nous commençons par quelques éléments cartographiques, puis nous questionnons la co-construction et la place du collectif dans la mise en œuvre du label au regard des territoires, pour appréhender dans un dernier temps l'absence de définition de publics-cibles précis, quel que soit le territoire.

### 2.1 Territorialisation ou duplication du label : considérer les singularités des territoires

En nous appuyant sur des éléments qui émanent de la socio-géographie de l'éducation (Perron & Veillette, 2008)<sup>37</sup>, nous avançons l'idée selon laquelle les mises en œuvre « territorialisées » ou « dupliquées » de la gouvernance des cités éducatives dépendent des contextes institutionnels antérieurs, mais également des contextes géographiques. Différentes études montrent comment les politiques éducatives et les logiques éducatives se distinguent entre Paris et ses banlieues et/ou les grandes villes de France (Danic & al., 2022)<sup>38</sup>. Ces études parviennent à illustrer les singularités des territoires urbains excentrés, comme c'est le cas d'Églantine. La territorialisation normative de stratégies socio-éducatives pensées et impulsées à Grigny peut-elle trouver une résonance au sein de contextes géographiques distincts ?

Afin de montrer les divergences des contextes géographiques, nous proposons ici de donner à voir des cartographies du territoire<sup>39</sup>, l'une représentant le niveau de vie des habitants et la seconde représentant le tissu d'établissements scolaires disponibles.

Cette cartographie permet de cerner le niveau de vie à l'échelle des deux quartiers enquêtés, au sein des périmètres des villes E. et M. et de percevoir le niveau de vie des périmètres alentours. Du côté de Mandela, il y a de forts contrastes entre des populations au niveau de vie supérieur à 26 400 euros annuels par individu et des populations pour lesquelles ce niveau de vie est inférieur à 18 000 euros annuels par individu : ces contrastes participent toutefois d'une mixité. Du côté d'Églantine et de la ville E., le niveau de vie des habitants est le plus souvent inférieur à 24 500 euros annuels par individu : le territoire fait l'objet d'une précarité plus marquée.

---

<sup>37</sup> Perron, M. & Veillette, S. (2008). Les élèves de la ville et de la campagne au Québec. *Diversité*, n°155, « Où vas-tu à l'école ? ». Les liens aux lieux. 179-185.

<sup>38</sup> Danic, I., Fontar, B., Grimault-leprince, A., Le Mentec, M. & Durand, O. (2022). *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. Presses universitaires de Rennes.

<sup>39</sup> Nous appuyer sur la cartographie découle de nos cheminements d'analyses et reflètent également les supports cartographiques utilisés auprès des jeunes et des parents au cours des entretiens. Le recours à la cartographie possède toutefois, dans ce cas, de nombreuses limites, puisque nous avons fait le choix de conserver les représentations cartographiques, tout en supprimant l'ensemble des données qui auraient permis l'identification du territoire. Ainsi, ces cartographies « anonymisées » permettent de visualiser les écarts entre les territoires. En revanche, les cartes utilisées lors des entretiens auprès des jeunes et des parents ne sont pas données à voir, puisqu'elles ne permettent pas de conserver l'anonymisation des territoires.

De même, cette cartographie permet de rendre compte de la superficie des territoires concernés, avec une ville M. qui comporte 3 quartiers prioritaires très restreints, contre 9 du côté de la ville E. En termes de politiques publiques, les institutions autour d'Églantine doivent porter un intérêt singulier à l'ensemble du territoire, au sein duquel la majorité des habitants possède des situations socio-économiques fragiles. Du côté de Mandela, les institutions peuvent concentrer leurs efforts sur des territoires spécifiques et particulièrement restreints.

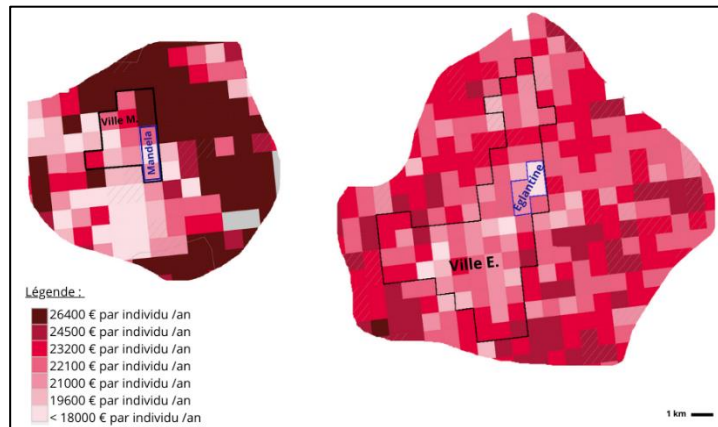


Figure 34 : Représentation cartographique des niveaux de vie au sein et autour des villes M. (Mandela) et E. (Églantine)

Cette première cartographie donne à voir des distinctions d'ordre socio-économique : toutefois, la cartographie de la répartition des établissements scolaires et des offres qu'ils sous-tendent est d'autant plus frappante, puisqu'elle permet de visualiser la quasi-absence d'offre scolaire autour de la ville E. en opposition avec une offre scolaire particulièrement dense du côté de la ville M.

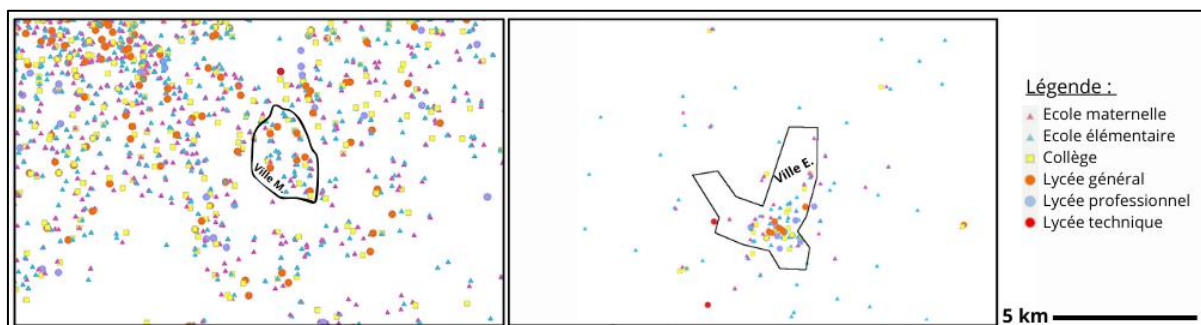


Figure 35 : Représentation cartographique des offres scolaires au sein et autour des villes M. (Mandela) et E. (Églantine)

La ville M., inscrite dans le territoire francilien, répond à des logiques similaires à celles de la ville de Grigny ou d'autres « banlieues » parisiennes, avec certes, des difficultés socio-économiques (qui sont toutes relatives dans le cas de Mandela), mais un large éventail de possibilités scolaires et socio-éducatives. En comparaison, les opportunités scolaires pour les élèves de la ville E. sont internes à la ville ou nécessitent de quitter à la fois la ville, mais également le département.

Nous l'avons montré au sein des monographies, le rapport à l'école et les projections scolaires sont particulièrement différents pour les deux territoires enquêtés, mais correspondent aux logiques déjà établies selon lesquelles, les dimensions territoriales peuvent affecter l'éducation négativement, « *en pesant de façon restrictive sur les aspirations scolaires des élèves et des parents* » (Champollion, 2020, p.28)<sup>40</sup>.

Ce détour par les cartographies permet de visibiliser les contrastes, les divergences entre les deux territoires enquêtés. Dans le cadre des cités éducatives, nous avons bien à faire à une politique étatique déployée à l'échelle des territoires : autrement dit, il s'agit d'une forme de déconcentration au sein de laquelle les représentants des institutions à l'échelle locale déploient une politique qui est et reste régie par l'État central, avec des logiques de contrôle et d'évaluation de la mise en œuvre. Lorsque nous considérons les caractéristiques socio-économiques et éducatives de Grigny et de Mandela, nous pouvons estimer que les territoires sont sensiblement équivalents : nous faisons l'hypothèse que les préoccupations et les fonctionnements institutionnels sont similaires et que la territorialisation stratégique impulsée à Grigny est duplicable au sein d'un territoire tel que Mandela. En revanche, au regard des cartographies proposées ici, n'est-il pas illusoire de penser qu'une politique publique pensée à l'échelle de territoires franciliens est duplicable à l'échelle d'Églantine ?

Les cités éducatives font l'objet d'un processus de déconcentration, qui permet à chacun des territoires d'adapter la politique publique en fonction des besoins et des ressources locales, tout en répondant aux normes, critères, exigences et injonctions imposées par l'échelon national. Dans le cadre d'Églantine, le territoire dans son assertion la plus large, comprenant l'ensemble des contextes et fonctionnements institutionnels, n'est pas en mesure de déployer cette politique de manière territorialisée : les institutions proposent alors un déploiement normatif du label, qui répond aux injonctions nationales, sans considérer le contexte local. La cité éducative Églantine n'est que le déploiement d'une politique éducative « territorialisée », sans que le territoire soit considéré, puisqu'il est trop éloigné de ceux à partir desquels le label cité éducative a été construit. Ainsi, nous concluons sur ce point en exprimant que « *le discours politique traditionnel, les jeux de rôle et les déclarations d'intention des instances ministérielles, embrayent de plus en plus mal sur la réalité de ce qu'on nomme « le terrain ». Bien des acteurs de l'éducation jugent désormais incertaine l'articulation entre ce qui se dit et ce qui se fait* » (Boissinot, 2018, p.11)<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Champollion, P. (2020). Derrière les territoires, les territorialités : quand les représentations affectent l'éducation. Dans : Buisson-Fenet, H., & Rey, O. (Dir.), *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?* Lyon : ENS Éditions.

<sup>41</sup> Boissinot, A. (2018). Éducation et politique(s) : une relation en question(s). *Administration & Éducation*, 159, 5-11.

Dans le cadre des territoires enquêtés, les discours et orientations politiques établis à l'échelle nationale, sont intériorisés différemment (Mons, 2007)<sup>42</sup>, puisque la réalité des territoires diffère : il s'agit de rappeler que la cité éducative Mandela fait partie des quartiers qui « à titre subsidiaire, quelques territoires de la politique de la ville ne remplissant pas tous ces critères ont été sélectionnés en justifiant le choix par l'ampleur des enjeux ou le volontarisme particulier des acteurs locaux » (Rapport n°1 du CNOE, 2021, p.15). Ainsi, des mises en œuvre distinctes, presque évidentes, sont repérées en raison des contextes politiques et institutionnels locaux, permettant ou non, la déconcentration pragmatique du label éducatif inter-institutionnel. Autrement dit, si le contexte macrosystémique à l'échelle de Mandela permet la mise en œuvre stratégique d'une cité éducative qui correspond aux prescriptions et injonctions, le contexte macrosystémique d'Églantine ne permet que la duplication d'une territorialisation « hors sol ». Cela implique des mises en œuvre différentes des cités éducatives, mais pas nécessairement territorialisées, en réponse aux problématiques des territoires.

## 2.2 Des dynamiques coopératives ancrées dans des antériorités territoriales

Nous l'avons vu, au sein de Mandela, la cité éducative mobilise des représentants d'institutions qui partagent des valeurs communes et des pratiques singulières, mais convergentes. La mise en œuvre opérationnelle de la cité éducative renforce la convergence des pratiques inter-institutionnelles, qui semblent aujourd'hui ancrées et qui sont amenées à perdurer. Majoritairement, les interactions ponctuelles et concertatives évoluent vers des formes d'interactions plus régulières et coopératives entre les institutions.

Au sein d'Églantine, la cité éducative est établie à l'échelle d'un territoire où les institutions n'ont aucune habitude de travail en commun et où les tensions sont palpables. L'opérationnalisation de la cité éducative ne vient pas atténuer les tensions, au contraire, elle les incarne, notamment au sein des temps de pilotage. À l'issue de ces années d'expérimentation de la cité éducative, les pratiques institutionnelles n'ont que peu évolué et reposent plus sur des volontés personnelles qu'institutionnelles : les rares interactions consultatives entre les institutions évoluent peu. Les interactions sont plus régulières et parfois concertatives, mais restent majoritairement ancrées dans une logique consultative (Larivée & al., 2007)<sup>43</sup>.

Au regard de cette modification des interactions entre les institutions avec la mise en œuvre des cités éducatives, nous estimons qu'à l'échelle du quartier Mandela, la manière de penser le territoire à l'échelle de la gouvernance est prescriptive : « le (nouveau) territoire est l'expression de l'actualisation des pratiques par rapport au milieu et représente l'expression d'un espace d'intervention censé assurer l'appropriation par les citoyens/usagers des pratiques

---

<sup>42</sup> Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?. Presses Universitaires de France.

<sup>43</sup> Larivée, S., Kalubi, J., & Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de L'éducation*, 32(3), 525-543.

Troisième partie : Des degrés de territorialisation : de l'injonction à la mise en œuvre opérationnelle  
*et du territoire résultant* » (Mounet & Olivier, 2008, p.8)<sup>44</sup>. Autrement dit, il s'agit de penser le territoire en fonction d'un modèle de développement, dans une dimension projective.

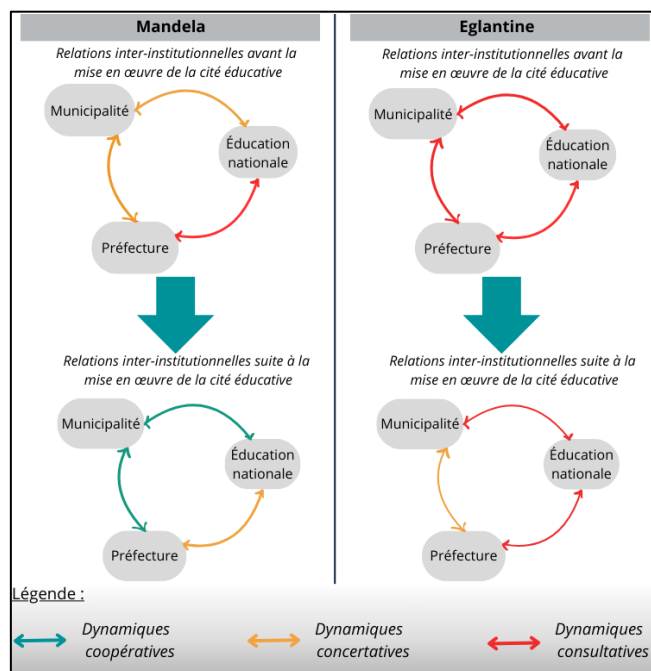


Figure 36 : Schématisation de l'évolution des relations inter-institutionnelles au sein des cités éducatives Mandela et Églantine

À l'échelle d'Églantine, la conception du territoire pour la gouvernance s'inscrit dans un héritage : « Dans les discours, elle renvoie aussi à l'inscription spatiale d'un processus structurant et devenu endogène, collectivement reconnu comme tel par certains groupes d'acteurs et effectif de manière continue sur un espace donné » (Mounet & Olivier, 2008, p.8)<sup>45</sup>. Au sein de cette configuration, l'évolution des pratiques semble être emprisonnée, empêchée par des pratiques antérieures qui font consensus, même lorsqu'elles ne sont pas efficaces.

Ici, « le territoire apparaît comme un nouveau référentiel pour cette politique » (Baron, 2014, p.497)<sup>46</sup>, dans le sens où le territoire et sa territorialité (Champollion, 2019)<sup>47</sup> influencent la mise en œuvre du label éducatif dès son origine et au fur et à mesure de son opérationnalisation. À chaque nouvelle étape, à chaque nouvelle reconfiguration, qu'elle soit choisie ou subie, c'est à partir des pratiques et des valeurs antérieures que les pratiques futures à l'échelle des différents strates des territoires sont pensées puis mises en œuvre. Ainsi, chaque cité éducative adopte une organisation spécifique de ses instances de pilotage et de gouvernance, au regard des contextes institutionnels antérieurs. Les exemples d'Églantine et de Mandela sont d'autant plus parlants, qu'ils s'inscrivent à des extrêmes : soumis à une même politique, ces territoires réagissent différemment en fonction des antériorités et déploient une politique publique « territorialisée », au prisme de l'existant.

Nous pouvons ici avancer l'idée qu'à l'échelle de la gouvernance, chaque cité éducative répond aux mêmes injonctions, mais qu'elles y répondent différemment, non pas au regard des problématiques diagnostiquées sur le territoire, mais bien au regard des contextes institutionnels préexistants, qui agissent comme des facilitateurs ou des freins à l'évolution des pratiques.

<sup>44</sup> Mounet, C., Alexandre, O. (2008). La territorialisation à l'épreuve des temps : Mobilisation du temps et des temporalités dans la territorialisation des politiques environnementales. *Cahiers de géographie du Québec*, 52 (145), 9 - 26.

<sup>45</sup> Mounet, C., Alexandre, O. (2008). *Op. Cit.*

<sup>46</sup> Baron, A. (2014). Territorialisation. Dans : Kada, N. (Dir), *Dictionnaire d'administration publique*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

<sup>47</sup> Champollion, P. (2019). Etat de la question « éducation et territoire » : analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. Dans Danic, I., David, O. & al. *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*. Presses Universitaires de Rennes.

## **2.3 Des orientations stratégiques : entre prescriptions, intériorisations collectives et intériorisations individuelles**

En poursuivant sur cette même idée, nous avons questionné les compositions des troïkas et comités de pilotage restreints, puisqu'elles participent, toujours dans une double tension entre antériorité et projection, à la territorialisation de chacune des cités éducatives, si ce n'est la singularisation de chacune des cités éducatives et sont le fruit d'une territorialisation antérieure.

### **2.3.1 Des organisations territorialisées ou dupliquées ?**

Sans revenir sur les schémas organisationnels des cités éducatives Églantine et Mandela, il s'agit de revenir sur les choix qui ont été réalisés et sur ce qu'ils produisent dans l'opérationnalisation de la cité éducative. Si les membres du comité de pilotage restreint de la cité éducative Mandela font part d'un sentiment d'être « trop éloignés » du fonctionnement réel du territoire, ils en sont beaucoup plus proches que les membres du comité de pilotage de la cité éducative Églantine.

La cité éducative Mandela a fait le choix de constituer une troïka et un comité de pilotage restreint au plus proche du territoire, en privilégiant des professionnels qui possédaient des responsabilités, mais qui n'étaient pas à la tête des institutions ou des directions. En ce sens, le choix s'est orienté vers des professionnels qui possédaient les compétences et les valeurs, mais également le temps et la liberté d'action. Ce choix est particulièrement singulier, mais se révèle efficient.

Au sein de la cité éducative Églantine, le contexte est tout autre, puisque le choix des membres de la troïka répond simplement à la logique impulsée au niveau national, sans réflexion particulière : cela implique une faible disponibilité des membres de la troïka, qui possèdent d'importantes responsabilités par ailleurs. De même pour les membres du comité de pilotage restreint : le choix a été fait par défaut, comme indiqué au sein des prescriptions nationales. Le schéma organisationnel de la cité éducative est une duplication des injonctions nationales :

Le rôle essentiel de ce partenariat se traduit par la mise en place d'une troïka qui repose à minima sur trois piliers (cette troïka peut être élargie à d'autres acteurs institutionnels, tels que l'EPCI, la CAF, le conseil départemental, le conseil régional, la CCI, ...) :

- Φ Le ministère chargé de la ville, représenté au niveau local par les préfetures de département
- Φ Le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, représenté au niveau local par un principal de collège, désigné chef de file pour le territoire de la cité éducative
- Φ La collectivité territoriale, représentée par un cadre dirigeant, désigné chef de file pour la commune.

Un chef de projet opérationnel de la cité éducative doit être désigné. Il assure l'impulsion, l'animation, la coordination et le suivi des actions et gère le lien avec les différents pilotes locaux. Il participe aux travaux de la troïka qui le mandate. Disposant d'une lettre de mission signée par ces derniers, il est rattaché administrativement à l'une des composantes de la troïka tout en dépendant fonctionnellement de cette dernière.

Extrait de l'appel à manifestation d'intérêt 2021 - p.9



Ces différences dans les schémas organisationnels des deux cités éducatives renforcent alors la double tension déjà mise en exergue, au sein de laquelle les cités éducatives semblent dépendantes des contextes préexistants, qui sont à l'origine des choix stratégiques effectués lors de la labellisation du territoire et qui produiront, par la suite, les incidences que nous donnerons à voir, en termes de pilotage, de contenus, de publics et de pratiques.

Il s'agit ici de mettre en avant l'idée selon laquelle la manière dont l'action publique est territorialisée répond, en fonction des territoires, à des logiques plus pragmatiques que normatives : ainsi, à Mandela, on observe une intériorisation des injonctions nationales par les représentants des institutions, qui choisissent d'adapter les prescriptions nationales, afin de répondre au mieux, aux besoins diagnostiqués sur le territoire. À Églantine, une logique normative semble être privilégiée, dans le sens où le label tel qu'il est prescrit est transposé à l'échelle du territoire sans qu'il y ait d'adaptations aux besoins et/ou ressources locales (Béhar, 2000)<sup>48</sup>. Cet ancrage au normatif est particulièrement fort dans l'organisation globale de la cité éducative, mais également lorsqu'il s'agit des critères de sélection des projets. Nous pouvons également y lire un défaut d'appropriation des injonctions par les membres des comités de pilotage ainsi que par la cheffe de projet opérationnel.

*« En ce sens, l'approche territoriale ne doit pas se laisser enfermer dans un simple processus de rapprochement, normatif ou pragmatique, mais doit être considérée comme un mode de lecture des interférences entre échelles géographiques, des interdépendances entre le local et le global »* (Béhar, 2000, p.9)<sup>49</sup>. En s'éloignant des prescriptions nationales et en construisant une politique publique qui correspond aux besoins du territoire, la cité éducative Mandela s'ancre dans une logique de territorialisation stratégique, qui parvient à faire dialoguer les injonctions et prescriptions nationales, avec les besoins et ressources locales, créant ainsi une politique éducative locale (Rey, 2013)<sup>50</sup>. À l'échelle de la cité éducative Églantine, la logique d'action reste normative, dans le sens où les prescriptions et procédures nationales ne sont pas traduites ou « transcodées » à l'échelle du quartier (Lascoumes, 1996)<sup>51</sup>.

Cet écart dans le processus de territorialisation de l'action publique émane des adaptations, des opportunités, en fonction des conditions et des contextes et n'est pas guidé par une réponse directe aux besoins spécifiques du territoire. En ce sens, nous considérons qu'en fonction du contexte institutionnel local antérieur, la mise en œuvre de la cité éducative pourra être stratégique, comme ce fut le cas à Mandela, ou être normative, comme ce fut le cas à Églantine.

---

<sup>48</sup> Béhar, D. (2000). Habitat : pour une nouvelle approche territoriale, *Pouvoirs locaux*, n°45.

<sup>49</sup> Béhar, D. (2000). Op. Cit.

<sup>50</sup> Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier de veille de l'IFÉ, 83.

<sup>51</sup> Lascoumes P. (1996). Rendre gouvernable. De la "traduction" au "transcodage". L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », Dans CURAPP, *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 325-338.

Chapitre 6 : Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative

Autrement dit, nous pouvons parler de territorialisation au sein de Mandela, tandis qu'il s'agirait plutôt d'une duplication d'un label éducatif à l'échelle d'Églantine. Ici, « *l'action publique se résume encore souvent à une duplication, en plus petit, des solutions mises en œuvre dans les grandes villes* » (Delpirou, 2018, p.4)<sup>52</sup>.

### **2.3.2 Une cité éducative et un « nous » collectif allant dans une même direction**

De plus, au sein des cités éducatives enquêtées, la territorialisation semble être établie avant tout en fonction des personnes ainsi que des valeurs qu'elles portent : nous pouvons également mobiliser ici le terme de leadership, cette fois-ci en considérant chacun des membres des instances de gouvernance. Que le leadership soit intrinsèquement présent chez les professionnels ou non, que les professionnels soient disposés à le promouvoir ou non, le leadership opère : les orientations des cités éducatives dépendent avant tout des parcours et expériences de chacun des membres des troïkas et comités de pilotage.

Effectivement, lorsqu'il est fait référence à l'une ou l'autre des cités éducatives enquêtées par les professionnels des territoires, il est plutôt fait référence à l'une des professionnels en particulier, la CPO du côté d'Églantine et la directrice adjointe du service éducation du côté de Mandela, puisqu'il s'agit des principales interlocutrices privilégiées.

Les cités éducatives enquêtées ne sont pas régies par un « nous » collectif, mais plutôt par une co-existence de « nous » institutionnels<sup>53</sup>. Il s'agit en effet de faire coïncider les « nous » préétablis en un « nous » collectif. Du côté de la cité éducative Églantine, les professionnels ne parviennent pas à dépasser les frontières institutionnelles. Il y a, de ce fait, une juxtaposition de « nous », qui essaient de travailler avec des objectifs communs, tandis qu'il y a une création d'un nouveau « nous » au sein de Mandela, qui participe à la définition de la cité éducative comme une instance reconnue par l'ensemble des professionnels qui s'y sont investis.

Toutefois, nous avons vu qu'à l'échelle des deux cités enquêtées, l'arrivée ou le départ d'un des membres des instances de pilotage créent des déséquilibres importants et renforcent cette idée que chaque cité éducative est « incarnée » par des figures singulières<sup>54</sup> et non par un collectif. Cela questionne également la mise en œuvre de la cité éducative et du collectif créé lorsqu'il s'agit d'appréhender ce label dans la durée. Effectivement, la durée de vie limitée des cités éducatives lorsqu'elles sont mises en œuvre sur les territoires empêche les professionnels de se projeter sur le long terme et certains professionnels ne s'investissent que dans une faible mesure

---

<sup>52</sup> Delpirou, A. (2019). Action cœur de ville : une réponse en trompe-l'œil à la crise des villes moyennes ? *Métropolitiques*.

<sup>53</sup> Ces éléments ont été développés par Laurie Sompayrac et Maryan Lemoine au sein d'une communication intitulée « Ce que nous apprend l'étude de troïkas sur ce qui est mobilisé par leurs membres pour mettre en œuvre le programme des Cités éducatives », réalisée lors du colloque « Penser l'éducation territorialisée. Historicité, discours, engagements », organisé par le CeDS. Bordeaux, en décembre 2022.

<sup>54</sup> À l'échelle des cités éducatives Églantine et Mandela, les départs et les arrivées au sein des instances de pilotages ont créé des déséquilibres rapidement surmontés, mais d'autres exemples, notamment analysés dans le cadre du CERE, montrent que le départ de certains professionnels peut questionner l'ensemble des objectifs et orientations choisies et amène une réorganisation totale de la cité éducative.

dans le collectif, qu'ils estiment ponctuel. L'annonce du prolongement des cités éducatives puis celle de leur généralisation implique des modifications à l'échelle de ces territoires, des remises en question, des retours en arrière ou des pas de côté, tout en renégociant particulièrement cette question du collectif. Aujourd'hui, au sein de Mandela, la volonté de faire reconnaître que les projets mis en œuvre soient reconnus et associés au label est particulièrement forte et renforce ce sentiment d'appartenance à la cité éducative : les membres des comités de pilotage sont fiers de présenter (et de participer) aux projets menés, en tant que représentants de la cité éducative, et non en tant que représentants institutionnels. Ici, l'appartenance institutionnelle s'efface peu à peu face à une affiliation au label. Elle se traduit notamment par l'évolution du poste de la direction adjointe de l'éducation, responsable du service « Politiques et prestations éducatives » qui évolue, en mai 2022 vers un poste créé et intitulé : « *responsable des missions grands projets et dispositifs contractuels* » : cela marque une volonté politique pour l'identifier comme l'unique personne-ressource de ces dispositifs éducatifs « contractuels ».

Comme nous avons pu le montrer au sein des monographies, le turnover, les relations interpersonnelles et les relations interinstitutionnelles ont des incidences plus ou moins fortes. Il s'agissait ici de comprendre comment les cités éducatives s'opérationnalisent au prisme de l'existant à l'échelle des territoires, de comprendre comment les représentants des institutions sont contraints par les territoires et leurs territorialités.

#### **2.4 Une catégorisation générale des publics : des publics non ciblés**

La distance entre publics ciblés et publics touchés est également liée à la question des territoires, au même titre que l'organisation des cités éducatives et des choix réalisés par les membres de la troïka. La diversité des publics au sein des cités éducatives constitue un lot d'ambiguïté et de flou dans la qualification des publics ciblés au sein des cités éducatives ainsi que dans leurs identifications à l'échelle des territoires. Cette qualification floue entraîne une superposition des catégories, parfois même un éloignement des publics touchés par rapport aux cibles initiales, rendant difficiles la compréhension et l'évaluation des initiatives.

Lorsqu'elles sont clarifiées, discutées et partagées avec les personnes visées, ces catégorisations peuvent influencer la constitution des publics impliqués (Bachir & Lefebvre, 2019). En revanche, la non-définition de publics singuliers à l'échelle nationale implique différentes stratégies à l'échelle des cités éducatives enquêtées. D'une part, nous l'avons vu, une orientation plus ou moins stratégique des publics en fonction des institutions et de la gouvernance locale du label, et d'autre part, une part d'inconnu, de non-définition des publics ciblés. Au sein de la cité éducative Églantine, la forte représentation de « l'ensemble des habitants » correspond bien à l'injonction nationale de toucher l'ensemble des publics des territoires labellisés. Mais qu'en est-il dans les faits ?

Cette participation généralisée, axée sur l'idée de « faire participer les publics », crée une ambiguïté quant au public réellement ciblé. Bien que cela permette à un large éventail de personnes de s'impliquer, cela comporte également le risque de ne pas toucher réellement les publics spécifiquement ciblés ou les publics les plus vulnérables. De plus, la catégorisation de ces publics, tout comme la catégorisation des contenus, est particulièrement arbitraire, selon des catégories de publics préétablies, dont nous faisons le constat ici, et pour lesquelles est inexistante la catégorie « famille ».

Public(s) cible(s) :		
<input type="checkbox"/> 0-3 ans	<input type="checkbox"/> 16-18 ans	<input type="checkbox"/> Parents
<input type="checkbox"/> 3-6 ans	<input type="checkbox"/> 18-25 ans	<input type="checkbox"/> Professionnels
<input type="checkbox"/> 6-12 ans	<input type="checkbox"/> Scolaires	
<input type="checkbox"/> 12-16 ans	<input type="checkbox"/> Tout public enfants/jeunes (0-25 ans)	

Figure 37 : Capture d'écran des remontées d'informations de la cité éducative Églantine : évaluation annuelle (publics)  
 À l'échelle de chacun des projets, les publics ciblés sont alors définis arbitrairement. Les CPO et les porteurs de projets s'arrangent alors avec ces catégories : Par exemple, les classes de neige des primaires sont catégorisées dans la catégorie « 6-12 ans », alors que ces jeunes sont dans le cadre scolaire. De même, les publics du projet « c'est notre histoire » apparaissent au sein des remontées d'informations nationales comme ciblant des publics « 6-12 ans », « 12-16 ans », « 16-18 ans », « 18-25 ans », les « parents » et les « professionnels », autrement dit, les publics ne sont en rien ciblés, le projet est simplement ouvert à tous en dehors du cadre scolaire.

Ainsi, si la gouvernance de chacune des cités éducatives peut orienter les catégories de publics ciblés au regard des besoins locaux et des possibilités locales, les publics ciblés font l'objet d'une catégorisation large, peu explicite, et superposable. De plus, la présence de la catégorie « professionnels » parmi les publics constitue un indicateur de cette extrapolation de la notion de public ciblé. Ainsi, les publics des cités éducatives sont compartimentables, scindables, cumulables, fusionnables : ils constituent un impensé qui produit des incidences notables sur l'accompagnement et la mise en œuvre des projets en les réalisant sans leurs publics (Demeuse & al., 2011) et les publics réellement touchés n'apparaissent pas dans les remontées d'informations, occultant les écarts entre publics visés et publics touchés.

La cité éducative qui parvient à fédérer le public en plus grand nombre est celle qui cible le plus spécifiquement les habitants, quitte à exclure parfois certains habitants, présents, volontaires, mais qui ne répondent pas aux critères préétablis. De ce fait, les cités éducatives semblent s'ancrer dans une tendance selon laquelle les politiques publiques auraient tout intérêt à démultiplier le nombre de catégories d'action publique, afin d'accompagner les individus en fonction de leurs spécificités, de leurs singularités et non plus de leur précarité prise en compte de manière globale. Ce constat a déjà été établi sur le plan des politiques éducatives prioritaires, dans le cadre scolaire : « Dans la logique induite par l'intégration de catégories de plus en plus nombreuses et spécifiques, il pourrait davantage s'agir de permettre à chaque élève et chaque

*catégorie d'élèves (...) de maximiser son développement et ses chances de réussite scolaire, compte tenu de ce que seraient ses caractéristiques particulières ou spécifiques.* » (Frاندji & Rochex, 2011, p.103)<sup>55</sup>. Au regard des écarts entre publics ciblés et publics réels au sein des projets portés par les deux cités éducatives enquêtées, nous considérons que ce label territorialisé aurait tout intérêt à spécifier, à l'échelle de chaque territoire, les caractéristiques, les singularités et dans le même temps, les besoins des habitants, avant de mettre en œuvre des projets, qui risquent de ne pas trouver leurs publics. En ce sens, Loic Blondiaux montre que selon la considération attribuée aux habitants (habitant affecté à un territoire ; usager consommateur ; citoyen...), leurs manières de s'impliquer seront différentes. Ainsi, les projets participatifs labellisés doivent avant tout être construits à partir des publics auxquels ils s'adressent, mais également en fonction de la place que les porteurs de projets sont prêts à attribuer, à laisser aux publics définis (Blondiaux, 2003)<sup>56</sup>.

Les deux cités éducatives enquêtées semblent s'ancrer dans des logiques, là encore, distinctes : du côté de Mandela, la cité éducative repose sur des visées sociales et vise à réduire les inégalités de réussite entre des catégories ou des groupes sociaux ciblés ; du côté d'Églantine, la place forte est laissée au territoire plutôt qu'à l'individu, visant à réduire les inégalités de réussite liées à l'environnement. Si l'une et l'autre de ces approches possèdent des avantages et des inconvénients, il nous semblerait qu'une approche plus individualisée au sein des cités éducatives permettrait à ce label et aux projets qu'il sous-tend, d'avoir des incidences plus fortes sur les publics réellement accompagnés.

\*

Ces analyses concernant la mise en œuvre des cités éducatives révèlent les défis rencontrés par les membres de la gouvernance lorsqu'il s'agit d'opérationnaliser le label à l'échelle des territoires. Alors que les prescriptions nationales prévoient un processus de décentralisation pour répondre aux besoins spécifiques des territoires, la réalité montre que cette décentralisation prend des formes variées et parfois limitées à l'échelle des décisions prises par les troïkas.

Les différences dans la territorialisation des cités éducatives mettent en lumière ici encore l'importance des contextes locaux et institutionnels antérieurs dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives. Les spécificités géographiques, les professionnels impliqués, ou les choix organisationnels antérieurs influencent directement la façon dont les cités éducatives sont opérationnalisées sur le terrain. De ce fait, l'organisation des cités éducatives à l'échelle locale est principalement effectuée en fonction des contextes institutionnels et géographiques préexistants et trop peu en fonction des problématiques locales. De même, les publics restent impensés, ou du moins ils ne sont pas pensés au regard des difficultés qu'ils rencontrent au sein de ces territoires.

---

<sup>55</sup> Frاندji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques". *Éducation & formations*, 80, 95-108.

<sup>56</sup> Blondiaux, L. (2003) Publics imaginés et publics réels. La sollicitation des habitants dans une expérience de démocratie locale. Dans Céfai & Pasquier (Dir.), *Les Sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, PUF, Paris.

### 3. Ruptures entre diagnostics et mises en œuvre : des cités éducatives dupliquées

L'appréhension du macro-système nous a permis de définir que bien que les cités éducatives soient une politique éducative territorialisée, la déconcentration du label ne permet pas la mise en œuvre d'une territorialisation stratégique de la gouvernance à l'échelle de l'ensemble des territoires concernés. Il s'agit maintenant de regarder ce qui se passe entre le macro-système et le méso-système, autrement dit, ce qui se passe lorsqu'il s'agit des choix réalisés par les responsables des institutions lors de la mise en œuvre opérationnelle des cités éducatives à l'échelle des territoires. Nous reviendrons dans un premier temps sur les contenus des projets, afin de mettre en exergue les processus de duplication et la rupture entre les projets tels qu'ils sont « déclarés » et tels qu'ils sont mis en œuvre. Un deuxième temps est consacré à la conception de l'innovation au sein des comités de pilotage des cités éducatives et à la manière dont les innovations dogmatiques participent à écarter les publics (Alter, 2010)<sup>57</sup>.

#### 3.1 Le choix des projets : des thématiques « récurrentes » ou des thématiques territorialisées ?

Nous souhaitons poursuivre cette réflexion au regard de la fabrication des publics et de la manière dont les territoires et les logiques préexistantes à l'échelle des territoires influencent la catégorisation des publics ciblés. Au regard des monographies des territoires, nous avons montré que les jeunes et les familles de ces territoires se distinguent, aussi bien de par leurs caractéristiques socio-économiques, que de par les situations de vulnérabilité auxquelles elles font faces. Toutefois, que ce soit du côté d'Églantine ou de Mandela, il y a bien dans les prescriptions des priorisations différentes lorsqu'il s'agit des publics ciblés, qui peuvent en partie coïncider avec les diagnostics des territoires et les problématiques repérées. En revanche, et nous l'avons déjà montré dans ce raisonnement, la territorialisation pensée n'est pas mise en œuvre : les publics pensés, prescrits, ne sont pas les publics effectivement touchés. Du côté d'Églantine, les 12-17 ans sont concernés par 13% des projets seulement et aucun projet n'est développé à destination des 16-25 ans. Du côté de Mandela, la faible réinterprétation des publics ciblés renforce cette sensation de toucher tout le monde et personne à la fois. Toutefois, le développement des projets dits « féminins » est efficient. Nous souhaitons poursuivre ce raisonnement en considérant les contenus des projets choisis par les membres de la troïka des cités éducatives enquêtées et ce qu'ils produisent à terme, sur la fabrication des publics.

---

<sup>57</sup> Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

**3.1.1 Distances entre les diagnostics de territoire et les contenus des projets proposés**

Les thématiques sous-tendues au sein des projets labellisés sont réparties en fonction de catégories pensées à l'échelle nationale. Effectivement, chaque projet doit s'inscrire dans des catégories d'action préétablies au sein des remontées d'informations annuelles.

Thématique(s) :		
<input type="checkbox"/> Citoyenneté	<input type="checkbox"/> Petite enfance	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> Culture	<input type="checkbox"/> Protection de l'enfance	<input type="checkbox"/> Valeurs de la République et laïcité
<input type="checkbox"/> Développement durable	<input type="checkbox"/> Relations avec les familles	<input type="checkbox"/> Orientations scolaires
<input type="checkbox"/> Egalité filles-garçons	<input type="checkbox"/> Renouvellement urbain	<input type="checkbox"/> Autre
<input type="checkbox"/> Insertion professionnelle	<input type="checkbox"/> Santé	
<input type="checkbox"/> Numérique	<input type="checkbox"/> Sécurité et climat scolaire/éducatif	

Figure 38 : Capture d'écran des remontées d'informations de la cité éducative Églantine : évaluation annuelle (thématiques)

Lorsqu'il s'agit de la catégorie « Autre », aucune précision supplémentaire n'est demandée. En outre, plusieurs thématiques peuvent être choisies, sans que celles-ci soient distinguées en fonction de leur poids au sein des actions.

Nous nous sommes penchées sur les contenus déclaratifs des cités éducatives, afin d'appréhender la présence ou non d'une territorialisation des contenus. Concernant ces projets labellisés, ils constituent pour certains une reconduction ou une extension de projets préexistants, ils peuvent également être l'objet d'ajustement ou d'expérimentation, enfin, ils peuvent être novateurs et basés sur l'impulsion de nouvelles démarches (Agence Phare, 2024, p.57)<sup>58</sup>. En reprenant l'ensemble des fiches actions, nous avons pu replacer l'ensemble des projets comme ils apparaissent au sein des remontées d'informations nationales.

Que ce soit à l'échelle nationale, à l'échelle de Mandela ou à l'échelle d'Églantine, les thématiques les plus fréquentes sont la culture, la citoyenneté ainsi que les relations avec les familles. Au regard de cette répartition des thématiques, nous ne pouvons estimer qu'elles soient territorialisées, dans le sens où les thématiques des projets des deux cités éducatives enquêtées sont sensiblement équivalentes. Autrement dit, lorsqu'on appréhende les thématiques prescrites à l'échelle de ces deux cités éducatives, nous observons une même répartition.

Nous l'avons vu, les deux territoires enquêtés sont pourtant traversés de difficultés distinctes et plus ou moins enkystées. Au regard des diagnostics effectués dans le cadre de la labellisation<sup>59</sup> ainsi qu'au regard des observations que nous avons pu mener, il nous paraissait légitime et à propos de voir émerger sur le quartier Églantine des projets autour du renouvellement urbain, de la protection de l'enfance et de l'orientation scolaire, qui sont, avec l'occupation de l'espace public par les adolescents, les points les plus critiques de ce territoire. Si ces thématiques sont abordées, elles le sont véritablement à la marge et dans des proportions moindres qu'au sein de Mandela. Du côté de Mandela, la grande proportion de projets orientés vers la culture, n'est que

<sup>58</sup> Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

<sup>59</sup> Si la qualité et les temporalités de ces diagnostics sont à questionner, ce sont ici leurs prises en compte et leurs incidences qui sont considérées.

le reflet d'un territoire déjà riche d'actions et d'activités culturelles, tout comme la thématique de l'orientation scolaire, qui apparaît comme un incontournable, un axe fort, alors que la majorité des jeunes parviennent à une orientation satisfaisante au regard des dispositifs mis en œuvre ces vingt dernières années à l'échelle municipale.

Ce que nous souhaitons alors pointer du doigt, c'est la rupture entre des diagnostics de territoire, qui sont, d'une part, peu représentatifs de la réalité des territoires et qui sont, d'autre part, ignorés, occultés, lorsqu'il s'agit de proposer des projets. Dans les discours des professionnels, il y a pourtant une conscientisation des problématiques du territoire, une volonté de trouver des leviers en ce sens. Ces discours ne trouvent pourtant pas de résonance au sein du label cité éducative, qui ne semble pas être un espace facilitateur, un espace de résolutions des problématiques.

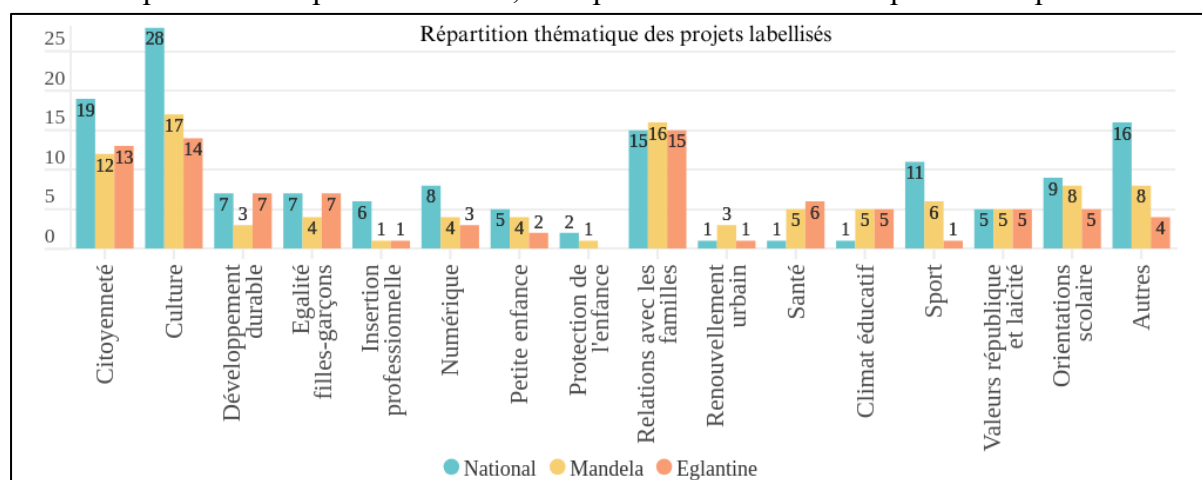


Figure 39 : Répartition thématique des projets labellisés en pourcentage

Les représentations graphiques de la répartition des thématiques d'actions suffisent amplement à mettre en exergue l'absence de réelles territorialisations des contenus au sein des cités éducatives. Au prisme des territoires contrastés enquêtés, présentés au sein des monographies de territoire, le graphique ci-dessus devrait montrer des singularités plus marquées en ce qui concerne les contenus des projets labellisés dans le cadre des cités éducatives.

### **3.1.2 Rupture entre le projet déclaratif, le projet mis en œuvre et le projet donné à voir ...**

Nous pouvons en ce sens adopter un regard critique face à ces catégories préétablies, puisqu'elles occultent en réalité une partie des contenus ou ne renseignent pas sur les contenus réellement transmis au sein des projets. Par exemple, au sein de la résidence d'artiste « Habiter son imaginaire », les remontées d'informations précisent que ce projet possède des contenus liés au renouvellement urbain, puisque l'objectif était de réaliser avec les élèves des maquettes du quartier, à partir de l'existant et dans une volonté de prendre en compte, au cœur de l'ANRU, l'opinion des jeunes. En revanche, ce contenu clé au sein de cette résidence d'artiste est rapidement délaissé pour laisser aux jeunes un espace d'expression libre, sur un quartier « imaginaire ». Ainsi, le projet est totalement déconnecté de l'ANRU et de la réalité urbaine du quartier.



Ce que nous constatons ici relève de la distance entre le déclaratif et le réel, particulièrement forte lorsqu'il s'agit de politiques gouvernées par les résultats. Effectivement, « *la montée en puissance des exigences et des dispositifs d'évaluation, là encore du niveau local jusqu'à celui des enquêtes internationales, en passant par les politiques nationales de « pilotage par les résultats ou les standards »*, pèse également sur la redéfinition, prescrite ou réelle, des contenus » (Rochex & al., 2011)<sup>60</sup>. En ce sens, nous repérons deux logiques distinctes, mais cumulatives : d'une part, une centration des thématiques dès la rédaction des fiches-projets pour « coller aux critères de sélections », qui transparait également dans les remontées évaluatives et, d'autre part, une occultation de thématiques qui n'entrent pas dans ces thématiques préétablies arbitrairement. Cette double dynamique d'aplanissement ou de lissage que produisent les remontées d'informations va à l'encontre d'une politique publique se voulant territorialisée.

Ce constat est particulièrement repéré au sein des projets dont les contenus sont multiples ou à cheval entre différentes thématiques préétablies : par exemple, si nous avons dû catégoriser le projet intitulé « À l'écoute », nous l'aurions probablement relié aux thématiques « citoyenneté » ; « culture et valeurs républicaines » et « laïcité », puisqu'il permet à des jeunes de s'exprimer, sous la forme de podcasts sur des sujets d'actualité divers. Les remontées officielles situent toutefois ce projet dans les catégories « citoyenneté », « égalités filles-garçons » et « orientations scolaires ». Si, au regard du projet tel qu'il est rédigé et donné à voir, ces dernières catégories peuvent être justifiées, elles ne le sont pas au regard des ateliers proposés.

De la même manière, les projets « Carnets citoyens » ; « Devenir citoyen » ; et « Notre histoire » sont tous les trois considérés comme ayant des contenus liés à la « culture », la « citoyenneté », et les « valeurs républicaines », pourtant ils n'ont, dans les faits, que peu de choses en commun. Effectivement, le projet « Carnets citoyens » est pensé comme la réalisation, en classe, d'un carnet qui répertoriera les récits des expériences et de visites des institutions locales qui contribuent à comprendre les valeurs républicaines et construire son identité. Le projet « Devenir Citoyen » est dédié aux délégués de classe des collèves qui ont eu l'opportunité d'échanger avec des élus et de visiter, lors d'un séjour à Paris, l'Assemblée nationale. Enfin, le projet « Notre histoire » repose sur l'organisation d'une exposition sur l'esclavage colonial et ses héritages, dont les supports et la médiation sont réalisés par les élèves. La catégorisation de ces trois projets distincts au sein des thématiques « culture », « citoyenneté », et « valeurs républicaines » lisse, là encore, la visibilisation des orientations singulières des contenus des projets à l'échelle des territoires.

---

<sup>60</sup> Rochex, J.-Y., Francia, G., Greger, D., Le Breton, J. (2011). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. Dans Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* ENS Éditions.

Si nous considérons plus en détail ces projets, ils possèdent toutefois une thématique sous-jacente commune, mais qui n'est aucunement visibilisée au sein des cités éducatives, à savoir « la pédagogisation » (Lahire, 2005)<sup>61</sup>, l'utilisation de ressources et de méthodes qui pourraient être réemployées par les jeunes dans le cadre scolaire. C'est, par exemple, l'ensemble des projets qui repose sur des travaux d'écriture, de récits de soi, de respect des règles imposées ou encore sur des exercices de réflexion. Au sein d'un label qui a pour vocation de « conforter le rôle de l'école », il nous paraît que cette thématique d'action aurait pu avoir une place justifiée, au même titre que d'autres thématiques.

Ce que nous souhaitons montrer par-là, c'est d'une part la prise en compte des seuls contenus « ciblés » au sein des évaluations (centration), mais également l'occultation de thématiques connexes ou secondaires. Cela pousse les professionnels à mettre au premier plan un ensemble de thématiques, bien qu'elles soient secondaires, participant ainsi à la dilution, à la falsification des contenus. Ce constat est partagé et donné à voir au sein d'évaluations publiées début 2024 : « *Sur les territoires étudiés, la tendance est en effet plutôt celle d'un travail pluri thématique au sein d'une même Cité éducative, de façon à répondre à un éventail de problématiques, plutôt que la définition de priorités fortes en termes de thématiques d'actions* ». (Agence phare, 2024, p.46)<sup>62</sup>.

### **3.1.3 Cités éducatives : « one shot » et financement du droit commun ?**

Nous pouvons aller plus loin en nous questionnant sur cette place de la définition de priorités fortes et des modalités des projets au regard de ces priorités. Parmi les projets labellisés cités éducatives, les projets financés sont en partie des « one-shot », des journées ou demi-journées qui constituent l'entièreté de l'action. Ces projets sont plus nombreux au sein de la cité éducative Églantine comme « la journée de l'Europe », « la journée de cohésion » ou « Églantine dans les étoiles ». D'autres projets, repérés du côté d'Églantine et de Mandela, constituent des entre-deux entre des « one-shot » et des projets sur le long terme : lorsqu'il s'agit des projets « mercredis de l'orientation », « repas partagés de la cité », « ludomobile » ou « À l'écoute », tous sont pensés comme une succession d'actions indépendantes les unes des autres. En ce sens, les publics peuvent choisir, à la carte, d'assister aux unes ou aux autres des actions, indépendamment de leurs absences aux actions passées. Il s'agit ici de temps ludiques ou informatifs, où l'ensemble des actions d'un projet est pensé en cohérence, mais ne requiert pas l'adhésion d'un collectif sur le long terme. La logique de financement par appel à projets, mais également les moyens humains disponibles sur les territoires, semblent « *favoriser la mise en œuvre d'actions occasionnelles, ponctuelles, plutôt que des dispositifs ou accompagnements plus structurants, supposant un temps de travail significatif des professionnels impliqués* » (Agence phare, 2024, p.63)<sup>63</sup>.

<sup>61</sup> Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Éducation et Sociétés*, n°16, 129-136.

<sup>62</sup> Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

<sup>63</sup> Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

Les projets pensés sur un temps long ne sont que très peu nombreux, à l'image du projet « Sport-Santé », financé et labellisé pour deux années consécutives. Dans les autres cas, les projets ont tendance à être renouvelés d'une année sur l'autre, dans une forme de duplication, mais ne constituent pas une continuité de l'action.

Ainsi, il s'agit de faire coïncider les différentes temporalités de l'action publique (Bouquet, 2011)<sup>64</sup> en proposant des projets qui répondent d'autant plus aux logiques politiques, procédurales, financières et institutionnelles, au détriment parfois des temporalités des professionnels ou des familles et des besoins ou des envies des jeunes.

Cette réflexion sur les contenus et la temporalité des projets amène à questionner le financement d'actions qui semblent relever du droit commun. Nous l'avons vu, le financement de projets et d'actions relevant du droit commun est particulièrement récurrent, notamment au sein de la cité éducative Églantine. C'est par exemple les vacances apprenantes qui sont entièrement financées par l'enveloppe cité éducative. Nous situons ce projet comme relevant du droit commun dans le sens où l'ensemble des vacances apprenantes de la ville et du département sont financées par l'Éducation nationale, hormis pour celles qui concernent des jeunes du territoire labellisé cité éducative. Ce constat est parfois plus complexe à poser : du côté de Mandela, par exemple, c'est le financement d'une partie d'un poste au niveau du PRE qui est financé dans le cadre de la cité éducative afin de renforcer le dispositif. Dans ce cadre, s'agit-il de financements du droit commun ? Il est particulièrement difficile de distinguer ce qui relève du droit commun de ce qui relève d'un soutien supplémentaire : il existe toujours une tension, une zone floue entre des politiques ciblées mal maîtrisées, plus ou moins proches et associées aux politiques de droits communs (Richez, 2007)<sup>65</sup>.

Autrement dit, les cités éducatives compensent en partie les manquements des politiques éducatives globales, sur des temps plus ou moins courts, sans que le territoire et les publics dans leurs assertions les plus larges soient véritablement considérés.

---

<sup>64</sup> Bouquet, B. (2011). Le temps et les temporalités à défendre dans les politiques sociales et l'intervention sociale. *Vie sociale*, 4, 175-183.

<sup>65</sup> Richez, J. (2007). Territorialisation des politiques de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 43, 4-10.

### **3.2 Le soutien d'une innovation dupliquée par les troïkas : une remise en question de la territorialisation des cités éducatives ?**

Nous avons vu jusqu'ici que les choix des représentants des institutions renforcent la rupture entre les besoins diagnostiqués à l'échelle des territoires et les contenus des projets mis en œuvre. Toutefois, c'est au regard du caractère novateur, particulièrement mis en avant au sein des textes de cadrages nationaux, que nous donnons à voir l'incidence de ces choix sur une « fausse » territorialisation du label, par duplication de l'existant.

#### **3.2.1 Processus de duplication des innovations : entre innovations permanentes et innovations dogmatiques ...**

Il nous semble que dans les cas des cités éducatives Églantine et Mandela, ce sont davantage les intérêts spécifiques des institutions qui prennent le pas sur les besoins des territoires : par exemple, l'importante proportion de projets liés à la citoyenneté au sein d'Églantine émane notamment du fait que la municipalité possède une vision spécifique de la laïcité et souhaite que la cité éducative s'engage en ce sens. Ainsi, si les institutions restent ancrées sur leurs positions, elles participent à une sélection thématique des projets, et de fait, à une orientation de la cité éducative en termes de contenus. La nécessaire co-construction entre les institutions est à l'origine de tensions et de résistances, parce que, de ce point de vue, la co-construction est synonyme de neutralité, de choix partagés : autrement dit, plus les institutions parties prenantes des cités éducatives possèdent des valeurs proches, plus elles parviendront à entreprendre, ensemble, des projets innovants, abordant des contenus « épineux », notamment autour du droit commun, de la scolarité ou de la santé. Dans le cas contraire, en présence d'institutions aux valeurs distinctes, les projets proposés dans le cadre des cités éducatives reposent sur des contenus « standards », notamment autour de projets culturels, sportifs et de loisirs. Ainsi, bien que les cités éducatives soient pensées comme un label tripartite, une ou plusieurs des parties assurent un rôle de leader et influencent la mise en œuvre ainsi que les contenus des projets. Ici, le processus de co-construction peut être « défini comme un processus volontaire et formalisé sur lequel deux ou plusieurs individus (ou acteurs) parviennent à s'accorder sur une définition de la réalité (une représentation, une décision, un projet, un diagnostic) ou une façon de faire (une solution à un problème) » (Foudriat, 2016, p.23)<sup>66</sup>. Toutefois, ce processus n'est que peu efficient lorsqu'il s'agit de penser les contenus, dans le sens où les réalités et les manières de faire de chaque institution sont trop éloignées pour les faire coïncider, ne serait-ce que temporairement. Ces constats sont également mis en exergue au sein du rapport de l'INJEP, où il est fait mention de trois approches distinctes : d'une part, la concurrence des approches institutionnelles, retrouvées au sein d'Églantine et de Mandela ; d'autre part, une mise en dialogue des contenus stratégiques entre les institutions, parfois repérée à Mandela et enfin, une

<sup>66</sup> Foudriat, M. (2016). *La co-construction. Une alternative managériale*, Rennes, Presses de l'EHESP, coll. Politiques et interventions sociales.

juxtaposition des approches institutionnelles sans dialogue, parfois repérées du côté d'Églantine (Agence Phare, 2024, p.51)<sup>67</sup>. Nous montrons par-là, qu'en termes de contenus, chaque cité éducative met en avant des axes thématiques prioritaires, mais que dans les faits, les projets mis en œuvre revêtent de fortes similarités, orientées par les institutions en jeu, malgré une injonction à répondre aux besoins des territoires.

Ainsi, bien que les projets ne soient pas toujours intitulés de la même manière, qu'ils ne se déroulent pas nécessairement selon les mêmes temporalités et dépendent parfois d'organisations différentes, des similitudes plus ou moins importantes sont repérées : 22% des projets ont lieu à la fois au sein d'Églantine et de Mandela (Rencontre de la coéducation/Journée de cohésion ; Plans lecture/Plan lecture ; Découv'Sport/savoir rouler ; Séjours pédagogiques/Séjours ; Bilan orthophoniste/Prévention Orthophoniste ; Sensibilisations/Pix'elles ; Ouverture d'un LEAP/Antenne LEAP). D'autres projets se distinguent par leurs mises en œuvre singulières, mais se recoupent en termes de contenus et d'objectifs : par exemple les ateliers psycho-sociaux constituent une part seulement du projet « apprendre à apprendre » ; les projets « métiers de demain » et « mercredis de l'orientation » du côté d'Églantine coïncident plus ou moins avec le renforcement de la cordée de la réussite du côté de Mandela. De manière plus large, parmi les projets labellisés au sein des cités éducatives, bon nombre d'entre eux sont portés par des associations ayant une activité à dimension nationale ou des « start-ups éducatives » qui dupliquent les actions : c'est le cas, par exemple, de la ligue de l'enseignement déployé au sein de 26 cités éducatives en 2022, des PEP qui interviennent dans 37 cités éducatives en 2023, de l'AFEV déployée dans une quinzaine de cités éducatives, de Becomtech également implantée dans différents territoires labellisés ou encore l'UFOLEP qui participe à la mise en place d'actions « savoir nager » et « savoir rouler en vélo » dans diverses cités éducatives. *A contrario*, quelques « exceptions » sont repérées, telles que les projets « A l'écoute », « la classe Foot », « la mallette pédagogique », qui constituent de réelles inventions permanentes (Alter, 2010)<sup>68</sup>.

En revanche, il nous semble que depuis la mise en œuvre des cités éducatives en 2019, le processus d'institutionnalisation des innovations opérées au sein de ce label est particulièrement fort, avec une duplication ou une « reprise » des projets d'une cité éducative à une autre, d'abord par interconnaissance entre les CPO, par la découverte des projets via le site internet « Cités éducatives » ainsi que les temps de rencontres annuels organisés par l'ANCT, mais également par l'intérêt d'associations nationales à s'implanter sur ces territoires labellisés avec des projets clés en main. En effet, *« une invention peut être introduite et maintenue de force dans les pratiques sociales. Dans ce cas, tout en demeurant à l'état d'invention, elle participe*

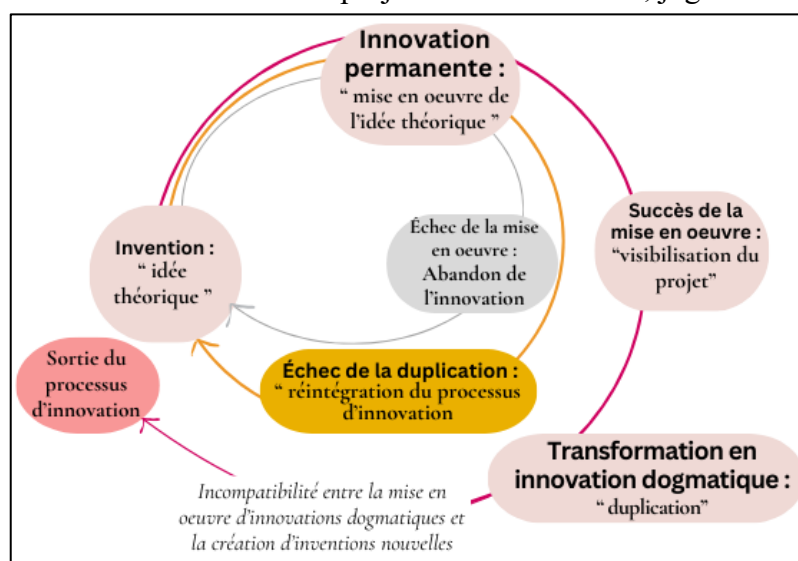
---

<sup>67</sup> Agence Phare. (2024). *Op. Cit.*

<sup>68</sup> Alter, N. (2010). *Op. Cit.*

Chapitre 6 : Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative *au mouvement d'ensemble comme un nouveau dogme peut le faire au plan de la société globale : par la contrainte. Cette invention devient alors dogmatique* » (Alter, 2010, p.89)<sup>69</sup>.

Ainsi, nous montrons que les innovations qui ont lieu au sein d'une cité éducative sont rapidement reprises, réutilisées, déployées à l'échelle d'autres cités éducatives, parfois même reprises comme des exemples efficaces au sein des documents nationaux ou au cours des rencontres nationales, poussant les professionnels des territoires à mettre en œuvre des projets clés en main, plutôt qu'à proposer des inventions en réponse aux besoins des territoires. Effectivement, la duplication de projets pensés dans d'autres contextes ne permet pas la création d'inventions nouvelles, notamment en raison des moyens, humains et financiers, déjà mobilisés dans la mise en œuvre de projets « clés en main », jugés efficaces <sup>70</sup>.



Nous montrons en ce sens que plus les projets sont visibilisés et mis en exergue, que ce soit par les professionnels locaux, fiers de la réussite de leurs projets, ou par les instances nationales, qui valorisent ces réussites locales, plus le processus d'innovation est restreint.

Figure 40 : Processus d'innovation

Les cités éducatives et leurs fonctionnements sont particulièrement propices à la mise en œuvre d'innovation dogmatique et peu propices à celle d'inventions locales : autrement dit, les projets et leurs contenus sont bien plus ancrés dans un processus de duplication de l'existant, que dans un processus de recherches de solutions locales.

### 3.2.2 Des innovations dogmatiques qui desservent la construction des publics ciblés

Ce processus de choix et de mise en œuvre d'innovations dogmatiques participe, si ce n'est engendre ou entérine, un éloignement entre publics ciblés et publics touchés.

Effectivement, si les innovations permanentes sont pensées aux regards et avec des publics singuliers à l'origine des inventions, la mise en œuvre d'une innovation dupliquée l'est nécessairement auprès de publics différents et donc, potentiellement, « décalés ».

<sup>69</sup> Alter, N. (2010). *Op. cit.*

<sup>70</sup> Des réflexions analogues ont été développées au sein de l'article suivant : Genet, L. (2022) Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité : tiers-lieux d'innovations collaboratives ? Dans Greffier (Dir.) *Animation socioculturelle professionnelle : acteurs et enjeux contemporains, pour quelles perspectives ?*, Carrières Sociales Editions.

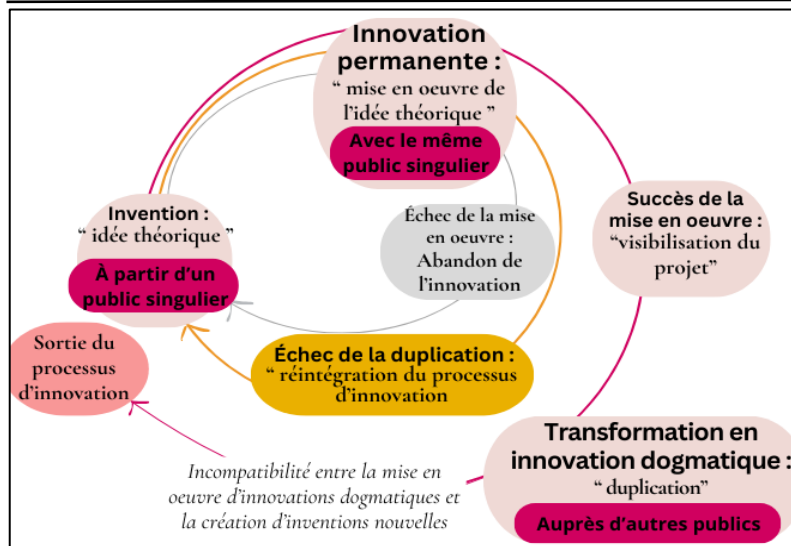


Figure 41 : Processus d'innovation associé à la fabrication des publics

Nous l'avons vu, le choix des projets, de leurs contenus, de leurs modalités et de leurs publics sont obligatoirement validés, ou non, par les membres des comités de pilotage des cités éducatives.

Ce sont les représentants des institutions qui vont choisir les projets qui seront financés à l'échelle de leurs territoires parmi ceux qui leur sont proposés, soit des projets portés par les professionnels socio-éducatifs du territoire, soit portés par des associations à visée nationale ou des associations régionales, implantées dans différentes cités éducatives, qui vont avoir pour volonté de proposer les mêmes projets au sein de cités éducatives différentes : la réflexion majoritairement repérée est celle qui amène les membres des comités à penser qu'un projet efficient ailleurs, peut être autant efficient au sein de leur territoire. La question de la singularité des publics, des points de vulnérabilité ou de leurs besoins n'est pas considérée. Pour une majorité des représentants institutionnels, les jeunes d'une cité éducative ressemblent à s'y méprendre aux jeunes des autres cités éducatives, vulnérables et nécessiteux. Cette croyance suffit à dupliquer les projets. Ainsi, ces organismes ou associations vont mettre en œuvre des projets pensés auprès d'un public singulier et au sein d'un territoire spécifique, auprès de publics qui peuvent être totalement différents, au sein de territoires qui se distinguent également.

Nous pouvons prendre pour exemple les projets « Micro-folie », pensés comme un dispositif culturel de proximité, portés par le ministère de la culture et coordonnés par la Villette, qui sont particulièrement représentatifs de cette duplication des projets sans considérer en amont, d'une part, l'appétence des publics envers la culture et, d'autre part, le degré de familiarité et de socialisation à ces formes culturelles par les familles du territoire. Les micro-folies sont reconnues comme un dispositif efficient, soutenu par l'organisation nationale des cités éducatives et s'implantent ces dernières années dans de nombreux territoires labellisés. Une simple recherche sur internet renseigne sur la grande proportion de cités éducatives qui accueillent désormais un dispositif « micro-folie » au sein de leur territoire.

Nous pouvons également prendre l'exemple de l'AFEV et plus spécifiquement du programme Démo-campus pensé comme une manière « d'ouvrir le champ des possibles, de lutter contre les déterminismes sociaux-culturels ». L'AFEV pointe du doigt les « formes très variées en fonction des besoins et des territoires » que prennent les actions Démo-campus. Dans les faits, tout comme les micro-folies, ce dispositif semble pertinent aux yeux des représentants des institutions, puisque les axes de ces actions reprennent en partie les axes des cités éducatives. Déployées dans des cités éducatives de Grenoble, de M., du Havre, de Bordeaux ou de Valenciennes, ces actions Démo-campus sont-elles réellement adaptées aux territoires, ou bien dupliquées, indépendamment des besoins de ces territoires ?

Nous pouvons mentionner ici que les choix dogmatiques des membres des comités de pilotage participent à la mise en œuvre de projets « hors sol », ou en tout cas, de projets qui ne sont pas pensés avec ou auprès des publics des territoires. Lorsqu'un projet, tel que les micro-folies ou démo-campus, est organisé à l'échelle des territoires, aucune co-construction avec les habitants n'est effectuée. Ce processus de choix des projets, qui privilégie les dispositifs « efficaces » au sein d'autres territoires, participe alors à éloigner les publics, en les positionnant en tant que destinataires, récepteurs actifs de projets pensés pour eux, et non comme acteurs de ces derniers (Revillard, 2018)<sup>71</sup>. La duplication de ces projets pourrait toutefois prendre sens, si les projets étaient aménagés et travaillés pour n'en conserver que les axes ou parties qui seraient plus adaptés au territoire comme au public. Ce travail de traduction des projets d'une cité éducative à une autre n'est en revanche pas effectué.

\*

Dans ce dernier temps, nous avons montré comment les cités éducatives étaient opérationnalisées, en considérant les choix et les décisions des représentants des institutions et leurs répercussions en termes de projet mis en œuvre. Nous avons mis en exergue que les projets pensés, réalisés et donnés à voir se distinguent fortement : les projets pensés et validés par les membres de la troïka correspondent aux prescriptions nationales, sans être évalués, que ce soit au prisme de leurs contenus ou des publics touchés. Nous avons également montré qu'une part des projets choisis ont tendance à être dupliqués à l'identique et relèvent d'innovations dogmatiques, dès lors qu'ils sont menés à l'échelle de différentes cités éducatives. Les projets ainsi portés participent à éloigner les publics des processus de co-construction, mais participent également de la distance entre les publics vulnérables des territoires concernés et les publics réellement touchés.

---

<sup>71</sup> Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68, 469-491.



## Conclusion du chapitre 6 : lorsque les institutions « territorialisent »...

Nous souhaitons ici donner à voir un point d'étape sur la réflexion que nous avons initiée concernant la territorialisation des cités éducatives et leurs mises en œuvre différenciées au regard des territoires.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons mis en évidence que les cités éducatives incarnent un nouveau modèle de production des politiques éducatives, une « fast-politique » (Pons, 2022), caractérisée par des réalisations rapides et une évaluation largement quantitative (Maroy, 2013). Nous avons montré que cette approche tend à négliger la diversité des publics, perpétuant des schémas de catégorisation préétablis (Ribémont & al., 2018). De plus, l'organisation des cités éducatives engendre des tensions inter-institutionnelles (Bordiec & al., 2022), qui accentuent cette catégorisation floue des publics ciblés. La prédominance intrinsèque de l'Éducation nationale engendre également des déséquilibres, à la fois dans la gouvernance, mais également dans les axes stratégiques déployés à l'échelle des cités éducatives. Enfin, nous avons montré que les projets financés privilégient souvent les actions ponctuelles au détriment de projets durables, influençant la manière dont les publics sont ciblés et accompagnés (Stromboni & Louhab, 2024). Ces constats soulignent la nécessité de construire des gouvernances éducatives plus équilibrées, réfléchies et prenant en compte les besoins variés des jeunes, des habitants et des professionnels au sein de leurs territoires.

Dans la seconde partie de ce développement, nous avons révélé les défis de la décentralisation au regard de la mise en œuvre du label cité éducative au sein de territoires fortement contrastés (Danic & al., 2022). Les variations de la gouvernance dans leurs organisations locales (Champollion, 2020) et les choix effectués soulignent l'importance des contextes institutionnels et géographiques préexistants (van Zanten, 2006). Au sein des deux cités éducatives enquêtées, cela conduit à une prise en compte insuffisante des besoins des jeunes et à une faible considération des singularités des jeunes concernés.

La troisième partie de la réflexion s'ancre dans la même lignée, au sein de laquelle nous avons mis en exergue l'opérationnalisation des cités éducatives. En considérant le choix des projets validés par les représentants des institutions et leur caractère plus ou moins novateur (Alter, 2010), nous avons montré que, dans les faits, les cités éducatives enquêtées reposent sur des projets dont la distance entre le « déclaratif » et le réel est importante. Le caractère dupliqué des projets et la mise à distance des publics au regard des innovations dogmatiques mises en œuvre accentuent la fabrication « impensée » des publics au sein de ce label (Revillard, 2018 ; Bachir & Lefebvre, 2019).

Il nous semble important à ce stade de distinguer ici ce qui relève d'une territorialisation des politiques éducatives, avec un transfert de compétences et d'évaluation de l'échelle nationale à des instances locales, de ce qui relève d'une territorialisation de l'échelon local, avec une intériorisation des injonctions institutionnelles par les professionnels socio-éducatifs locaux.

Nous avons montré, concernant la gouvernance des cités éducatives, que les mises en œuvre se distinguent en fonction des territoires et sous-entendent un processus de territorialisation de la politique nationale au sein des instances de gouvernance des cités éducatives enquêtées. Autrement dit, nous avons mis en lumière, dans ce chapitre, un premier degré de la territorialisation, au sein duquel les décisions éducatives sont laissées aux représentants des institutions locales et nous avons montré l'incidence de celles-ci sur la fabrication « impensée » des publics. Effectivement, nous avons établi que l'opérationnalisation d'une politique territorialisée ne garantit pas la mise en œuvre d'un dispositif qui répond précisément aux besoins du territoire et qui touche précisément les publics pensés.

Nous profiterons du chapitre suivant pour appréhender un deuxième degré de territorialisation, qui constitue l'intériorisation des réponses proposées au regard des fonctionnements et des pratiques des professionnels socio-éducatifs œuvrant à l'échelle des territoires. Qu'en est-il de ce processus de territorialisation lorsqu'il s'agit du déploiement du label cité éducative à l'échelle des territoires, à l'échelle des professionnels des territoires ?



## Chapitre 7 : Une territorialisation « ancrée » : la recomposition du label par les professionnels socio-éducatifs

*« S'éprouver comme sujet connaissant, se connaître, reconnaître sa compétence, travailler sur le sens, ses valeurs, être reconnu par les autres... sont des passages obligés pour intégrer les situations de travail, pour occuper une place et se situer dans l'espace social et professionnel, pour s'engager dans l'action, pour partager avec les autres. » (Sorel, 2008, p44).*

Afin de questionner l'internalisation et l'appropriation du label cité éducative par les professionnels socio-éducatifs des territoires enquêtés, nous avons choisi de regarder le label au prisme d'injonctions multiples, notamment à l'innovation, mais également aux pratiques partenariales et participatives. Il nous semble ainsi que nous donnons à voir la manière dont les professionnels socio-éducatifs s'emparent des prescriptions nationales, plus ou moins orientées et redéfinies par les institutions déconcentrées et les mettent en œuvre à l'échelle des territoires, de manière plus ou moins recomposée. Ce septième chapitre est l'occasion d'approfondir plus encore la compréhension de « l'effet-territoire » dans la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées et de revenir sur les pratiques professionnelles mobilisées et la manière dont elles cristallisent, à l'échelle locale, les injonctions nationales. Nous nous intéressons alors à l'ensemble des professionnels concernés par le label cité éducative au sein des territoires enquêtés, indépendamment de leurs statuts, de leurs places hiérarchiques et de leurs appartenances institutionnelles ou associatives. L'objectif étant d'appréhender les réponses aux injonctions renouvelées dans le cadre des cités éducatives, par les professionnels qui "font" ces territoires.

Nous proposons, dans un premier temps, une réflexion sur l'injonction à l'innovation, sur la place que cette innovation conjointe prend au sein des pratiques professionnelles. Il s'agit de mettre en exergue la tension entre les volontés novatrices des professionnels et la concrétisation empêchée de ces innovations (Cf. 1. Une démarche « nouvelle » : des cités éducatives novatrices ?). Le deuxième temps est dédié aux injonctions partenariales, *via* la constitution de nouvelles alliances éducatives : nous revenons sur la considération de cette injonction par les professionnels, sur le rôle essentiel des professionnels pivots au sein des cités éducatives, mais également sur les limites de ces injonctions, qui entraînent une dilution des logiques partenariales (Cf. 2. Une injonction partenariale renouvelée : quels effets ?). Enfin, dans un troisième temps, nous proposons une réflexion sur l'injonction à la participation en appréhendant le sens d'une telle injonction au sein d'un label institutionnalisé et en donnant à voir les limites de cette injonction, telles qu'elles sont perçues et vécues par les professionnels des territoires (Cf. 3. Une injonction à « l'aller vers ? » : quand la participation des publics devient un critère de labélisation).

## 1. Une démarche « nouvelle » : des cités éducatives novatrices ?

Ce premier temps de la réflexion est consacré à l'injonction à l'innovation, et à la manière dont les cités éducatives, pensées selon une « démarche nouvelle », recomposent ou non les pratiques des professionnels. Nous reprenons pour ce faire les concepts d'innovation dogmatique et d'innovation permanente, mobilisés dans le chapitre précédent, afin de comprendre en quoi cette nouvelle démarche relève de l'innovation (Alter, 2010)<sup>1</sup>.

En effet, au sein des premiers appels à manifestations d'intérêt et de différents communiqués officiels, les cités éducatives sont présentées comme une démarche innovante, comme un label d'excellence, organisé selon 3 objectifs : conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative et ouvrir le champ des possibles. Autrement dit, les cités éducatives ont pour ambition de rendre l'école plus attractive et rayonnante dans son environnement, d'organiser la continuité éducative avant, pendant, autour et après l'école en mobilisant une diversité d'acteurs et en créant des alliances éducatives, et enfin de participer à l'émancipation des enfants et des jeunes. Si l'organisation en troïka est en rupture avec les silos institutionnels, elle constitue une innovation en termes de politiques publiques, mais pouvons-nous dire que les objectifs soutenus par les cités éducatives sont innovants et participent d'une démarche « nouvelle » ?

### 1.1 La réception de la « démarche » par les professionnels : quoi de neuf ?

De manière générale et commune au sein des deux cités éducatives, la « nouvelle démarche » est particulièrement bien reçue, soutenue et surtout comprise par les professionnels représentants des institutions. Ces professionnels vont réemployer les formulations et objectifs généraux présentés dans les documents de cadrage. On peut entendre, par exemple, un directeur du collège tête de file ou une CPO dire :

*« La cité éducative c'est une démarche. En fait, on est au-delà du dispositif qui se rajouterait, mais c'est une démarche qui permet de tisser des liens entre les différents acteurs du territoire, différents acteurs du territoire qui permettent de toucher différents publics et qui permet de le faire. Et c'est quelque chose qui peut être déjà mis en place de façon plus ou moins formelle selon les territoires ». [Proviseur du collège tête de file - cité éducative - Mandela - 29 juin 2022]*

*« La cité éducative est une démarche et pas un nouveau dispositif. Une nouvelle démarche de mettre en cohérence et de coordonner, de structurer et de valoriser aussi ce qui est déjà fait et qui fonctionne et de renforcer ce qu'il y a à renforcer, au bénéfice des élèves, pour la réussite des élèves, le progrès des élèves, donc vraiment cette volonté d'externaliser et de mettre en cohérence tout ce qui était déjà là, pour accompagner, appuyer ou réorienter. On voit apparaître des partenariats de plus en plus cohérents et cette structuration de la cité éducative, c'est ce qui était demandé au niveau national. » [Chef de projet opérationnel cité éducative - Églantine - 20 février 2023].*

---

<sup>1</sup> Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Ces professionnels réemploient des termes ou des formulations similaires, notamment sur la rupture entre « dispositifs » et démarche « cité éducative », mais également sur les principes de territorialisation et d'adéquation entre ce qui est fait sur les territoires et les objectifs prescrits.

Cette lecture n'est pourtant pas partagée par l'ensemble des professionnels du territoire, mais bien par les professionnels qui le régissent ou le coordonnent. À l'échelle des autres professionnels du territoire, la démarche cité éducative est bien plus abstraite. Les professionnels socio-éducatifs enquêtés possèdent un regard critique sur l'organisation du label et sa mise en œuvre : une forme de désillusion émerge entre les objectifs « illusoires » de cette « démarche nouvelle » donnée à voir et les moyens d'y parvenir. Cette désillusion des professionnels est récurrente au sein des politiques éducatives prioritaires, dans le sens où, déjà au temps des ZEP, les contrastes entre les effets prescrits et les effets réels essoufflaient les professionnels. L'éternelle quête de démarches plus efficaces au sein de ces territoires vulnérables devient une problématique chronique, qui berce les professionnels d'illusions et de désillusions. Ces professionnels sont lucides sur l'incohérence de placer autant de moyens financiers sans considérer les ressources et les problématiques antérieures à l'échelle des territoires labellisés. Autrement dit, ce sont des professionnels qui adhèrent aux idées qui sous-tendent cette démarche, mais qui sont conscients de l'impossibilité de la mettre en œuvre et des dérives qu'elle peut engendrer :

*« Encore une fois en termes de potentialités d'innovation publique. Je pense que le truc est génial, c'est vraiment enfin un croisement des politiques publiques, enfin un croisement des différentes échelles et une instance, on est obligé de partager nos points de vue, c'est déjà pour moi, une très grande qualité. Après, il devrait y avoir une vraie exigence sur les diagnostics, les freins. Quand on est labellisé cité, on devrait avoir une espèce de bible, même de 20 pages sur ce que dit la recherche, de ce qui bloque les enfants, de ce qui bloque les jeunes, de ce qui pose des problèmes aux familles, aux parents. Parce qu'on a tous une vision très micro du terrain et d'analyse, enfin l'analyse du centre social Orville sera pas notre analyse et l'analyse de Casalis est sûrement différente et celle d'établissements aussi scolaires, parce qu'on a tous des biais professionnels et cetera. Donc déjà poser une base commune. Après, moi je pense, c'est encore mieux de faire venir des gens avec qui on peut discuter, qu'on peut interroger, mais ça, ça serait vraiment un plus. Si on était plus exigeant sur la qualité du contenu produit, je pense qu'on écarterait aussi des gens qui viennent que chercher des financements et qui ne sont pas intéressés par l'impact de long terme, qui ont besoin de paillettes et de financement maintenant et voilà ». [Responsable de la médiathèque - Mandela - 23 juin 2022].*

D'autres professionnels, plus marginaux au sein de notre corpus d'enquête, mais plus nombreux à l'échelle des territoires, possèdent des regards beaucoup plus critiques lorsqu'il s'agit du label. Ce sont ces professionnels désillusionnés qui donnent à voir le caractère dogmatique de ce label, en montrant que dans les faits, peu de choses évoluent, notamment en termes de co-construction ou d'apports.

*« On ne vit pas en cité éducative, enfin on ne fonctionne pas en cité éducative, on pourrait... mais en tout cas on ne peut pas dire que ça soit très efficace, peut être que ça l'est à d'autres niveaux que je ne vois pas, mais au niveau de l'école, hormis des interventions ponctuelles, il n'y a pas d'apport pour nous, voilà c'est un peu rude comme bilan mais bon. La cité éducative, on ne les connaît pas, on les voit pas, ça en fait, c'est pour nous, c'est un truc fictif, alors clairement, c'est une coquille vide (rire)...on le ressent vraiment comme ça » [Directrice école primaire (REP 1) - Mandela - 31 mars 2022].*

À la marge, les professionnels qui font face à une importante désillusion sont ceux qui font part d'une déception vis-à-vis du label, dans lequel il plaçait des espoirs d'évolution professionnelle. Il s'agit ici d'une critique de la mise en œuvre territorialisée du label, qui ne correspond pas aux attendus nationaux, ou du moins, à ce que les professionnels ont compris des attendus nationaux.

*« Alors moi je pensais qu'on allait être réunis, qu'on allait dire, bah voilà, nous on fait ça, ça marche, ça ne marche pas, il me manque ça et quand on va aller voir, qu'est-ce que la cité éducative et sa plus-value, ça allait être effectivement de pouvoir venir apporter des financements, des actions supplémentaires. Il y a un déficit d'orthophonistes, de français langue étrangère, de recours aux interprètes, d'équipements informatiques, de formation des parents à la question de l'informatique. Franchement, il y en a plein de demandes, n'importe quelle structure aujourd'hui sur le quartier, ils sont capables de vous dire dans le thème de l'éducation quels sont leurs besoins. Mais la cité éducative elle ne servira pas à ça, alors à quoi ? » [Educatrice BMSEA - Églantine - 13 avril 2023]*

Ces professionnels font partie de ceux qui ne s'engagent pas dans les projets labellisés ou qui se désengagent au fil du temps, puisqu'ils ont conscience que les valeurs présentées comme des objectifs au sein du label restent « fictives » et ne seront pas atteintes dans ce cadre.

## **1.2 La place de l'innovation permanente : une recherche perpétuelle**

Dans les faits, la « démarche » cité éducative est avant tout pensée au regard des projets mis en œuvre et des axes stratégiques choisis par les membres des comités de pilotage. Les professionnels qui s'investissent et proposent des projets dans le cadre du label ne mettent pas en avant le caractère « novateur » de leurs actions. Les professionnels ne considèrent pas la cité éducative comme un label d'expérimentation, mais plutôt comme une instance qui permet le financement d'actions non financées par ailleurs. Autrement dit, la cité éducative permet le financement et le déploiement d'actions ou de projets supplémentaires à l'échelle des territoires, peu importe le caractère novateur qu'ils sous-tendent.

Le caractère novateur peut être questionné dans le cadre de nombreux projets, notamment lorsqu'il s'agit du financement d'un poste de référent pour le renforcement de l'équipe du PRE ou encore le financement d'actions telles que des journées de cohésion, préexistantes au label. Ces journées de cohésion sont organisées pour les CM2 et 6ème au sein de la cité éducative Églantine. Les élèves des différentes classes se rencontrent et découvrent ensemble des institutions, des lieux culturels, sportifs ou de loisirs au sein du quartier.

Ces actions préexistaient au sein des territoires et leur déploiement n'est pas associé à un remodelage des actions ou des objectifs. Dans ce cas, les actions ont pu faire l'objet, en amont de la labélisation, d'un processus d'innovation, mais la cité éducative n'a pas réactivé ce processus.

Nous l'avons vu, les cités éducatives font également l'objet de nombreuses innovations dogmatiques, validées par les membres des troïkas et dupliquées à l'échelle de nombreux territoires. Parmi les projets, nous avons toutefois recensé quelques initiatives qui relèveraient de l'innovation permanente, dans le sens où les professionnels ont pensé les projets au regard des publics existants et des problématiques repérées. C'est notamment le cas du projet « Sport-Santé ».

### Illustration

#### Le projet « Sport-Santé » : Une innovation permanente - Mandela

Le projet Sport-Santé est mis en œuvre lors du premier appel à projets de la cité éducative Mandela. Un centre socio-culturel associatif pense un projet qui s'inscrit au sein des axes de la cité éducative tout en mettant en avant des points d'intérêts partagés par les jeunes et les animateurs. Le projet Sport-Santé est financé par la cité éducative pour deux ans et pensé en trois temps :

- Une journée d'ouverture proposant des ateliers ludo-sportifs et socio-sportifs, notamment la création d'un parcours santé au sein du quartier, des initiations sportives ainsi qu'un repas partagé co-élaboré avec une nutritionniste.
- La réalisation d'une enquête au long court auprès des habitants et des partenaires sportifs du territoire avec la mise en œuvre d'ateliers journalistiques basés sur des temps de rédactions, de création et de passations de questionnaires, d'interviews et de rencontres. Les habitants sont également conviés à différents événements sportifs. Cette enquête a pour objectif la réalisation d'un livret qui permet de faire connaître aux jeunes et aux habitants les possibilités existantes dans le quartier en matière de sport-santé.
- Une soirée de clôture est pensée afin de permettre aux jeunes de présenter les temps forts du projet aux habitants et aux élus.

Ce projet se veut intergénérationnel, partenarial et citoyen. Il débute avec une dizaine de jeunes initialement inscrits à l'accueil libre du centre socio-culturel et mobilise six partenaires opérationnels. Au fil des mois, le projet suscite l'intérêt d'une quarantaine de jeunes, de 11 à 23 ans, qui intègrent le projet au fil de l'eau, principalement grâce au bouche-à-oreille entre pairs. En réponse aux sollicitations des habitants, les animateurs étendent les partenariats initialement pensés : au total, une trentaine de partenaires opérationnels, tous implantés sur le territoire, sont mobilisés.

Coconstruit, à chaque étape avec le collectif de jeunes, ce projet peut être considéré comme une manière innovante et participative de découvrir l'offre sportive du territoire.

Si ce projet est bel et bien une innovation permanente, dans le sens où, à la fin de cette longue période de prospections et d'activités autour du sport et de la santé, le projet est clôturé, sans duplication ou renouvellement, malgré son succès. Les professionnels porteurs prennent cette décision afin de pouvoir co-construire d'autres projets avec les habitants, en ne s'enfermant pas dans ce projet pourtant réussi. Dans ce cas, le projet « Sport-Santé » constitue une innovation permanente, mais qu'en est-il du rôle de la cité éducative dans sa mise en œuvre ?



*« Moi j'ai une équipe qui est super, mais qui n'est pas très créative (rire) et du coup ils se reposent pas mal même énormément sur mes idées. Donc j'ai dit voilà ça serait bien que vous travailliez tous par binôme et il faudrait faire émerger à raison d'une fois par trimestre, un gros projet, mais que les habitants vont, soit ça vient d'eux et ils le mettent en place, soit ils se l'approprient mais à un moment donné il faut vraiment faire quelque chose par, pour, et de leur part tu vois. (...) On travaille sur le 3e trimestre sur une thématique qui est celle de l'activité physique et de la santé, ça nous donne un fil conducteur, tu vois un fil rouge. Je lui dis je pense que ça peut être intéressant, sachant que dans le cadre des cités éducatives il s'intéresse à ça, à la santé au sport et tout, et nous on ne fait pas trop de sport au niveau du centre. Donc je me suis dit puisqu'on essaie de travailler sur l'égalité des chances, qu'on travaille sur l'inter-secteurs, qu'on essaie de faire rentrer un petit peu de prévention santé, est-ce qu'on ne pourrait pas parler avec les jeunes d'une idée de quelque chose qui serait hyper ludique, où on pourrait voir de quelle manière ils peuvent s'approprier les ressources qu'on a sur le quartier en termes de santé et en termes de sport. » [Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2021]*

Au regard de cette réflexion sur la construction du projet, sur l'antériorité des décisions et les discours informels des professionnels, nous pouvons estimer que le projet « Sport-Santé » aurait eu lieu, indépendamment du label cité éducative. C'est également le faible montant des subventions octroyées qui permet à la directrice de la structure de nous expliquer que la CAF aurait, dans tous les cas, financé une partie du projet. Cette professionnelle est consciente que les financements facilités du côté de la cité éducative ont permis à l'action de prendre de l'ampleur et de proposer aux jeunes des pratiques diversifiées, qui auraient peut-être été plus restreintes en l'absence de ces financements. Si l'innovation est soutenue dans le cadre du label, la cité éducative ne constitue pas le berceau ou le terreau des innovations permanentes repérées.

### **1.3 Des professionnels innovants contraints : des innovations empêchées**

Au contraire, la mise en œuvre de projets novateurs proposés dans le cadre des cités éducatives, est le plus souvent empêchée (Alter, 2010)<sup>2</sup>. Nous l'avons vu, déjà à l'échelle institutionnelle, le choix des projets est orienté en fonction des thématiques et des publics ciblés par les institutions fortes. Nous souhaitons montrer ici en quoi les processus d'innovation sont contraints bien au-delà du label en lui-même et ce que cela implique en termes d'investissements ou de désinvestissements des professionnels.

Au sein de la cité éducative Églantine un projet novateur est pensé par le proviseur du collège tête de file. Ce projet « 14-16 » est alors soutenu dans le cadre de l'accompagnement par la recherche, où les chercheurs sont sollicités et impliqués dans les échanges. Le proviseur à l'initiative de cette idée porte les réflexions et s'investit dans la construction du projet, dans l'organisation des temps de réunion et dans la rencontre de potentiels partenaires. Cette innovation est pensée par le proviseur face aux constats de la situation scolaire préoccupante. Ce professionnel exprime en réunion :

---

<sup>2</sup> Alter, N. (2010). *Op. cit.*

« *Ce n'est pas une classe relais dont on a besoin, c'est un collègue relais* ». [Proviseur du collège tête de file cité éducative - Églantine - 26 janvier 2023].

#### Illustration

##### *Le projet « 14-16 ans » : une innovation empêchée - Églantine*

\*De manière pragmatique, une sous-commission intitulée « 14-16 ans » est donc réunie au début de l'année 2023. Les deux premières réunions permettent non seulement de jauger les forces en présence, mais aussi les potentialités d'alliance. Elles permettent de surcroît d'esquisser un objet de travail qui aboutit assez vite à l'élaboration d'un dispositif alternatif, alternatif non seulement à la scolarisation ordinaire, mais aussi aux autres dispositifs de type ULIS, Dispositif relais et structure de type Segpa. Ce projet apparaît alors d'autant plus légitime et argumenté que l'on constate que dans les deux collèges ont été définis des profils d'élèves qui ne relèvent pas de l'existant, et que se bâtit peu à peu au fil des concertations une offre pédagogique et éducative particulièrement ajustée à ces profils, comme à la philosophie générale du projet envisagé par les acteurs siégeant au sein de la commission. Dès le début du printemps 2023, un projet est en cours d'écriture, qui nécessite des arbitrages en termes de moyens humains, notamment par la mise à disposition d'un ETP (équivalent temps plein) et la garantie d'un moyen équivalent pour le collège contributeur. Incompréhension (?), malentendu (?), difficultés pour les institutions centrales à sortir des sentiers battus (?), toujours est-il que les demandes d'ajustement adressées aux tutelles vont tarder à être étudiées. L'innovation éducative ne dépend pas que des innovateurs, mais aussi des capacités des institutions à répondre et de faire bouger les lignes afin de permettre aux expérimentations de se déployer. Si les pilotes de la Cité éducative sont en mesure de présenter un projet cohérent et d'afficher une cohésion des acteurs pour le lancer, ils ne parviennent pas, cependant, pendant un temps assez long, à se faire entendre afin d'obtenir le soutien institutionnel nécessaire permettant de planifier la mise en œuvre de ce dispositif à la rentrée de septembre 2023. Les professionnels du territoire volontaires et sollicités lors de ces réunions n'ont pas été recontactés par la suite, ni pour leur proposer une éventuelle poursuite, ni pour annoncer et expliquer le renoncement ou la suspension de ce projet pourtant bien perçu par les professionnels (notamment en lien avec la Cité de l'emploi) qui y voyaient un lien concret et positif entre Cité de l'emploi et cité éducative. Cela déçoit certains acteurs, risque d'en démobiliser d'autres et n'apporte en tous les cas pas une réponse éducative et scolaire à une quinzaine d'élèves en passe d'entamer la fin de leur cursus de collège, et qui sont pourtant bien repérés pour leurs fragilités.

Cette illustration montre, d'une part, que si le label cité éducative regroupe des institutions en une même instance, les freins institutionnels persistent, notamment du côté de l'Éducation nationale. Effectivement, le directeur académique des services de l'Éducation nationale, avait annoncé verbalement la possibilité de financer un poste dans le cadre de ce projet novateur, mais n'a pas souhaité concrétiser cette démarche, sans aucune explication donnée aux professionnels. C'est la principale, si ce n'est l'unique raison de l'abandon de ce projet.

D'autre part, et c'est sur ce point que nous développerons, l'abandon de ce projet quelques mois avant sa mise en œuvre officielle n'a pas été explicité aux professionnels concernés, notamment à ceux qui avaient pris une place importante au sein des réflexions. Nous pouvons, par exemple, considérer les enseignantes qui avaient été associées aux échanges et auditionnées pour être détachées sur le poste de coordinatrice de cette classe singulière. Le projet est, du jour au

\* Extrait d'un document intitulé « Note de présentation, préparatoire au rapport d'étape », co-écrite dans le cadre de l'accompagnement par la recherche de la cité éducative Églantine, en Juillet 2023.

lendemain, abandonné sans que ces enseignantes soient informées de la situation. Ces femmes, qui avaient fait preuve d'investissements et de projections professionnelles, ont été prises au dépourvu et se sont senties délaissées. L'innovation proposée, ou plutôt l'échec de l'innovation proposée, est particulièrement représentatif des volontés empêchées à l'échelle des territoires. Cela renforce nécessairement les sentiments d'incompétence et de résignation déjà forts chez les professionnels de ce territoire. Si l'idée novatrice a été soutenue par un collectif de professionnels, le fait d'être confronté, encore une fois, à une barrière institutionnelle a entraîné un désinvestissement plus ou moins fort des professionnels concernés.

Ainsi, nous souscrivons aux constats réalisés par Pierre Rosonvallon (Rosonvallon, 2008)<sup>3</sup> ou par Marcel Jaeger qui soumettent l'idée qu' « aujourd'hui, ces deux formes [de légitimité procédurale et substantielle] subissent une double perte : une perte de légitimité morale (donnée par la reconnaissance de la capacité de désintéressement du service public) et une perte de légitimité professionnelle (obtenue par la supériorité reconnue de sa compétence) » (Jaeger, 2013)<sup>4</sup>.

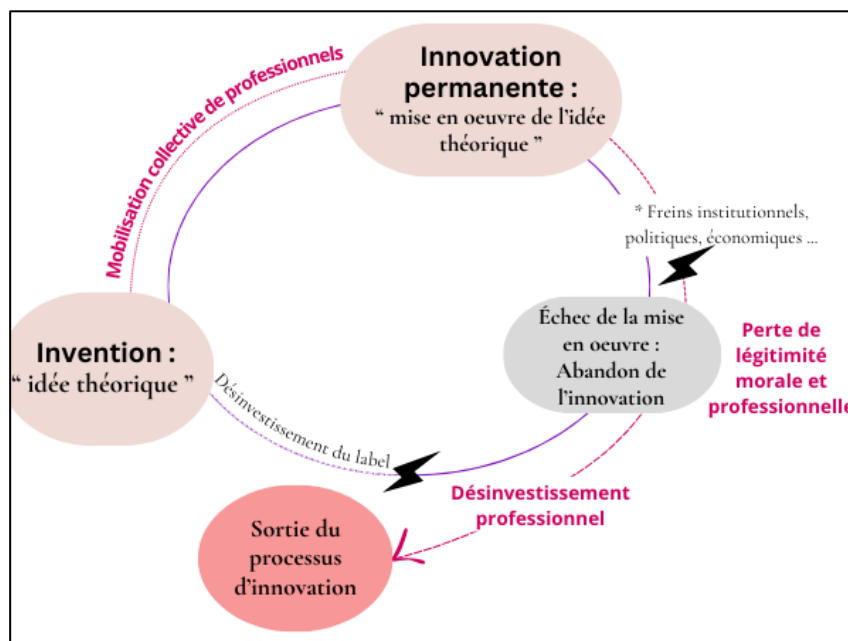


Figure 42 : Processus d'innovation et répercussion sur l'engagement des professionnels

En ce sens, l'injonction à l'innovation au sein des cités éducatives enquêtées est vectrice d'incompréhension, de déstabilisation des professionnels concernés : ces professionnels répondent à l'injonction, se mobilisent dans le processus novateur, mais se retrouvent confrontés aux logiques institutionnelles, politiques et économiques, qui brisent le processus d'innovation et empêchent la mise en œuvre de projets relevant d'innovations permanentes.

<sup>3</sup> Rosonvallon P. (2008). *La légitimité démocratique*, Le Seuil.

<sup>4</sup> Jaeger, M. (2013). Crise du travail social et territoires : quelques pistes de réflexion. *Informations sociales*, 179, 58-68.

Les cités éducatives et les démarches « innovantes » qu'elles sous-tendent suscitent des réactions contrastées parmi les professionnels socio-éducatifs des territoires. Bien que volontaires dans cette démarche innovante, les professionnels socio-éducatifs expriment le plus souvent une désillusion face à l'écart entre les injonctions à l'innovation et les possibilités concrètes à l'échelle des territoires. Bien que les cités éducatives facilitent le financement et l'ampleur des projets réalisés, elles ne constituent pas le berceau principal de l'innovation. Les freins institutionnels, politiques et économiques limitent le plus souvent la mise en œuvre effective des projets, particulièrement de ceux qui relèvent d'une innovation permanente, ce qui entraîne chez les professionnels socio-éducatifs concernés, une perte de légitimité morale et professionnelle et un désengagement progressif du label. Ainsi, malgré une volonté affichée d'innovation et de transformation des pratiques éducatives, l'incidence réelle de l'injonction à l'innovation au sein des cités éducatives est restreinte, empêchée.

## 2. Une injonction partenariale renouvelée : quels effets ?

Tout comme l'injonction à l'innovation, l'injonction au travail partenarial incarnée par la volonté de construire de « grandes alliances éducatives » au sein des cités éducatives, apparaît aux yeux des professionnels comme une injonction réitérée. D'abord au prisme du travail partenarial puis de la co-construction et enfin de la co-éducation, les injonctions à de meilleures relations entre les différents membres de la communauté éducative se sont succédées (Dhume, 2013)<sup>5</sup>. Nous montrons dans ce raisonnement comment cette injonction est intériorisée par les professionnels des territoires enquêtés en considérant dans un premier temps la place de chacun dans cette « nouvelle » alliance. Dans un deuxième temps, nous questionnons la place des professionnels pivots et tout particulièrement des CPO dans la constitution de ces alliances. Enfin, nous rendrons compte des limites des injonctions partenariales, notamment dans la mise en concurrence des professionnels et la dilution du travail partenarial.

### 2.1 Des alliances éducatives « nouvelles » ou préexistantes ?

Nous souhaitons ici rendre compte de la place et des interrelations présentes entre les différents professionnels socio-éducatifs des territoires labellisés enquêtés. Nous considérons alors le sociogramme global des professionnels concernés par les cités éducatives afin de comprendre, dans un premier temps, la place de chacune des parties prenantes du label et, dans un deuxième temps, les relations, nouvelles ou non, entre ces différentes parties prenantes.

#### 2.1.1 La grille de Mitchell, Agle et Wood : des parties prenantes distinctes au sein des cités éducatives

Nous avons choisi de nous appuyer sur la grille de Mitchell, Agle et Wood (Laarraf & al., 2015)<sup>6</sup> pour mieux définir les différentes places des professionnels socio-éducatifs au sein des cités éducatives, avant de donner à voir ce qui se joue dans les relations entre ces différents professionnels. Cette grille permet de considérer les places prises par les différents professionnels en jeu, à un instant *T*.

Les parties prenantes sont définies par ces auteurs, comme des personnes qui participent de près ou de loin à la vie de la structure sociale. Ainsi, de nombreux professionnels sont parties prenantes du label cité éducative : employés, bénévoles, animateurs, enseignants, directeurs de structures, conseil d'administration, élus, représentants institutionnels ou encore partenaires financiers, qu'ils soient rattachés aux plans locaux ou nationaux.

Si l'ensemble des professionnels, indépendamment des strates hiérarchiques, sont parties prenantes du label, nous revenons sur le statut particulier des publics, qui peuvent être

---

<sup>5</sup> Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir : La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. *Diversité : ville école intégration*, La réussite éducative, enjeux et territoires, 172, p.73-81.

<sup>6</sup> Laarraf, Z., Valant Gandja, S. & Tchankam, J. (2015). RSE et PME : éclairage par la théorie des parties prenantes à partir de la grille de Mitchell, Agle et wood. *Gestion 2000*, 1(1), 35-53.

considérés ici comme un groupe de personnes connecté par un intérêt ou une préoccupation. Le public est ainsi distinct de l'audience, dans le sens où l'audience est un ensemble passif (Kruckeberg & Vujnovic, 2010)<sup>7</sup>. Au sein des cités éducatives, les publics peuvent être considérés comme des parties prenantes, puisqu'ils devraient, selon les cadrages du label, participer activement à son élaboration. De ce fait, le public apparaît comme un acteur à part entière, comme partie prenante de la relation. En partageant des valeurs ou simplement en influençant le contenu ou les frontières de la structure sociale, les familles et les jeunes qui y sont inscrits deviennent parties prenantes.

Les auteurs distinguent alors les parties prenantes selon trois attributs, à savoir le pouvoir d'influence, la légitimité par rapport aux normes partagées et l'urgence de la revendication. Ainsi, selon la grille de Mitchell, Agle et Wood, il est envisageable de concevoir la place que possède chaque partie prenante au sein des cités éducatives :

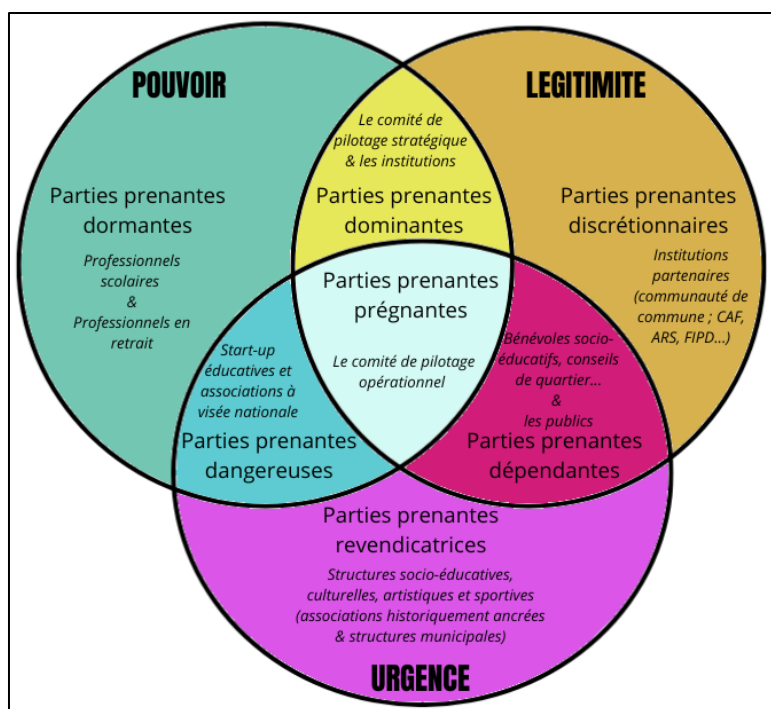


Figure 43 : Schématisation des parties prenantes de la cité éducative au regard de la grille de Mitchell, Agle et Wood

Les parties prenantes « dominantes » et « prégnantes » au sein des cités éducatives sont les comités de pilotage stratégique et opérationnel. Ce sont eux qui possèdent le pouvoir, la légitimité et la capacité à gérer les urgences : ils détiennent le rôle central qui a une incidence forte sur l'ensemble des parties prenantes.

Nous considérons que les parties prenantes « revendicatrices » sont les structures socio-éducatives, culturelles, artistiques et sportives du territoire. Elles ont des attentes spécifiques et des exigences concernant la mise en œuvre des projets au sein de la cité éducative. En l'absence

<sup>7</sup> Kruckeberg, M. & Vujnovic, D. (2010). The Death of the Concept of Publics (Plural) in 21st Century Public Relations, *International Journal of Strategic Communication* 4(2), 117-125.

de ces structures, le label ne pourrait être efficient : elles constituent le cœur du label et de son organisation, mais ne possèdent que très peu, si ce n'est pas de pouvoir. Leurs demandes et leurs investissements régissent la mise en œuvre du label. Nous pouvons noter ici que les structures socio-éducatives ne sont en rien les parties prenantes les plus centrales : au contraire, elles se situent en périphérie et sont tributaires des décisions prises par les comités de pilotage.

Dans le même esprit, les parties prenantes « dépendantes » disposent d'une forte crédibilité, mais sont dépendantes des autres parties prenantes pour pouvoir mener à bien leurs actions. Nous recensons sur les territoires enquêtés, les bénévoles des associations socio-éducatives, mais également les associations de petite envergure ou entièrement bénévoles qui disposent de moyens plus restreints. Les conseils de quartier ou les associations de parents peuvent également être considérés comme des parties prenantes dépendantes. Au sein des cités éducatives enquêtées, nous considérons que les publics sont des parties prenantes dépendantes, dans le sens où les familles sont légitimes dans les demandes qu'elles réalisent face aux urgences des situations rencontrées, mais qu'elles ne possèdent que très peu de poids.

Nous considérons, au regard des territoires enquêtés, que les associations à visée nationale et les start-ups éducatives sont des parties prenantes « dangereuses », dans le sens où elles disposent d'un pouvoir important octroyé par les institutions et l'organisation marchandisée du label. Ces associations et entreprises éducatives sont en mesure d'influencer les projets de manière décisive et d'orienter les contenus du label à l'échelle locale.

Les parties prenantes « discrétionnaires », quant à elles, possèdent la légitimité et la crédibilité, mais elles ne possèdent pas de pouvoirs directs sur les décisions prises au sein du label. Il s'agit notamment des instances qui apportent des financements complémentaires sur des projets spécifiques, telles que la CAF ou les communautés de communes ou les agglomérations.

Au sein des cités éducatives, nous estimons que les professionnels scolaires, notamment au sein des établissements scolaires élémentaires, sont particulièrement « dormants ». Bien que les enseignants ou les directions d'établissements ne portent pas de projets labellisés au sein des cités éducatives enquêtées, nous avons vu qu'un grand nombre de projets se tiennent au sein de l'école, au sein des classes et reposent sur l'adéquation des professionnels scolaires. Le refus de la tenue des projets par ces professionnels peut affecter directement les initiatives des cités éducatives. Leur pouvoir réside dans leur position surplombante, de par leur appartenance institutionnelle.

Cette organisation des acteurs gravitant autour des cités éducatives est mouvante. Il est nécessaire de conserver l'idée que chaque acteur peut évoluer vers d'autres types de parties prenantes en fonction de la temporalité, de ses demandes ou de logiques territoriales. Ainsi, les

publics peuvent, selon les cas, devenir des parties prenantes revendicatrices dans le sens où ils mettent en avant une requête urgente. Aussi, l'institution scolaire peut évoluer d'une position dormante vers une position dominante dès lors qu'elle devient motrice d'un projet : elle conserve alors le pouvoir qui lui est propre, mais gagne en légitimité aux yeux des professionnels concernés par le label cité éducative.

À la lumière de cette schématisation, il nous apparaît que la volonté de placer au centre les professionnels locaux et les publics afin de répondre plus amplement aux besoins des territoires peine à être opérationnalisée. Les professionnels socio-éducatifs, culturels et sportifs tout comme les publics restent des récepteurs, des opérateurs de l'action publique, mais n'en deviennent pas les décisionnaires.

### **2.1.2 Évolutions des alliances éducatives en réponse aux injonctions ?**

De plus, les professionnels « parties prenantes » du label, sont interdépendants : les décisions des uns influencent le pouvoir d'agir et les places des autres. C'est en ce sens que les dynamiques partenariales et les places de chacun des professionnels peuvent être recomposées au fil du temps. Les réponses aux injonctions partenariales peuvent alors être pensées selon un continuum qui comprend trois réponses aux injonctions partenariales renouvelées dans le cadre des cités éducatives. Parmi les professionnels enquêtés, nous recensons ceux qui s'emparent de cette injonction et qui se mobilisent au sein de projets co-construits ; nous recensons ensuite, ceux qui se positionnent peu face à l'injonction partenariale, qui ne possèdent pas les forces fédératrices, mais qui s'engagent en tant que partenaires des projets labellisés à l'échelle du territoire ; nous recensons enfin, ceux qui résistent face à l'injonction partenariale, dans le sens où ils considèrent déjà travailler avec une multitude de professionnels.

Dans les cités éducatives enquêtées, certaines parties prenantes, notamment revendicatrices vont être particulièrement vectrices de relations nouvelles et vont « jouer le jeu » de l'expansion des partenariats préexistants.

*« Il y a une partie, c'était le lancement, donc on a fait le 30 juin une journée de lancement ou en fait on a invité tous les partenaires Sport-Santé du quartier et plus parce que entre-temps j'ai appris que les grands clubs pros de M. avaient des conventions avec la ville, avec des sommes qu'ils avaient en échange d'œuvre sociale... donc si tu veux le projet au début il était mini mini et petit à petit il a pris une ampleur de fou et pour moi il y avait 3, 4 partenaires, et on s'est retrouvé dès le départ, avec 18 partenaires » [Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2021].*

Les professionnels qui portent ces « nouvelles » alliances éducatives sont de jeunes professionnels, nouvellement ancrés au territoire : dans leurs discours, une volonté de proposer des pratiques plus efficaces émerge. En revanche, tous sont conscients que des alliances existent d'ores et déjà et ont repéré les professionnels les plus enclins au travail partenarial.



En revanche, d'autres parties prenantes vont s'engager dans les projets proposés par d'autres parties prenantes, sans porter elles-mêmes les projets ni les alliances qui en découlent. Nous relevons ici des exemples au sein des deux cités éducatives, notamment au sein d'associations en difficulté, mais également au sein d'associations qui ne possèdent pas les moyens humains de proposer des alliances plus complexes. Les professionnels de ces associations font preuve de bonne volonté, mais sont confrontés à des difficultés fonctionnelles, organisationnelles, économiques qui empêchent un investissement plus important au sein du label.

Enfin, nous retrouvons des professionnels, et notamment ceux que nous avons définis comme étant des parties prenantes « dormantes », qui ne se sentent que trop peu concernés par l'injonction partenariale et qui estiment que ce n'est pas leur rôle d'engager de nouvelles initiatives partenariales. Dans la grille proposée par Mitchell, Agle et Wood, apparaissent également des « non-parties prenantes » : nous considérons ici ces professionnels comme ceux qui, au-delà de se tenir éloignés des alliances éducatives naissantes, vont refuser de s'y inscrire, par absence de conviction ou par rejet des valeurs prônées au sein du label. Il y a cette idée partagée notamment par les professionnels scolaires que les alliances doivent être construites autour de l'École, qui conserve un statut central.

*« C'est pareil, on n'a pas les documents donc je n'ai pas le projet de cité éducative, je ne l'ai pas dans mes documents. Personne ne me l'a envoyé, voilà donc bon, c'est quelque chose qui est dans ma tête, je me dis, 'ah oui il faudrait que je demande à la coordonnatrice REP de me l'envoyer...' mais enfin bon on ne l'a pas, pour vous dire à quel point, c'est pas... On ne vit pas en cité éducative, enfin on ne fonctionne pas en cité éducative ». [Directrice école primaire du REP 1 - Mandela - 31 mars 2022].*

En ce sens, pouvons-nous dire que de nouvelles alliances émergent au sein des cités éducatives ? Nous avons pu observer une expansion de certains tissus partenariaux portés par des structures socio-éducatives associatives ou municipales. En revanche, ces tissus partenariaux préexistaient en partie : leurs expansions ont été impulsées, pensées au sein du label, avant tout en réponse aux critères de labellisation et d'évaluation des projets.

*« Alors globalement nous nos cités éducatives ont cherché à travailler avec les partenaires, donc il n'y a pas de soucis, ils les ont associés assez rapidement quand même, partenaires associatifs hein, il y en a qui étaient connus. Parce que [la directrice du collège], c'est pas la première année qu'elle est sur la cité éducative (...) donc elle connaissait très bien le quartier, les partenaires, donc même s'il y a eu du turnover dans les chefs de structure ... elle connaissait très bien donc là ça a renforcé des choses, parfois ça lui a fait découvrir des partenaires et très bien hein, mais parfois elle est aussi allée elle-même en solliciter parce qu'elle s'est dit pourquoi ils ne s'engagent pas, c'est dommage de pas travailler avec eux. » [Conseillère départementale REP - Mandela - 14 janvier 2022]*

En ce sens, le partenariat et les réponses à l'injonction partenariale semblent pensés comme un objectif en soi, en amont des objectifs qu'ils permettraient d'atteindre : la réussite éducative liée à la cohérence des alliances éducatives à l'échelle des territoires, par exemple, n'apparaît pas dans les discours des professionnels. Il s'agit alors pour les professionnels de travailler avec

des partenaires, pour donner de l'ampleur aux projets, certes, mais également parce que cela constitue un critère de financement et d'évaluation des projets à part entière. Ce constat est particulièrement fort au sein de la cité éducative Églantine, au sein de laquelle les comités de pilotage souhaitent voir apparaître différents professionnels du territoire sur chacun des projets labellisés : sans ces partenaires locaux, les projets ne sont pas financés. Toutefois, le faible nombre d'associations sur ce territoire induit alors des partenariats « factices », « constitués », peu efficaces.

## 2.2 Le rôle des professionnels pivots dans la construction d'alliances éducatives

Dans l'organisation des cités éducatives, ce sont les CPO et/ou chargés de mission qui possèdent un rôle stratégique dans l'opérationnalisation de la cité éducative et le développement des alliances éducatives. En revanche, les tensions, déséquilibres et résistances générés à l'échelle des comités de pilotage ruissellent et impactent le quotidien des CPO qui *« circulent littéralement dans les Cités éducatives, dans leurs territoires géographiques et professionnels, dans leurs espaces publics et leurs espaces bureaucratiques (...) ». La situation des CPO présente plusieurs paradoxes : engagés de façon permanente dans l'animation collective, eux-mêmes n'appartiennent pas véritablement à un collectif. Médiateurs entre les autres protagonistes de la gouvernance et les protagonistes du terrain, eux n'ont véritablement personne à qui s'adresser pour faire valoir leur vision de la CE. Les choses se passent comme si, à force d'être omniprésents dans les différentes arènes de la CE, les CPO n'étaient nulle part véritablement présents. Les CPO connaissent ainsi, au milieu des collectifs créés ou recomposés pour les besoins de la CE, des formes d'isolement professionnel. Les messages portés par les CPO s'inscrivent dans un contexte de travail où les « bonnes volontés » d'horizontalité se heurtent au poids des statuts et à leur emprise, nécessairement inégale, dans les processus décisionnels. » (Bordiec & al., 2022, p.51)<sup>8</sup>.*

Ces constats concernant les CPO sont largement partagés, mais nous avons choisi d'élargir la focale et de considérer l'ensemble des professionnels-pivots et non pas les seuls CPO. Ce choix émane principalement du fait de l'absence de CPO au sein de la cité éducative Mandela, mais de la présence de « professionnels-pivots » qui endossent des missions équivalentes. Nous considérons alors au sein des réflexions suivantes, les CPO, professionnels spécifiques et dédiés aux cités éducatives, mais également les chargés de mission ou chargés de développement. Pour Églantine, la seule professionnelle pivot engagée au sein de la cité éducative est la CPO. Pour Mandela, nous considérons à la fois le chargé de mission et la directrice adjointe du service éducation pour la municipalité qui, au regard des missions qu'elle endosse, devient un professionnel pivot essentiel. Nous mettons en exergue les six caractéristiques communes à ces professionnels, puis nous rendons compte des résistances développées par ces professionnels au sein des cités éducatives, avant d'appréhender leurs incidences sur les alliances éducatives.

---

<sup>8</sup> Bordiec,S., Pinsolle,J. & Toumeville, J. (2022). *La « gouvernance » des Cités Éducatives. Acteurs, organisations et mobilisations*. [Rapport de recherche ANCT].

### **2.2.1 \*Des caractéristiques communes aux professionnels pivots.**

#### **❖ 1. Des missions d'interface prescrites : une réponse aux injonctions**

Les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives se situent à la croisée des institutions et sont dépendants de logiques descendantes : ils doivent intérioriser des injonctions émanant de la gouvernance tripartite de la cité éducative, parfois sans être associés aux échanges, avant de transmettre les décisions aux acteurs de terrain. Cette troïka interinstitutionnelle est l'une des principales singularités des cités éducatives qui engendre des difficultés supplémentaires pour les professionnels pivots concernés. Effectivement, ces professionnels pivots ne sont pas, comme pourraient l'être les coordonnateurs REP, les moteurs d'une culture commune provenant du territoire, mais des professionnels qui étendent ou démocratisent une culture commune pensée par les représentants de la cité éducative. De tels professionnels pivots ne peuvent impulser d'initiatives locales sans l'aval de la troïka et de ses représentants.

#### **❖ 2. Une grande polyvalence : des missions et des pratiques diversifiées**

Les professionnels pivots et particulièrement la directrice adjointe du service éducation au sein de Mandela doivent développer une grande polyvalence : cette polyvalence et la forte adaptabilité qu'elle sous-tend confortent la notion de « métiers flous » (Jeannot, 2005)<sup>9</sup> et participent aux brouillages des cadres professionnels. De même, les professionnels pivots rattachés aux cités éducatives doivent s'adapter, en jonglant entre des missions propres à leurs professions et pour lesquelles ils sont qualifiés et des missions de coordination, émanant de la récente labélisation du territoire et pour lesquelles ils forgent leurs expériences empiriquement. Il s'agit pour ces professionnels de répondre à des missions toujours plus nombreuses, diversifiées, voire incertaines (Bordiec & Pinsolle, 2021)<sup>10</sup> et dépendantes des injonctions qui émanent de la troïka. Le bricolage (Bioul, 2019)<sup>11</sup> est ainsi au cœur des pratiques de l'ensemble des professionnels pivots, qu'ils soient dédiés aux cités éducatives ou non. Ce bricolage découle des injonctions que ces professionnels doivent respecter et des objectifs qu'ils doivent atteindre. Il peut toutefois être considéré comme un levier, puisqu'il permet l'innovation (Lavigne, 2022)<sup>12</sup>. Toutefois, ces professionnels pivots dédiés aux cités éducatives peinent à impulser des innovations, en raison d'aspects pratico-pratiques ou organisationnels limitants, mais également en l'absence d'expériences et de recul dans ces pratiques d'intermédiation.

---

\* Ces réflexions sont extraites de l'article suivant : Laurie Genet, « Les cités éducatives : des missions d'intermédiations réorganisées ? », *Diversité* [En ligne], Hors-série 17 | 2023, mis en ligne le 09 février 2023.

<sup>9</sup> Jeannot, G. (2005). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse : Octarès éditions.

<sup>10</sup> Bordiec, S. & Pinsolle, J. (2021). Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives). Inter-Congrès AREF 2021 – Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives, Nancy, France.

<sup>11</sup> Bioul, P. (2019). Bricoler le travail social. *La Revue nouvelle*, n° 1, 28-35.

<sup>12</sup> Lavigne, A. (2022). La fabrique du travail social. Entre braconnage, bricolage et innovation. *Sociographe*, n° 77, 43-56.

❖ 3. Une capacité, une liberté à outrepasser les cadres institutionnels ?

Si les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sont rattachés à une institution de référence, ils sont pris en étau entre des normes qui émanent de leurs propres institutions et des normes pensées et conçues de manière tripartite par les représentants de la cité éducative. L'organisation singulière de la cité éducative en troïka implique la coexistence d'injonctions non assimilables. De ce fait, le professionnel pivot se protège des injonctions contradictoires en se concentrant sur les normes propres à sa seule institution de rattachement, quitte à s'éloigner des préconisations et souhaits de la troïka. Face à une liberté d'action aux limites floues, ces professionnels se protègent des normes qu'ils ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas et peuvent rencontrer des difficultés à dialoguer avec des professionnels, des instances ou des institutions dont les normes leur paraissent trop étrangères.

❖ 4. Une légitimité reconnue de tous ?

Les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sont peu admis par les acteurs du territoire, qui ne reconnaissent ni leurs pratiques ni leurs postures :

« Nous, on voit pas grand monde non plus descendre sur les événements, au niveau cité éducative, le chargé de mission ne descend jamais et pourtant c'est une information que tout le monde a. » [Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2022].

En revanche, ces professionnels pivots sont reconnus, soutenus et accompagnés par les membres de la troïka. Cette reconnaissance exclusivement institutionnelle engendre un silence organisationnel (Rocha et al., 2017)<sup>13</sup> : les informations, les connaissances et les pratiques des acteurs de terrain ne sont pas données à voir aux professionnels pivots dédiés à la cité éducative, qui ne peuvent les exposer aux représentants institutionnels. Les injonctions stagnent au niveau des sphères institutionnelles et les innovations permanentes restent ancrées à l'échelle du territoire (Alter, 2010)<sup>14</sup>. L'absence de reconnaissance du professionnel pivot dédié à la cité éducative par les acteurs de terrain émane de sa position hiérarchique : lorsque les acteurs de terrain le sollicitent, le professionnel pivot peut paraître inopérant puisqu'il ne peut s'avancer d'après un ensemble d'éléments qui ne relèvent ni de décisions personnelles, ni de son institution, mais des décisions de la troïka. En restant vague et imprécis lors de ces sollicitations, le professionnel pivot dédié à la cité éducative perd en crédibilité.

❖ 5. Des trajectoires professionnelles distinctes ?

Les professionnels pivots dédiés dans les cités éducatives restent ancrés dans des processus et des pratiques professionnelles propres à leurs institutions et s'attachent peu à la reconnaissance des acteurs de terrain, puisqu'ils ne voient pas en ce poste une consécration, mais bien une étape, un tremplin dans l'accession à des postes à plus grandes responsabilités au sein de la

---

<sup>13</sup> Rocha, R., Mollo, V., Daniellou, F. (2017). Le débat sur le travail fondé sur la subsidiarité. Un outil pour développer un environnement capacitant. *Activités*, vol. 14, 2.

<sup>14</sup> Alter, N. (2010). *Op. cit.*

même institution : le respect et l'ancrage parmi les cadres hiérarchiques sont donc primordiaux. Les professionnels pivots sont recrutés sur diplôme et non au regard de leurs expériences<sup>15</sup>. Les missions d'intermédiation sous-jacentes à ces postes permettent à ces professionnels d'acquérir des connaissances et des compétences managériales et relationnelles, qui leur seront utiles pour la poursuite de leur carrière.

❖ *6. Des engagements personnels singuliers...*

Si les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sont ancrés moins durablement au sein d'une cité éducative et qu'ils ont la volonté de poursuivre une carrière en dehors de ces territoires labellisés, cela n'empêche pourtant pas une implication forte de la part de ces professionnels :

*« Maintenant je prends contact assez rapidement, donc ça, c'est une compétence que j'ai vraiment développée. C'est d'ailleurs ce que j'aime dans cette mission, ce côté-là de pouvoir développer des choses. »* [Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2022].

Cette implication est toutefois plus orientée vers soi et vers la nécessité de prouver des acquisitions en termes de compétences professionnelles, au détriment peut-être d'une implication tournée vers le territoire et les actions éducatives mises en œuvre. Ces professionnels pivots dédiés aux cités éducatives font preuve d'une importante implication professionnelle malgré des injonctions parfois contradictoires, des activités plurielles et une nécessité permanente à s'adapter. Leurs investissements personnels sont orientés avant tout vers la poursuite et l'évolution de leurs carrières.

### **2.2.2 Des professionnels pivots et des résistances professionnelles**

Au regard de ces différentes caractéristiques communes aux professionnels pivots des deux cités éducatives enquêtées, nous souhaitons tout de même réaffirmer les divergences entre les professionnels pivot d'Églantine et de Mandela, non pas au prisme de ces caractéristiques, mais au regard des résistances et des postures qu'ils développent ou non.

Les professionnels pivots sont particulièrement soumis à des résistances politiques, qui émergent lorsque les jeux de pouvoir, la légitimité ou les libertés d'action sont modifiés (Crozier & Friedberg, 1977)<sup>16</sup>, mais également à des résistances identitaires, qui émergent, quant à elles, lorsque la nature de la relation qui lie l'individu à son organisation est remise en question. C'est particulièrement le cas de la CPO au sein d'Églantine qui est au centre de jeux institutionnels sur lesquels elle n'a pas de prise.

*« Alors, il y a eu une volonté de restreindre le maximum le comité de pilotage. Au début, il y avait des personnes de la ville, mais en fait, au niveau préfecture et Éducation nationale, ils ne voulaient personne d'autre, donc ils ont dit stop. Donc tous les trois. Et*

---

<sup>15</sup> L'évolution du label et notamment sa généralisation annoncée d'ici 2027 remet en question ces constats sur le recrutement des professionnels et leurs perceptions du poste, puisque les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sont voués à s'ancrer dans le paysage socio-éducatif, comme cela a été le cas pour les coordinateurs REP.

<sup>16</sup> Crozier M. & Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*, Editions du Seuil.

*même au début, ce n'était pas certain que moi j'en fasse partie. Mais par contre, c'est complètement en bascule de l'un à l'autre sans arrêt. Parce qu'un jour, c'est « comme ça et pas autrement », tu fais ça comme ça, et le lendemain, c'est « mais tu fais ce que tu veux », mais sans jamais, dans le « tu fais ce que tu veux », enfin il n'y a pas de direction. C'est très, très compliqué » [Chef de projet opérationnel cité éducative - Églantine - 20 février 2023].*

Toutefois, la situation de cette CPO émane du contexte global de l'organisation de la cité éducative Églantine, que nous avons déjà amplement mis en exergue. Les professionnels pivots au sein de Mandela rencontrent moins de résistances politiques et identitaires dans le sens où la directrice adjointe au service Éducation conserve son ancrage municipal, tout comme le chargé de mission Éducation nationale. En revanche, ils manifestent des résistances sur le plan psychologique, notamment lorsqu'ils verbalisent la crainte de ne pas être à la hauteur, à la fois de leurs missions initiales et des missions inhérentes à la cité éducative. Si ces résistances sont le plus souvent passives (Morel & Pesle, 2020)<sup>17</sup> et peu verbalisées au sein de Mandela, elles sont plus explicites du côté d'Églantine où certains événements ont cristallisé des points de rupture entre le comité de pilotage restreint et la CPO.

### **2.2.3 Des professionnels instigateurs ou facilitateurs ?**

Sans revenir sur les éléments présentés au sein des monographies, nous souhaitons ici proposer une analyse croisée des postures facilitatrices ou instigatrices dans la construction des alliances éducatives. Nous l'avons vu, une des singularités des cités éducatives au regard d'autres politiques éducatives territorialisées réside en la présence d'un professionnel pivot, dont la principale mission est de faire le lien entre les différents professionnels, les différentes institutions sur l'ensemble des échelons.

Au sein de la cité éducative Mandela, la CPO, affiliée à la municipalité, intervient peu dans la conception des projets. Effectivement, lorsque la CPO reçoit les dossiers de labellisation, rédigés par les professionnels socio-éducatifs, elle les présente aux membres de la troïka pour décider de leurs éventuels financements. La CPO interviendra uniquement sur sollicitation des professionnels du territoire, notamment lorsqu'une directrice de centre social cherche à obtenir des informations sur les procédés et les temporalités de versements des subventions :

*« On avait une procédure assez claire, de soumettre devis, RIB et compagnie à la ville pour édition des bons engagements et un dépôt sur chorus de la part de nos partenaires, et finalement [la CPO] me dit bah en fait... il faudrait que vous passiez par la préfecture directement pour faire votre demande (...) donc on a échangé, je lui ai expliqué que c'était pas possible et qu'il fallait qu'elle nous réintègre à la procédure initiale, et c'est ce qui s'est passé, donc finalement on est retombé sur nos pattes » [Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2022].*

<sup>17</sup> Morel, S. & Pesle, M. (2020). Introduction — Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53, 9-20.

Ici, la CPO agit comme un interlocuteur privilégié lorsque les porteurs de projets rencontrent une problématique : il s'agit ici d'une personne ressource, facilitatrice.

Presqu'en opposition, au sein de la cité éducative Mandela, la CPO, affiliée à l'Éducation nationale, endosse un rôle d'instigateur plus que de facilitateur.

*Illustration*

*Le projet « Rouler à Vélo » : une CPO instigatrice - Églantine*

Le projet « Rouler à vélo » a pour vocation de démocratiser la pratique du vélo au sein du quartier, par le biais d'actions au sein et en dehors de l'École. Les activités sportives sont menées par l'UFOLEP, sur sollicitation de la troïka. Les professionnels socio-éducatifs du territoire se sont emparés du projet vélo en proposant des activités annexes à la pratique du vélo, notamment des ateliers scientifiques, également labellisés. D'autres activités sont pensées en continuité, notamment des ateliers de réparation de vélo lors des cafés-réparations organisés par le centre social. Ces ateliers permettent à l'ensemble d'une tranche d'âge (et parfois au-delà) de pratiquer le vélo régulièrement, au sein de sphères différentes. En revanche, si les ateliers menés dans le cadre scolaire s'ancrent dans une régularité, une grande partie des ateliers menés en dehors du cadre scolaire ont été déplacés, réorientés, parfois même annulés, en fonction des aléas climatiques ou de l'absence de publics.

Ce projet a émergé à la suite d'une réunion commune aux partenaires du quartier sous la forme d'un brainstorming. La volonté de développer la pratique du vélo a été retenue comme une idée commune à un grand nombre d'acteurs. Ce projet a donc été mis en avant par la troïka comme un projet structurant.

Entre la tenue de cette réunion brainstorming et la mise en œuvre concrète des actions, quelques mois se sont déroulés : la CPO a orchestré la mise en œuvre de ce projet, notamment en accompagnant les différents partenaires de projets dans l'écriture des appels à projets. Malgré cet accompagnement, plusieurs structures et professionnels ont déposé des actions pour financement, chacun de leurs côtés, plutôt qu'en co-écrivant un même projet regroupant l'ensemble des actions co-portées.

Le dépôt de plusieurs actions au sein du projet vélo coïncide avec la difficulté, dans la mise en œuvre concrète, de faire travailler ensemble les différents partenaires de ce projet. Effectivement, UFOLEP coopère avec les structures et l'ensemble des écoles qui les accueillent, mais ces structures accueillantes ne coopèrent pas entre elles. Ce projet, mettant en avant la démarche partenariale au sein du quartier repose en réalité sur des liens partenariaux reconstitués et non efficaces. Autrement dit, les professionnels du quartier associés au projet vélo sont tous impliqués au sein d'un même projet, sans qu'aucun d'entre eux ne sache quelles activités sont proposées en parallèle, vers quels publics et selon quelles temporalités. En l'absence de cette CPO « instigatrice », le projet n'aurait pas vu le jour.

Dans ce cas, le CPO permet une réelle mise en cohérence des actions, en sollicitant et construisant les partenariats entre les différents professionnels ou structures : la CPO devient, dans ce cadre, la petite main qui parvient à tisser des liens plus ou moins concrets entre les propositions de chacun, afin de constituer un seul et même projet. Ici, la CPO orchestre la mise en œuvre des projets, notamment en accompagnant les différents partenaires dans l'écriture des propositions de projet afin qu'ils s'insèrent dans une même ligne directrice :

*« Alors ça, on l'a dit au départ, c'est-à-dire qu'il fallait simplifier les démarches de chacun. Ceux qui avaient besoin de financement déposaient leur projet pour leur financement, en mettant toutes les actions, en remettant le global pour qu'on voit bien comment ils s'intégraient au projet. Et qu'après, moi, je faisais un récapitulatif de dire, voilà, l'UFOLEP va porter telle action, telle action, telle action, mais il va le faire avec untel, untel, untel et que comme ça, on verrait apparaître les liens. L'objectif était que*

*l'argent arrivait directement à la bonne personne, ce qui facilitait les choses aussi, c'était pour ne pas avoir un consortium à faire, quoi. Mais bon là au final, pour l'instant, j'ai deux dossiers et j'ai des partenaires qui apparaissent, mais qui n'ont pas déposé... On va dire qu'ils déposeront après... On fera les liens après » [Chef de projet opérationnel cité éducative - Églantine - 20 février 2023].*

Cette construction du partenariat à *posteriori* constitue l'aveu d'une incapacité des professionnels à co-construire : la démarche partenariale repose en réalité sur des liens partenariaux reconstitués et peu efficaces. La CPO devient ici instigatrice et coordonnatrice du projet.

## **2.3 Les limites du partenariat**

Au sein du raisonnement proposé jusqu'ici, nous avons montré la place des professionnels au sein des alliances éducatives, mais nous avons illustré, en filigrane, quelques limites à cette injonction partenariale renouvelée, que nous choisissons d'explicitier plus amplement ici. Il s'agit dans un premier temps de revenir sur la mise en concurrence et/ou l'absence de partenaires et sur ce que cela implique. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur la dilution des pratiques partenariales, quand le nombre de partenaires ne rime pas toujours avec la qualité des partenariats.

### **2.3.1 Mise en concurrence : une ultime illustration**

Nous avons amorcé cette réflexion sur les alliances éducatives dans la présentation des sociogrammes de chacune des cités éducatives, au sein des récits monographiques, où nous avons déjà présenté les concurrences entre les professionnels. Nous revenons ici sur un projet porté au sein de la cité éducative Mandela. Nous notons que la réorganisation des pratiques et des temporalités induites par la labellisation du territoire, par l'accumulation ou la déduction de missions professionnelles, participe à la mise en tension des pratiques partenariales à l'échelle du territoire. Face à cette mise en concurrence des professionnels, ils doivent d'autant plus considérer les logiques de marché, afin d'obtenir des subventions pour mener à bien leurs objectifs : pour ce faire, ils doivent cocher aux critères de labellisation, mais également prouver qu'ils sont légitimes, plus légitimes que leurs concurrents.

#### *Illustration*

##### *Le projet « Ambassadeurs du livre » : Concurrence et légitimité - Mandela*

Le projet « Ambassadeurs du livre » est un dispositif piloté par une association à visée nationale, qui a pour vocation de lutter contre l'illettrisme en redonnant aux enfants le goût de lire et en développant l'usage du livre et de la lecture. Pour ce faire, ce sont des bénévoles ou de jeunes volontaires en services civiques qui s'engagent à hauteur de 10 à 24 heures par semaine au sein des écoles maternelles du quartier, pour proposer des activités autour du livre et de la lecture, au sein de l'école, mais en dehors des classes et du temps scolaire.

Dans les faits, ce projet ressemble à s'y méprendre aux actions qui sont réalisées, depuis des années, au sein de la médiathèque, notamment avec les ateliers « bébés lecteurs » destinés au 0-3 ans et les ateliers « jeunes publics », destinés au 4-7 ans. Bien que les actions ne se déroulent pas dans les mêmes espaces, les modalités et les objectifs des projets sont



similaires. Ils ne sont pas réellement en concurrence puisque du côté des « ambassadeurs du livre » les élèves sont plus ou moins captifs, tandis qu'ils sont uniquement volontaires au sein de la médiathèque : autrement dit, ces mêmes projets pourraient être complémentaires, puisqu'ils ne touchent pas les mêmes publics.

La mise en concurrence et les tensions entre les deux porteurs de projets n'émanent pas des similarités repérées entre leurs projets, mais émanent des financements attribués pour financer le travail de « jeunes volontaires » et non pour le financement de professionnels formés à la littérature de jeunesse. Lauréat de « La France s'engage », les porteurs du projet « Ambassadeurs du livre » ont été privilégiés par les membres des comités de pilotage, puisqu'ils peuvent justifier de leurs légitimités. La légitimité des professionnels de la médiathèque étant fortement remise en cause, en tout cas, perçue comme remise en cause de la part de ces professionnels.

Dans le cadre de ce projet, la légitimité d'exercice, celle qui s'applique au regard de l'expérience, des compétences, des actes et de l'impartialité, semble bafouée au profit des légitimités procédurales et substantielles, qui elles, reposent sur les idées, les valeurs et les processus choisis (Rosanvallon, 2014)<sup>18</sup>.

### **2.3.2 Des alliances dans l'impasse : retournement de situations...**

Au-delà de la légitimité professionnelle remise en cause par les logiques d'appels à projets et de financements des projets selon des schémas entrepreneuriaux, nous avons pu mettre en lumière la complexité au sein des alliances éducatives, des modalités de co-construction, notamment lorsque les seuls partenaires présents n'entrent pas dans les cadres légaux de la cité éducative ou ne peuvent bénéficier de son soutien financier. C'est particulièrement le cas au sein de la cité éducative Églantine, sur divers projets, notamment sur le projet « Fête de la rentrée ».

#### *Illustration<sup>19</sup>*

##### *Le projet «Fête de la rentrée» : des déséquilibres parmi les partenaires ? - Églantine*

Le projet « Fête de la rentrée » est pensé par le centre social et mis en œuvre depuis plusieurs années. Durant un samedi du mois de septembre, le centre social propose à l'ensemble des professionnels socio-éducatifs, culturels, artistiques et sportifs, de venir présenter leurs activités, sous la forme de stand, afin que l'ensemble des familles du quartier puisse découvrir les offres disponibles. Les stands sont informatifs, mais également ludiques, avec une offre diversifiée de jeux et d'ateliers. Ce projet fait partie du projet social de la structure, mais il figure également parmi les projets des plans d'action 2022 et 2023 de la cité éducative. Les années précédentes, la cité éducative ne soutient pas financièrement ce projet, financé sur fonds propres par le centre social municipal. Pour l'édition 2024, la CPO demande explicitement au centre social de co-porter la fête de la rentrée avec EVL. Les logiques de financements font que si cette association est porteuse du projet, elle peut être financée dans ce cadre, et la cité éducative devient alors la pierre angulaire de ce projet. Il y a ici un renversement de la situation, où ce ne sont pas les professionnels qui entrent en concurrence, mais l'instance cité éducative qui cherche à s'immiscer au sein de projets déjà efficaces. Les professionnels du centre social municipal sont alors placés dans une posture ambivalente : à leurs yeux, ils sont porteurs et décisionnaires de ce projet. Le directeur clarifie même cette

<sup>18</sup> Rosanvallon, P. (2014). *Op. Cit.*

<sup>19</sup> Cette illustration repose sur des observations menées en mars 2024, dans le cadre d'un retour sur le terrain.

place en réunion : il reprend le CPO qui mentionne un “co-pilotage”, en utilisant lui-même le terme “d’associé” et en précisant qu’au regard de la réorganisation d’EVL, il s’agit d’un moyen de leur tendre la main. En revanche, si en interne de la structure, les professionnels se considèrent comme les seuls porteurs de ce projet, ils sont dépossédés d’une partie de leurs rôles décisionnaires, dans le sens où la cité éducative et EVL imposent également des éléments et s’octroient un rôle décisionnaire. Ici, la cité éducative est dans une posture de recherche de partenaires : la cité éducative est en quête de projets à financer. Dans le cadre de ce projet, les financements attribués seront « dérisoires », si on écoute la CPO, mais cela permet, dans tous les cas, à la cité éducative, de faire figurer ce projet au sein des remontées évaluatives. Avec ou sans le soutien de la cité éducative, cette fête de la rentrée aurait vu le jour.

Ce projet permet de rendre compte de différents éléments : d’abord, la difficulté des professionnels à travailler ensemble, sur un même pied d’égalité, notamment lorsque les uns sont à l’initiative du projet et que les autres sont sollicités ou mobilisés dans le cadre de ce projet. Une distance « hiérarchique » s’installe et persiste. Toutefois, c’est le renversement de la posture de l’instance cité éducative au sein de ce projet qui apparaît comme une limite de ce label : lorsqu’il n’y a plus d’initiatives soumises au label, c’est le label qui va partir en quête de projets « finançables », en déstabilisant les logiques préexistantes. Ici, le co-portage souhaité dysfonctionne, mais permet à la cité éducative de visibiliser un projet efficient. Ainsi, les « nouvelles alliances » constituées relèvent de relations uniquement concertatives, voire consultatives (Larivée & al., 2007)<sup>20</sup>.

### **2.3.3 Vers une dilution des pratiques partenariales ?**

Nous notons alors une dilution des pratiques partenariales au regard de l’injonction à la constitution d’alliances éducatives. Cette injonction réitérée produit des effets pervers sur les relations et les dynamiques partenariales déjà en œuvre, d’une part en introduisant de nouveaux professionnels pivot à l’échelle des territoires, mais également en privilégiant la visibilisation des partenariats plutôt que leur qualité.

\*Effectivement, la mise en œuvre des cités éducatives implique la coexistence d’une pluralité de professionnels chargés de la médiation entre les institutions et les professionnels à l’échelle d’un même territoire. Toutefois, au regard des résistances et des désengagements repérés chez les professionnels, nous avons perçu une mise en œuvre d’interactions partenariales plus nombreuses, mais moins abouties et peu coordonnées. Effectivement, le travail d’intermédiation des CPO est venu s’ajouter à celui déjà mené par les coordonnatrices REP ou chargés de missions et n’a pas été repensé et réorganisé.

<sup>20</sup> Larivée, S., Kalubi, J., & Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d’inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de L’éducation*, 32(3), 525-543.

\* Ici, les réflexions sont extraites de l’article suivant : Laurie Genet, (2023). Les cités éducatives : des missions d’intermédiations réorganisées ? », *Diversité*, Hors-série 17, Travailler en banlieue. Dans le souci d’assurer l’adéquation avec le contexte et la structure argumentative de ce manuscrit, j’ai procédé à une réécriture. Cette démarche vise à garantir une intégration fluide et cohérente dans le développement de mon argumentation.

De plus, l'absence d'espaces pensés par la gouvernance des cités éducatives, dédiés à l'interrelation entre les différents professionnels pivots et leurs éventuels interlocuteurs, renforce cette dilution de l'intermédiation (Detchessahar, 2001)<sup>21</sup>. De ce fait, les professionnels pivots dédiés à la cité éducative impulsent des liens avec les acteurs du territoire sans avoir connaissance des interactions préexistantes. Autrement dit, les professionnels pivots dédiés à la constitution d'interactions partenariales peinent à travailler en lien avec les autres professionnels pivots du territoire, comme si chacun des professionnels pivots estimait que le travail d'intermédiation avec tel ou tel acteur de terrain dépendait d'un autre professionnel pivot et ne lui revenait pas, retombant dans les travers du travail en silos.

Ainsi, les pratiques d'interface reposent sur des interactions réticulaires (Morel, 2020)<sup>22</sup>, fondées sur la quantité et la diversité des professionnels investis au sein des échanges. Ce type d'interaction réunit une multitude de partenaires, toutefois les partenariats qui en découlent sont moins qualitatifs et moins durables.

En ce sens, les interactions menées sont de l'ordre de la sollicitation : les porteurs de projets sollicitent d'autres professionnels pour qu'ils viennent nourrir leurs projets. Chaque professionnel s'inscrit alors dans une relation fondée sur un équilibre fragile entre donner et recevoir :

*« Après là c'est propre à moi, c'est aussi ma façon de travailler à moi, parce que je pense que c'est un projet hyper ambitieux, heu... au départ quand je présentais le projet enfin je sentais beaucoup de réticences de la part des partenaires, mais parce qu'ils ne se rendaient pas compte que ce n'étaient pas eux, qu'ils venaient juste nourrir notre projet, mais que on ne leur demanderait pas de s'impliquer plus que ça. À chaque fois tu sais, tu leur expliques et ils te disent 'Ah mais je vais y passer tout mon temps'. Mais je dis mais non c'est nous les porteurs de projet, c'est nous qui allons fédérer, c'est nous qui allons réunir le groupe, aller d'étape en étape c'est notre partie. Nous on vient juste vous demander de répondre à quelques questions, d'être présent le jour du lancement et d'être présent le jour de la clôture, donc ça va tu vois ça fait 3 rendez-vous en 2 ans (rire) »*  
[Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2022].

Si l'injonction partenariale au sein des cités éducatives permet une expansion visible des tissus partenariaux, elle induit une dilution des pratiques partenariales : s'il est envisageable de coopérer et de co-porter un projet avec un autre partenaire, des dynamiques uniquement consultatives sont entretenues lorsque le nombre de partenaires s'accroît. Ainsi, nous nous questionnons sur la pertinence de l'injonction à la construction d'alliances éducatives, dans le sens où un travail partenarial était déjà efficient entre les professionnels au sein des territoires enquêtés.

---

<sup>21</sup> Detchessahar, M (2001). Quand discuter c'est produire. *Revue française de gestion*, n132, 32-43.

<sup>22</sup> Morel, S. (2020). Individualiser dans un cadre partenarial. La cohérence interne des politiques socio-éducatives en question. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53,45-67.

Ce qui ne change pas au sein de ces « nouvelles alliances », c'est la place des publics, la place des jeunes et des parents, toujours à la marge du label. Nous l'avons vu, les publics constituent toujours des parties prenantes dépendantes : si elles sont légitimes au sein de ces alliances, elles peinent à y trouver une place.

\*

Nous avons montré jusqu'ici que les alliances éducatives au sein des cités éducatives sont constituées d'une diversité d'acteurs et sous-tendent une diversité de relations interconnectées. Si les comités de pilotage se positionnent comme des parties prenantes prégnantes et dominantes, les professionnels des structures socio-éducatives locales revêtent une place significative, quoique limitée, dans leur pouvoir d'action et de décision. Les professionnels et les publics se retrouvent souvent en situation de dépendance, malgré leur crédibilité et leur légitimité. Ainsi, les « nouvelles » alliances éducatives au sein des cités éducatives engagent un nombre plus important de professionnels, mais les interactions restent majoritairement consultatives. De plus, nous avons montré le rôle crucial, mais complexe des professionnels pivots. Leur position d'intermédiaire entre les différentes parties prenantes les confronte à des défis multiples, allant des tensions institutionnelles à la recherche de légitimité sur le terrain. Malgré ces obstacles, ils jouent un rôle essentiel dans la construction des alliances éducatives, en tant que médiateurs, facilitateurs ou instigateurs, selon les contextes. Enfin, la constitution de « nouvelles » alliances éducatives présente des limites importantes. La concurrence crée des tensions entre les professionnels, compromettant la qualité des partenariats. De plus, l'accent mis sur la quantité de partenaires participe à la dilution des pratiques partenariales, éloignant les acteurs de leur objectif commun. Ces nouvelles alliances ne permettent pas de renforcer la qualité des relations ni d'inclure plus amplement les publics concernés.

### 3. Une injonction à « l'aller vers ? » : quand la participation des publics devient un critère de labélisation<sup>23</sup>.

Au sein des cités éducatives enquêtées, l'injonction participative constitue pour les professionnels, tout comme l'injonction partenariale, une injonction renouvelée. Cette question de la participation des habitants n'est pas récente dans le paysage socio-éducatif (Bresson 2014)<sup>24</sup>. Dans le cadre de ce label, la participation est remise au-devant de la scène, englobant à la fois les professionnels du terrain et les acteurs du pilotage des cités éducatives.

Tous reconnaissent l'importance de coconstruire avec les habitants, les jeunes et leurs parents. En revanche, les injonctions à la participation sont associées à de nombreux concepts, utilisés au sein des textes de cadrage de l'action publique, sans pour autant faire l'objet de définition. La participation, l'implication, la concertation ou la coopération, mais également l'émancipation sont des termes mis en avant au sein des injonctions, puis repris et employés par les professionnels socio-éducatifs. Bien que flous et ambivalents, ces termes font l'objet d'une très forte valorisation symbolique (Carrel, 2017)<sup>25</sup> et constitueraient, tout comme le partenariat, « *une recette politique inépuisable* » (Dhume, 2013, p.77)<sup>26</sup>. Ainsi, il convient de situer ces concepts et de révéler leurs interrelations afin de comprendre leurs incidences sur les pratiques professionnelles.

Nous distinguons la participation de l'implication : si la participation est partiellement contrainte, l'implication repose sur une volonté personnelle de s'investir librement dans une action (Epstein, 2011)<sup>27</sup>. L'implication ne peut être imposée ; elle découle plutôt de la construction d'une relation de confiance entre les parties prenantes.

Cette relation évolue progressivement à travers différents degrés de participation, définis par Arnstein : premièrement, la *non-participation*, où les individus sont considérés comme captifs, répondant à des sollicitations de présence sans réelle volonté ou capacité à s'engager activement. Deuxièmement, un degré de *participation symbolique*, qui constitue un degré de participation limité, où les individus peuvent participer aux échanges, au sein desquels les professionnels conservent un rôle dominant. Enfin, un degré de *participation effective*, caractérisée par le partage du pouvoir décisionnel entre les usagers et les professionnels. Ces interactions équivalent à une véritable implication, où les deux parties sont placées sur un pied

---

<sup>23</sup> Ici, les réflexions sont extraites de l'article suivant : Genet, L. (à paraître) « Il y a encore du travail à faire sur cette fameuse participation » : Limites et résistances aux injonctions participatives au sein des Cités Éducatives ? *Trema*, Pratiques pédagogiques de l'éducation populaire : histoires et actualités d'un projet politique. Dans le souci d'assurer l'adéquation avec le contexte et la structure argumentative de ce manuscrit, j'ai procédé à des remaniements, à la réécriture, la suppression ou l'ajout d'éléments. Cette démarche vise à garantir une intégration fluide et cohérente dans le développement de mon argumentation.

<sup>24</sup> Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé, *Socio-logos*, 9.

<sup>25</sup> Carrel, M. (2017). Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation. *Vie sociale*, 19, 27-34.

<sup>26</sup> Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir : La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. *Diversité : ville école intégration, La réussite éducative, enjeux et territoires*, 172, p.73-81.

<sup>27</sup> Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

d'égalité et peuvent contribuer de manière significative aux décisions et aux actions. La participation effective constitue le berceau de la démocratie participative qui peut être désignée comme l'ensemble des démarches qui visent à associer les citoyens au processus de décision politique (Arnstein, 1969)<sup>28</sup>. L'émancipation des habitants est également liée à ce degré participatif et prend en compte les intentions des professionnels, les expériences des habitants et ce que produit le dispositif ou l'action : autrement dit, l'émancipation est possible lorsque l'intention des professionnels n'est pas de normaliser ou de « domestiquer » ; lorsque les habitants possèdent une posture active ; lorsque les expériences acquises sont transposables au monde (Aussel, 2017)<sup>29</sup>. L'émancipation des jeunes au sein des cités éducatives découlerait alors d'une *participation effective* aux projets.

Cependant, l'adéquation des professionnels avec les valeurs sous-tendues par l'injonction ne se traduit pas nécessairement par une évolution des pratiques professionnelles. Parmi les professionnels enquêtés, nous observons une distinction dans l'intériorisation de cette injonction, puis dans les réactions, dans les réponses et les mises en œuvre qui en découlent. Ainsi, nous revenons dans un premier temps sur la manière dont les valeurs, les pratiques et les outils sont repensés au prisme de l'injonction participative au sein des cités éducatives, de manière plus ou moins efficiente. Il s'agit de cerner comment la participation à visée émancipatrice se traduit concrètement au sein des pratiques professionnelles réelles. Dans un deuxième temps, nous proposons de mettre en exergue les différentes formes de réponses aux injonctions participatives, en distinguant les leviers des résistances professionnelles face aux objectifs participatifs et émancipateurs induits par la labellisation des territoires.

### **3.1 Des cités éducatives institutionnalisées : une perte de sens des objectifs participatifs et émancipateurs ?**

Toutefois, l'institutionnalisation de l'éducation populaire remet en question ses objectifs initiaux, notamment ces valeurs émancipatrices, au regard de pratiques qui, institutionnalisées, peuvent s'orienter vers une forme de contrôle social, basé sur des évaluations quantitatives et des processus de marchandisation de l'éducation (Morvan, 2011)<sup>30</sup>. Au sein des cités éducatives, l'ensemble des injonctions s'inscrit au sein d'un cadre normatif dans lequel les professionnels doivent s'inscrire. Toutefois, dans le cadre de ce label, l'incohérence émerge dès lors qu'il s'agit de définir la place de l'émancipation ou le degré de participation souhaité, requis, attendu. Effectivement, s'il est nécessaire que les familles contribuent à définir les objectifs (*participation symbolique*), être informées (*non-participation*) et à s'impliquer (*participation effective*), c'est l'ensemble du panel des degrés participatifs qui constitue un

<sup>28</sup> Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

<sup>29</sup> Aussel, L. (2017). Émancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. Dans : Marcel, J.F, Broussal, D. (Dir). *Émancipation et recherche en éducation : conditions de la rencontre entre science et militance*, 193-216, Éditions du Croquant.

<sup>30</sup> Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat. Paris 8.

objectif. Cet objectif flou autour des degrés de participation ciblés implique des incohérences, d'une part dans les réponses des habitants, puisque la participation de chaque individu dépend des procédures et des objectifs participatifs préétablis (Blondiaux, 2003)<sup>31</sup> et d'autre part, dans l'intériorisation différenciée, dans les processus d'interprétation et de traduction de ces injonctions par les professionnels socio-éducatifs des territoires (Maroy & al., 2012)<sup>32</sup>. Autrement dit, l'injonction à la participation est comprise, cernée et traduite au sein du label sans que la participation elle-même soit pensée et définie. L'injonction à la participation est d'abord inscrite au sein des textes de cadrage nationaux des cités éducatives, puis une injonction similaire est inscrite au sein des textes de cadrage locaux, notamment au sein des appels à projets de chacune des cités éducatives, pour ensuite être reprise par les prescripteurs et/ou porteurs de projet, sans que cette question de la participation soit un objet de discussion. Si l'ensemble des professionnels, indépendamment de leurs places dans les strates organisationnelles du label, souscrit à l'injonction participative, la majorité des professionnels ne prend le temps de réfléchir à ce qui peut être réalisé en termes de participation et de quelle manière une visée émancipatrice peut être développée.

Par exemple, dans le cadre d'une résidence d'artistes labellisée et financée par une cité éducative, portée par la direction municipale de la culture, l'injonction à la participation des habitants est renouvelée : la direction de la culture admet ne pas s'être penchée sur la question de la participation et considère que ce sont les artistes qui interviendront au sein des établissements scolaires qui devront s'emparer de cette injonction :

*« Bah il n'y a pas encore d'idées (rires), pas d'idée très précise hein...pour revenir un peu à la manière dont on monte nos projets, c'est-à-dire que nous c'est un objectif qui a été mis dans l'appel à candidatures de la résidence et les artistes doivent en tenir compte dans leur proposition, et ce qui est difficile et ce qu'on va devoir expliquer un petit peu à nos artistes, mais c'est que la manière dont sont montés les résidences on est dans une co-construction de projet, donc normalement ils viennent avec un savoir-faire et des disciplines qu'ils maîtrisent, normalement il ne doit pas y avoir un projet clé en main à proposer, et les artistes doivent aussi parler avec leurs publics, de leurs objectifs sur l'année, normalement impliquer les familles il n'y a pas de manière de le faire, il n'y a pas de projet présenté ou accepté au départ par les artistes. Les porteurs de projet et éventuellement nous puisqu'on est là dès le début, on peut donner des orientations et donner notre avis, donc on est là pour accompagner et cadrer, on ne crée pas le projet, mais on peut être force de proposition... »*  
[Direction de la culture - 15 février 2022 - Mandela].

En ce sens, la direction de la culture enjoint les artistes de « faire participer » les habitants, en ne précisant ni les publics ciblés, ni les outils ou les pratiques qui pourraient faciliter leur inscription dans une démarche plus participative. Cette absence de réflexion autour de la participation des

---

<sup>31</sup> Blondiaux, L. (2003). Publics imaginés et publics réels. La sollicitation des habitants dans une expérience de démocratie locale. Dans / Céfai, D., Pasquier, D. (Dir.), *Les Sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, PUF, Paris.

<sup>32</sup> Maroy C., Mangez C., Dumay X., & Cattonar B. (2012). Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*. 43, 2.

publics entraîne un écart important entre le degré de participation souhaité et le degré réellement atteint : ici, une participation effective est visée, au sein de laquelle les habitants et les artistes auraient dû construire ensemble le projet au fil de l'eau. Toutefois, c'est une forme de participation symbolique, relevant de la consultation qui est effectivement réalisée.

De plus, si les documents de cadrage des cités éducatives reposent sur une conception de la participation comme « action collective », fondé sur la prise en main par le peuple de son destin, le fonctionnement du label cité éducative, notamment via les appels à projets et les évaluations quantitatives des projets mis en œuvre, met plutôt en exergue une forme de participation comme mobilisation qui « *trouve ses traits les plus caractéristiques quand les pouvoirs publics, les élus et les techniciens du travail social et urbain sont à la fois, les initiateurs et les organisateurs du processus qui vise à « faire participer » les habitants* » (Bresson, 2014, p.13)<sup>33</sup>. Effectivement, l'injonction à la participation apparaît au sein des cités éducatives enquêtées comme un critère de labellisation, comme une injonction à « faire participer ». La participation apparaît alors comme un critère incontournable à la labellisation puis au financement du projet : en ce sens, les professionnels socio-éducatifs, porteurs de projets, construisent leurs propositions en fonction de ces injonctions, en insistant au sein des fiches-projets sur leur capacité à co-construire avec les habitants. Cette stratégie permet le financement des projets, mais n'est que difficilement discernable, puisqu'aucun élément d'évaluation ne permet d'évaluer la participation au sein des cités éducatives, si ce n'est par le nombre de participants. Effectivement, au sein des évaluations nationales, seule la présence d'habitants est quantifiée et non leur implication au sein des projets labellisés auprès des professionnels du territoire. Les évaluations déclaratives pour chacun des projets menés ne rendent pas compte de la mobilisation effective des habitants, ni de la représentativité des habitants, de leurs places, laissées ou prises ou de leurs légitimités. Ce fonctionnement permet le financement des projets sans qu'aucun élément d'évaluation ne soit associé à la participation au sein des cités éducatives, si ce n'est par le nombre de participants : il s'agit ici d'un affichage de la participation.

*Illustration : le projet « Jump in tech » - Mandela*

Le projet « Jump in Tech » est porté par une association à visée nationale qui proposait en 2021, ce programme dans 5 lieux différents, labellisés ou non, cité éducative. Le projet « Jump in tech » est pensé comme une formation intensive entièrement gratuite de quatre semaines durant l'été, à destination de jeunes filles âgées de 14 à 17 ans. Les jeunes filles acquièrent quatre types de compétences techniques : programmation informatique, environnement numérique, culture digitale et multimédia. Elles développent également des compétences transversales, notamment de gestion de projet, de prise de parole en public et de transmission de leurs compétences. Chaque jour, elles créent leurs projets numériques, elles participent à un hackathon et visitent des entreprises. Pour informer les jeunes filles de

<sup>33</sup> Bresson, M. (2014). *Op. Cit.*



l'existence de ce programme, des sensibilisations sont réalisées dans les établissements scolaires et structures socio-éducatives de la ville. L'attribution budgétaire de la cité éducative à ce programme est conséquente.

Le jeudi 24 mars 2022, lors d'une commission thématique de la cité éducative, l'association présente le bilan du projet qui s'est déroulé l'été passé. Lors de cette prise de parole, un diaporama présente le nombre de jeunes touchés au sein des établissements scolaires lors des sensibilisations ainsi que le nombre de jeunes inscrits au programme « Jump in tech » : 240 lycéennes ont été rencontrées (à l'occasion d'une seule intervention) et 15 jeunes filles ont participé au programme « Jump in tech ». La déléguée du préfet à l'égalité des chances questionne alors sur le périmètre de recrutement des jeunes filles. Concernant les sensibilisations, l'association ne peut définir le pourcentage de jeunes résidentes au sein du périmètre cité éducative. Concernant le programme « Jump in tech », ce sont 7 jeunes filles qui résident dans le quartier Mandela, les autres filles résident au sein de la ville M., mais également au sein des villes avoisinantes.

Questionnée à ce propos, l'association explique : *« de toute façon, le programme est ouvert à tout le [département], donc même une fille qui vient de X, elle est complètement éligible au programme. Après effectivement, du fait de notre intégration à la cité éducative, on a tendance quand même à maximiser les actions de sensibilisation sur le quartier et après effectivement nous notre critère de sélection des filles, ça va être prioritairement les filles qui sont donc en quartier de la politique de la ville. Malgré ça, sur les deux dernières sessions, on a eu la moitié de la promo qui n'était pas du quartier ».*

Dans les bilans de fin d'année, les chiffres affichés sont les chiffres totaux, sans distinction du lieu de résidence des jeunes filles. Cette visibilité de la participation occulte la participation effective des jeunes filles au sein du quartier, mais illustre le fait que les objectifs quantitatifs préalablement fixés ont été atteints.

Cet exemple illustre que la participation telle qu'elle est affichée au sein des documents de remontées d'informations n'est pas toujours représentative de la participation réelle des habitants du territoire labellisé et repose sur une présentation enjolivée de la réalité.

Ainsi, nous avons montré que la participation des usagers au sein des cités éducatives constitue un impensé sur de nombreux points : en termes de degrés et d'objectifs participatifs ; en termes de publics ciblés ; en termes d'outils et de méthodes ou de pratiques professionnelles à mobiliser ; en termes de dispositifs, institutionnalisés ou non, à mettre en œuvre ; en termes de visibilité de la participation ; ou même au vu des professionnels mobilisés pour favoriser cette participation, qu'ils se revendiquent de l'éducation populaire ou non.

Au regard de ces premiers éléments qui ont permis de questionner le sens des injonctions participatives et émancipatrices au sein du label cité éducative, nous nous questionnons sur l'évolution des pratiques des professionnels socio-éducatifs concernés par ces injonctions.

### **3.2 Quelles réponses aux injonctions participatives au sein des cités éducatives ?**

La participation des habitants implique nécessairement une modification des pratiques professionnelles ainsi qu'une négociation des pouvoirs de décisions et de contrôles détenus par les professionnels et octroyés aux habitants (Carrel, 2017)<sup>34</sup>. Au sein des cités éducatives, cette injonction à la participation transparait au sein de différentes strates organisationnelles, notamment à l'échelle des professionnels socio-éducatifs du territoire (animateurs, intervenants, médiateurs...), mais également à l'échelle des professionnels responsables de la gouvernance des cités éducatives (CPO, représentants des institutions...), tous souscrivent à l'injonction participative. Aucun des professionnels rencontrés ne remet en question la nécessité de co-construire avec les habitants, avec les jeunes et leurs parents. En revanche, l'adéquation avec l'injonction participative ne signifie pas pour autant une évolution des pratiques professionnelles afin de coconstruire l'offre socio-éducative locale avec les familles. Effectivement, les professionnels socio-éducatifs concernés par le label cité éducative perçoivent différemment l'injonction à la participation et développent des réponses, des résistances singulières. Nous retenons ici différentes formes de réponses professionnelles qui s'inscrivent dans un continuum. Ce continuum inclut, d'une part, des initiatives marquées par l'innovation et l'adaptation des méthodes participatives, et, d'autre part, des attitudes de retrait ou de contournement des critères participatifs. Entre ces deux extrêmes, nous observons des cas où les injonctions à la participation au sein des cités éducatives n'ont que peu d'incidence et où la participation est diluée, perdant ainsi de sa substance et de son incidence.

#### **3.2.1 Cités éducatives et injonctions participatives : un levier pour une émancipation des jeunes ?**

Une part des professionnels enquêtés considère l'injonction à la participation comme une manière de développer davantage la démocratie participative qu'ils pratiquaient déjà, en amont de la labellisation de territoire. L'injonction à la participation des jeunes entre en résonance avec leurs pratiques professionnelles antérieures. En ce sens, l'injonction vient réaffirmer l'importance d'associer les jeunes et leurs parents au sein de la démarche cité éducative, en remplaçant l'individu comme le premier acteur de son émancipation.

Dans le cadre du projet Sport-Santé par exemple, la réponse à l'injonction participative n'est autre qu'une réaffirmation de valeurs, préalablement partagées :

*« Moi je suis arrivée bah avec mes expériences passées, mes valeurs aussi tu vois, ce que j'aime faire, de mes études, il y avait déjà une idée tu vois de... un centre social pour moi c'est dynamique, avec au cœur de ça la démocratie participative, donc l'implication des gens » [Directrice du centre social Casalis - Mandela - 9 novembre 2022].*

---

<sup>34</sup> Carrel, M. (2017). *Op. Cit.*

Au sein de diverses structures socio-éducatives enquêtées, les pratiques participatives relèvent d'ores et déjà de la concertation avec les habitants (participation symbolique), mais peuvent aller, dans certains cas, jusqu'à une participation effective, où les professionnels socio-éducatifs ne sont que les garants d'un projet pensé, conçu et porté par les habitants.

Ainsi, l'injonction participative au sein des cités éducatives entraîne des adhésions, des transformations positives sur les plans culturel et psychologique. Cette injonction à la participation ne fait pas l'objet de résistances culturelles, bien au contraire, puisque, comme nous l'avons mentionné, l'ensemble des professionnels souscrit à la nécessité d'impliquer plus amplement les habitants, que ce soient les jeunes ou leurs parents. Pour l'ensemble des professionnels enquêtés, la démarche « d'aller vers » est considérée comme une pratique à atteindre, comme un objectif lorsqu'il est question d'évolution des pratiques professionnelles. L'injonction à la participation au sein des cités éducatives et l'émergence de la participation en tant que critère de labellisation oblige les professionnels à s'emparer des problématiques inhérentes à l'implication des habitants afin de pouvoir s'inscrire au sein du label. En revanche, il y a une adéquation entre les valeurs de la cité éducative et les valeurs des professionnels des territoires enquêtés : l'injonction à la participation apparaît alors comme un révélateur de la nécessaire implication des habitants.

De même, les professionnels ne font pas preuve de résistances psychologiques (Jacques, 1972)<sup>35</sup>, mais vont plutôt se remettre en question et ré-évaluer leurs pratiques et les outils qu'ils utilisent, afin de les faire évoluer.

Une part des professionnels verbalise une prise de conscience réitérée sur la nécessité de requestionner les pratiques professionnelles avant de s'engager dans des démarches participatives :

*« Moi je l'ai pas du tout vécu comme un échec, ça a été professionnellement en tout cas extrêmement formateur (...). Ensuite sur un plan personnel, bah ça, ça a été aussi très riche parce que... ça apprend l'humilité, hein, rien n'est jamais gagné, c'est pas parce qu'on a des habitudes de travail et de fonctionnement qui fonctionnent bien ailleurs que pour autant, ça va bien se passer sur un autre territoire ou accepter de se remettre en question et puis de reconnaître qu'on s'est planté quoi donc ...voilà très très formateur sur un plan personnel. Et puis après bah c'est sur la démarche d'aller vers qui devrait être systématique et si on veut vraiment travailler avec les familles ou des jeunes sur des territoires qui ont peu l'habitude d'être ...écoutés, c'est pas le mot, mais en tout cas, à qui on donne peu souvent la parole ou la possibilité de s'exprimer dans des espaces de parole qui leur sont ouverts, bah je dirais qu'on a aucune chance de voir aboutir les actions qu'on souhaite engager. En fait, je crois que c'est en allant vers et en co-construisant avec les personnes avec lesquelles ou auprès desquelles on a envie de travailler, qu'on pourra espérer peut-être voir aboutir les projets qu'on souhaite déployer. » [Responsable association financée cité éducative - Églantine - 23 mars 2023].*

---

<sup>35</sup> Jacques, E. (1972). Intervention et changement dans l'entreprise, Dunod.

Ainsi, ce sont les professionnels se déclarant comme proches, initialement, des pratiques et des outils associés à l'éducation populaire qui parviennent à questionner leurs postures et qui proposent des démarches innovantes, renouvelées au sein des cités éducatives. Nous retrouvons particulièrement ici les professionnels des associations qui se revendiquent de l'éducation populaire ainsi que les professionnels socio-éducatifs historiquement ancrés aux territoires enquêtés. D'autres professionnels, notamment ceux qui sont associés aux structures municipales, ont moins tendance à questionner leurs pratiques, puisqu'ils les jugent adaptées, dans le sens où elles sont majoritaires et soutenues par leur hiérarchie. Cette différence de pratiques professionnelles est l'objet de tensions au sein de l'équipe de professionnels du centre social municipal d'Églantine :

*Je sens que F. prend conscience de la démobilisation des autres membres de l'équipe. En aparté, elle me dit « aller-vers c'est simple, mais il faut le vouloir et là, clairement personne ne le veut ». Elle se reprend et nuance, « enfin personne ne veut faire les efforts qu'il faudrait ».*

[Extrait du journal de bord - 30 mars 2023 - Églantine]

Autrement dit, l'injonction à la participation a une incidence plus importante sur les pratiques des professionnels socio-éducatifs qui possèdent déjà des pratiques propices à l'émancipation des jeunes.

### **3.2.2 Des résistances professionnelles : freins et limites des injonctions participatives**

En revanche, lorsqu'il s'agit de l'injonction participative au sein des cités éducatives, une majorité de professionnels ont tendance à développer des résistances, de nature multiple, qui s'entrecroisent et/ou se superposent et endiguent les pratiques professionnelles participatives ainsi que les innovations participatives inhérentes au label cité éducative (Soparnot, 2013)<sup>36</sup>. Ainsi, l'injonction à la participation est contournée par les professionnels, qui bricolent (Bioul, 2019)<sup>37</sup> et tâtonnent pour parvenir à s'inscrire au sein de la cité éducative, sans pour autant avoir à modifier ni leurs pratiques, ni les outils qu'ils mobilisent auprès des jeunes. Ce sont en grande partie les professionnels qui n'avaient pas ou peu pratiqué de démarches participatives avant la labellisation du territoire, notamment les animateurs et intervenants municipaux et scolaires. Ces professionnels socio-éducatifs continuent de mettre en œuvre une forme de participation symbolique et font preuve de résistances sur les plans cognitif, politique, économique et identitaire.

<sup>36</sup> Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97, 23-43.

<sup>37</sup> Bioul, P. (2019). *Op. Cit.*

❖ Repenser les démarches et les outils participatifs : des résistances cognitives

Les résistances les plus récurrentes, mais également les plus facilement surmontables, sont des résistances cognitives. Les professionnels rencontrés font part d'une volonté d'« aller vers », d'impliquer davantage les familles, mais se retrouvent confrontés à des tâtonnements et des impossibilités lorsqu'il s'agit de concrétiser cette participation. En effet, la résistance cognitive émerge lorsque les compétences et les connaissances acquises ne suffisent pas à la mise en œuvre des projets, ici participatifs (Crozier & Friedberg, 1977)<sup>38</sup>. Ces projets nécessiteraient l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences et techniques. Ainsi, à l'échelle des cités éducatives enquêtées, les professionnels souscrivent à l'injonction à la participation, mais se retrouvent rapidement confrontés à une nécessité de devoir repenser les manières de faire, depuis la conception des projets jusqu'à leur mise en œuvre, mais également de reconsidérer les outils :

*« Il a fallu rebondir très vite, réadapter le projet et surtout le réadapter aux besoins exprimés par les habitants. Donc les personnes rencontrées, les habitants des quartiers, mais beaucoup plus jeunes que le public qu'on avait initié, avec lequel on avait initialement prévu de travailler, ça a demandé de rebondir dans la démarche du projet, de réadapter et puis aussi de reconstruire avec le réseau de partenaires qui n'était pas envisagé initialement, donc professionnellement, pour moi personnellement et pour mon équipe, je pense que c'est ça a été très formateur et très intéressant ». [Responsable association financée cité éducative - Églantine - 23 mars 2023].*

Cette prise de conscience des défis de la participation émerge le plus souvent une fois le projet déposé auprès de la cité éducative, validé et financé. Ainsi, la tenue du projet dans les temporalités prédéfinies ne permet pas aux professionnels de surmonter de manière probante ces résistances : les temps de formation et d'acquisition des outils nécessaires sont le plus souvent sacrifiés au regard des temporalités, celles du label et plus généralement celles inhérentes à la démarche par projet, ainsi que des bilans évaluatifs qui en découlent. Ici, la visibilité de projets menés auprès des habitants prime sur la forme de participation mise en œuvre, le plus souvent réduite à une participation symbolique.

❖ Composer avec ou contre les critères participatifs imposés : des résistances politiques

Au-delà de la temporalité, les professionnels sont confrontés à la question de la légitimité, qui dépend, en partie, de leurs capacités à mener à bien les projets labellisés. L'annulation du projet ou une forte négociation du projet pourrait être perçue par les autres professionnels du territoire ainsi que par les membres de la gouvernance de la cité éducative concernée, comme une vulnérabilité, une forme d'incompétence. Il y aurait ici l'idée que faire partie du label cité éducative serait considéré comme une forme d'excellence et de reconnaissance de la qualité des projets menés par les professionnels. Au-delà de la légitimité au sein même du label, il est question de la réputation professionnelle à l'échelle du territoire. Émergent en ce sens des

---

<sup>38</sup> Crozier M & Friedberg E. (1977). *Op. Cit.*

résistances politiques : ces résistances apparaissent lorsque les jeux de pouvoir, la légitimité ou les libertés d'action sont modifiés (Crozier & Friedberg, 1977)<sup>39</sup>.

Les professionnels ont tendance à contourner les injonctions, en inscrivant au sein des projets les critères participatifs attendus au sein du label, sans pour autant penser la mise en œuvre de cette participation et les pratiques professionnelles qui en découleraient. Ainsi, ils conservent leur légitimité puisqu'ils s'inscrivent au sein du label en « cochant » aux critères établis: du moins, ils visibilisent aux yeux de la gouvernance de la cité éducative, leur volonté de « faire participer », notamment au sein des documents officiels, des fiches projets et des bilans quantitatifs. Toutefois, ces professionnels conservent leur liberté d'action en mettant en œuvre des projets dits participatifs sans s'en donner les moyens, et qui relèvent d'une participation symbolique, degré participatif majoritairement maîtrisé par les professionnels en amont de la labellisation. Autrement dit, pour surmonter ces résistances politiques, les professionnels jouent avec la distance entre ce qui est prescrit ou déclaré officiellement et ce qu'ils sont réellement en mesure de mettre en œuvre.

❖ *Penser l'obtention de marchés : des résistances économiques*

De plus, la mise en œuvre de la cité éducative remet en question la place de chacun des professionnels dans l'ordre socio-éducatif local, puisque les financements attribués dans le cadre du label cité éducative peuvent soutenir ou non les professionnels des territoires, selon des critères financiers qui restent particulièrement opaques aux yeux de ces professionnels :

*« On a 100% des financements demandés pour le vélo, 50% pour la conteuse, 50% pour le scientifique. C'est pareil, pourquoi seulement la moitié ? Je ne comprends pas quoi, voilà alors, les dossiers sont instruits par un groupe (...), mais pourquoi un dossier est pris et pourquoi un dossier n'est pas pris. Quand la coordinatrice ne sait pas, qui le sait ? » [Président d'EVL - Églantine - 4 mai 2023].*

Les financements arbitraires participent d'une incompréhension à l'échelle des cités éducatives enquêtées et d'une mise en concurrence des professionnels socio-éducatifs. Les injonctions partenariales et participatives se trouvent freinées, empêchées par les logiques concurrentielles entre les professionnels socio-éducatifs, induites par l'organisation du label lui-même.

❖ *Être exclu par nature : des résistances identitaires*

Si certains professionnels parviennent à trouver des équilibres entre réponse aux injonctions, préservation de leur légitimité et de leurs places au sein de l'ordre socio-éducatif local, d'autres professionnels sont confrontés à des résistances plus fortes, qui s'apparentent à des résistances politiques, mais également identitaires. Les résistances identitaires émergent lorsque la nature de la relation qui lie l'individu à son organisation est remise en question. Autrement dit, les résistances identitaires émergent dans le cadre des cités éducatives chez les professionnels dont les institutions de rattachement possèdent un fonctionnement singulier, comme ce peut être le

<sup>39</sup> Crozier M., Friedberg E. (1977). *Op. Cit.*

cas de la prévention spécialisée, mais également chez des professionnels municipaux ou associatifs, qui défendent des valeurs qui ne peuvent coïncider avec celles des cités éducatives.

Nous observons alors des résistances identitaires particulièrement fortes, difficilement surmontables et qui impliquent le plus souvent un retrait des professionnels, lorsqu'ils prennent conscience qu'ils ne parviendront pas à surmonter les difficultés rencontrées, qu'ils ne parviendront pas à faire coïncider les valeurs, pratiques et objectifs de la cité éducative avec celles de leurs institutions de rattachement (Herrbach, 1999)<sup>40</sup>.

*« Aujourd'hui, on est sur un quai de gare, chaque politique c'est un train, on ne peut pas monter dans tous et ils ne parlent pas tous à la même heure, pas dans les mêmes directions. Donc voilà, c'est une réalité, je ne dis pas qu'on n'a pas besoin d'argent, mais on n'a pas besoin des financements de la cité éducative. En fait, nous, un financement, il est intéressant pour nous s'il nous permet de conserver la nature de notre mission et là ce n'est pas le cas, c'est tout. »* [Educatrice de BMSEA - Églantine - 13 avril 2023].

Les professionnels qui développent des résistances identitaires sont particulièrement critiques envers le label cité éducative et pointent du doigt les écueils de l'injonction participative :

*« Quand je parle de participation, par exemple, pour la cité éducative, l'aller vers, c'est d'abord avoir une histoire commune et ça prend du temps. Et la logique d'appel à projets, elle met ça un peu à mal parce que vous allez mettre un an, deux ans, trois ans, à ce que votre présence soit naturelle dans l'environnement et qu'elle soit acceptée, donc c'est les limites de la démocratie participative, ou du moins ce sont les limites des outils de la démocratie participative dont on s'empare dans les collectivités locales »* [Educatrice de BMSEA - Églantine - 13 avril 2023].

\*

Pour conclure, l'injonction participative au sein des cités éducatives, bien qu'elle représente une tentative louable d'impliquer les habitants dans la coconstruction des projets éducatifs, se heurte à plusieurs défis pratiques et théoriques. L'absence de définition claire des termes associés à la participation et la diversité des degrés de participation visés créent des incohérences et des malentendus parmi les professionnels socio-éducatifs. Ces derniers, bien que souvent alignés sur les valeurs participatives, oscillent entre innovation et résistance, et peinent parfois à traduire cette injonction en pratiques effectives. Nous avons montré que l'institutionnalisation et les exigences normatives des cités éducatives peuvent également engendrer une perte de sens des objectifs participatifs initiaux, risquant de transformer la participation en simple critère de labellisation plutôt qu'en véritable démarche émancipatrice. Les initiatives de participation, bien que symboliquement valorisées, sont souvent réduites à des indicateurs quantitatifs, sans une évaluation qualitative rigoureuse de l'implication réelle des habitants.

En ce sens, les injonctions participatives au sein des cités éducatives constituent une dynamique complexe, marquée par des réponses variées de la part des professionnels impliqués. Si

---

<sup>40</sup> Herrbach O. (1999). Les difficultés liées au changement organisationnel : une approche par le contrat psychologique, *Cahier de Recherche de l'AFC*, n°4.

l'adhésion à l'idée de co-construire avec les jeunes est unanime, les mises en œuvre concrètes de cette participation sont le plus souvent diluées :

*« Le risque c'est de monter des projets participatifs pour dire oui, il y a des projets, mais qu'ils ne touchent personne ou ils vont toucher ceux qui sont déjà utilisateurs des structures, et ce n'est pas nécessairement ce qu'on veut. Et en fait, on perd ce truc-là d'aller chercher les plus fragiles, les plus précaires, les plus... C'est le risque partout, mais je pense que là, sur la cité éducative, c'est un des points sensibles et auxquels il faut prêter attention. »* [Chef de projet opérationnel cité éducative - Églantine - 20 février 2023].

Les injonctions participatives et émancipatrices visées dans le cadre du label cité éducative sont aujourd'hui contraintes, empêchées. Ainsi, nous pouvons conclure en citant un des professionnels d'Églantine qui déclare :

*« Il y a encore du travail à faire sur cette fameuse participation »* [Président d'EVL - Églantine - 4 mai 2023].

\*\*\*

Conclusion du chapitre 7 : lorsque les professionnels « territorialisent »...

Nous avons proposé dans ce chapitre une analyse croisée de l'intériorisation des réponses aux injonctions novatrices, partenariales et participatives à l'échelle des cités éducatives enquêtées. L'objectif était d'appréhender les processus de territorialisation, à l'échelle des professionnels socio-éducatifs des territoires, de comprendre comment ils s'approprient, mettent en œuvre ou résistent face aux injonctions renouvelées et comment ils participent en ce sens à une nouvelle étape de territorialisation des politiques éducatives. Autrement dit, comment une même injonction peut être perçue et mise en œuvre différemment, non plus à l'échelle des institutions déconcentrées, mais bien au plus près des jeunes, par les réponses déployées par les professionnels, ou par l'absence de ces réponses.

Ainsi, l'analyse des injonctions réitérées au sein des cités éducatives révèle des dynamiques complexes et interdépendantes entre innovation, partenariats et participation.

Les démarches innovantes, parfois heurtées à des freins institutionnels, politiques et économiques, sont limitées (Alter, 2010) : leurs mises en œuvre empêchées entraînent désillusion et désengagement chez une part des professionnels concernés (Jaeger, 2013). Ces innovations, bien qu'elles soient censées être inhérentes à de nouvelles pratiques professionnelles, peinent à se déployer en raison de contraintes majoritairement structurelles, institutionnelles, mais également parce que certains professionnels semblent résignés, fatigués de cette innovation qui n'en est pas une.

Les partenariats au sein des cités éducatives semblent s'être développés, notamment en intégrant une diversité et une quantité de partenaires plus importantes (Morel, 2020). Bien que diversifiés, ces partenariats se révèlent souvent consultatifs plutôt que collaboratifs (Larrivée & al., 2007). La concurrence entre professionnels pour les financements et la surabondance de



partenaires diluent la qualité des interactions et compromettent la réalisation d'objectifs communs. Cet effet pervers de l'injonction partenariale rend difficile la création de relations durables et fonctionnelles, affaiblissant ainsi l'impact des initiatives et projets menés (Detchessahar, 2001).

De même, la participation, bien qu'unanimement souhaitée, est souvent diluée, à la fois par les résistances développées par les professionnels ainsi que par les contraintes qu'ils rencontrent (Soparnot, 2013). Les tentatives d'inclure les jeunes et les familles de manière significative se heurtent à des obstacles aussi bien pratiques, qu'institutionnels, limitant l'impact de ces démarches participatives et émancipatrices (Carrel, 2017).

Toutefois, cette injonction à la participation bouscule les pratiques professionnelles préalablement établies chez bon nombre de professionnels, qui questionnent de nouveau, dans le cadre des projets labellisés cité éducative, la place des publics ainsi que les outils et les pratiques à mobiliser pour construire de véritables alliances éducatives territorialisées.

En somme, les cités éducatives sont pensées comme un potentiel pour l'innovation, le partenariat et la participation, mais ce potentiel est largement freiné par des contraintes institutionnelles, mais également structurelles, organisationnelles et propres à chacun des professionnels concernés. Autrement dit, les deux étapes de territorialisation des cités éducatives - par les institutions puis par les professionnels socio-éducatifs - engendrent une singularisation des pratiques et des offres.

---

## Conclusion de la troisième partie : une territorialisation en deux temps

La réflexion sur les cités éducatives et leur mise en œuvre différenciée au regard des territoires met en lumière deux niveaux de territorialisation, chacun ayant des incidences distinctes sur la manière dont les politiques éducatives sont déployées.

Au sein du chapitre 6, intitulé « Une territorialisation « institutionnalisée » : les institutions déconcentrées qui endiguent le label cité éducative », nous avons montré que la territorialisation des cités éducatives au niveau institutionnel révèle un nouveau modèle de production des politiques éducatives, caractérisé par une approche rapide et quantitative. Cette « fast politique » tend à négliger la diversité des publics et à perpétuer des schémas de catégorisation préétablis. Les tensions inter-institutionnelles et la prédominance de l'éducation nationale dans la gouvernance des cités éducatives créent des déséquilibres, influençant les axes stratégiques et les projets financés. Ces derniers privilégient souvent des actions ponctuelles plutôt que durables, ce qui limite la prise en compte des besoins variés des jeunes. Ainsi, la territorialisation institutionnelle engendre une première recomposition des injonctions nationales, qui ne garantit pas toujours des réponses adaptées aux spécificités locales et aux besoins des territoires.

Au sein du chapitre 7, intitulé « Une territorialisation « ancrée » : la recomposition du label par les professionnels socio-éducatifs ... », nous avons montré que l'intériorisation des réponses aux injonctions novatrices, partenariales et participatives révèle des dynamiques complexes et interdépendantes. Les injonctions à l'innovation entraînent majoritairement désillusion et désengagement de la part des professionnels. De plus, les partenariats, bien que diversifiés et multipliés, restent souvent consultatifs et sont affaiblis par la concurrence entre les partenaires et les logiques de marché. Enfin, les tentatives d'inclure les jeunes et les familles de manière significative sont souvent limitées par des obstacles pratiques et institutionnels, diluant l'implication des publics au sein des cités éducatives. Ainsi, la territorialisation par les professionnels socio-éducatifs des territoires représente une deuxième recomposition des injonctions nationales.

Au sein des cités éducatives, bien qu'elles constituent un potentiel pour l'innovation, le partenariat et la participation, les possibilités sont limitées par des contraintes singulières à l'échelle des territoires. Nous avons ainsi montré comment ces deux étapes de territorialisation - institutionnelle et ancrée - engendrent une singularisation des pratiques et des offres.

---

---

### **Quatrième Partie :**

Des politiques éducatives territorialisées construites  
pour les jeunes ... et par les jeunes ?

*Pérennisation, négociation et remodelage différenciés des  
offres socio-éducatives*

*« L'enfance est ainsi considérée comme prise dans une société marchande, qui s'adresse avec prédilection à l'enfant consommateur, et tout spécifiquement à l'enfant prescripteur. Ainsi, l'enfant n'est-il plus seulement un go-between pris dans un face-à-face entre institutions éducatives et culturelles où se transmettraient normes et valeurs - que ce soit la famille ou l'école, la bibliothèque et le musée -, mais inséré au milieu d'une société de consommation où se multiplient les modes et les sources de transmission de valeurs et de normes. (...) Nous ne sommes plus alors simplement dans un schéma vertical ou horizontal, mais au centre d'un puzzle de formes de référence, au sein duquel se construisent l'expérience culturelle et sociale de l'enfant et son individualité. » (Sirota, 2019, p.45)*

La territorialisation des cités éducatives, telle que décrite dans la partie précédente, révèle une dynamique complexe. Cette singularisation des pratiques et des offres éducatives résulte des deux étapes de territorialisation - institutionnelle et ancrée. Cependant, une dimension essentielle de cette territorialisation reste à explorer : les incidences des publics eux-mêmes, sur la mise en œuvre territorialisée des politiques éducatives. La quatrième partie de cette thèse se propose d'examiner comment les publics influencent, modifient, remodelent les politiques éducatives. En mettant l'accent sur l'hétérogénéité des publics, cette section vise à révéler les dynamiques participatives différenciées et les mécanismes par lesquels les publics peuvent influencer les politiques qui les concernent.

Le chapitre 8, intitulé « Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes » permet, à partir d'une méthodologie mixte, de mettre en lumière des portraits-types de jeunes au regard de leurs capitaux économiques, sociaux et culturels, du style éducatif parental, de l'environnement socio-éducatif et du rapport au quartier.

Le chapitre 9, intitulé « Utilisations contrastées des offres socio-éducatives par les jeunes » s'applique à présenter d'une part les logiques d'orientation, de captations et de fidélisation des publics et d'autre part, de donner à voir le quotidien des « jeunes en cité » au prisme de leur recours ou de leur non-recours aux offres.

Enfin, au sein du chapitre 10, intitulé « Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées », nous proposons une réflexion sur les incidences, conscientes ou non des publics sur l'élaboration, la pérennisation, la négociation des offres socio-éducatives au regard de leurs choix et de leurs comportements au quotidien.

Ces trois chapitres offrent ainsi une analyse des effets que produisent les publics sur les politiques éducatives qui les concernent, de leurs points de vue et au plus près de leurs quotidiens.

## Chapitre 8 : Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes

*“ L'analyse dite qualitative n'est souvent que du raisonnement quantitatif incertain ou inconscient de ses comptages ” - Grignon et Passeron, 1989, p.70*

Ce chapitre constitue un deuxième temps de présentation des données, qui participent non plus à la compréhension des territoires, mais bien à la compréhension des jeunes enquêtés au regard d'indicateurs multiples. Il s'agit de rendre compte de la diversité des réalités quotidiennes de ces jeunes. Afin de cerner cette hétérogénéité, des démarches d'analyses qualitatives et quantitatives ont été mobilisées, en considérant les capitaux économiques, sociaux et culturels, le style éducatif parental, l'environnement éducatif et le rapport au quartier. À partir de ces indicateurs et dans un aller-retour entre données qualitatives et données quantitatives, nous tentons de distinguer des similitudes et des divergences entre ces jeunes enquêtés (Cf. 1. Présentation d'une méthodologie mixte : croisement d'analyses qualitatives et quantitatives). Le deuxième temps met en relief des profils-types de jeunes, à partir de cas singuliers : nous présentons les portraits d'Ephraïm, Yassine, M'mah, Zeyu, Marwan et Mohammed. Ces portraits illustrent la diversité des expériences et des quotidiens de ces jeunes inscrits au sein des périmètres cités éducatives, tout en pointant du doigt les similitudes entre les jeunes d'un même profil (Cf. 2. Mise en relief de profils de jeunes : des profils-types qui se distinguent). Le dernier temps est dédié au dépassement de la typologie présentée, en mettant en exergue des cas singuliers représentés par des portraits singuliers. Cette approche permet d'aller au-delà des portraits-types en cernant des réalités singulières (Cf. 3. Aller au-delà des profils-types : des jeunes singuliers pour affiner la typologie).

## 1. Présentation d'une méthodologie mixte : croisement d'analyses qualitatives et quantitatives

Le travail ethnographique tel qu'il a été mené au sein de ce travail a engendré, en supplément des entretiens formalisés, un recueil foisonnant de données, recueillies de manière informelle à l'échelle des deux territoires. Ces données, combinées à celles des entretiens, constituent le fondement de la typologie présentée ici et des détails qualitatifs apportés à chacun des portraits.

### 1.1 Premières analyses qualitatives : choix des thématiques d'analyse et construction de catégories d'analyse

Le processus adopté pour analyser les profils hétérogènes de ces jeunes a débuté par une analyse traditionnelle des entretiens et des extraits de journaux de bord pour chacun des jeunes et parents enquêtés. Ce premier codage a été organisé dans un tableau analytique à double entrée, comportant 72 colonnes (représentant les jeunes et leurs parents enquêtés) et 84 lignes (thématiques d'analyses), où les extraits d'entretiens ont été classés. Ce tableau, tel quel, s'est avéré peu lisible et ne permettait pas une analyse transversale ni une vision précise du corpus, des divergences ou des points communs entre les individus.

L'analyse horizontale a permis de trier les données et d'extraire certaines tendances, mais la taille du corpus et la quantité de données à traiter ont constitué une difficulté pour l'analyse. Il a donc été nécessaire de penser une analyse plus globale, dans un premier, afin de rendre le corpus plus lisible et thématisé.

Ainsi, le nombre de thématiques d'analyse initialement prévues a été réduit : d'une part, certaines thématiques ont été écartées lorsque des données étaient manquantes pour plusieurs enquêtés. D'autre part, à la lumière de la littérature scientifique et des éléments jugés les plus significatifs, certaines thématiques initiales ont été fusionnées. Par exemple, les thématiques « rapports aux enseignants » et « implication des parents dans la scolarité » ont été combinées sous la thématique « rapport à l'école des parents ». De même, les thématiques « relations entre frères et sœurs », « relations parents-enfants » et « place du père » ont été fusionnées pour former la thématique « relations et communications intrafamiliales ». À l'issue de ce premier temps d'analyse qualitative, le tableau d'analyse à double entrée se compose alors de 42 colonnes (familles enquêtées) et de 27 lignes, représentant les 27 thématiques d'analyses sur lesquelles s'appuient les chapitres suivants.

À ce stade, nous avons fusionné les données issues des entretiens menés auprès des parents et des jeunes enquêtés en une seule et même colonne. En revanche, nous avons choisi de conserver l'ensemble des jeunes enquêtés et de

Figure 44 : Capture d'écran d'une partie du premier tableau d'analyse

Chapitre 8 : Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes ne pas regrouper les familles, y compris les adélphies, en une seule colonne d'analyse, afin de conserver les singularités et les individualités présentes entre les membres d'une même famille.

En tenant compte de ces premières analyses et afin de comprendre le quotidien des jeunes et de leurs parents à travers leur utilisation des politiques éducatives territorialisées, il était essentiel de regrouper différentes thématiques en catégories d'analyses. Dans un aller-retour entre la littérature scientifique et les données disponibles, quatre grandes catégories d'analyse ont été constituées afin d'appréhender les jeunes et la manière dont leurs environnements peuvent influencer leurs rapports aux politiques territorialisées (Drealants & Ballatore, 2014)<sup>1</sup>.

- Dans un premier temps, il s'agissait de resituer l'environnement socio-économique et culturel de chaque jeune, aux prismes des capitaux. L'appréhension des **capitaux culturels, économiques et sociaux** des familles (Bourdieu, 1979)<sup>2</sup> est ainsi basée sur différents indicateurs : *le niveau de vie (via les revenus estimés), la détention d'un diplôme par les parents, l'utilisation des langues au sein de la famille, les pratiques socioculturelles parentales, ainsi que le degré de socialisation (famille élargie, amis ...)* de la famille.
- Dans un second temps, nous avons repéré qu'au sein de nos thématiques d'analyse transparaissaient des **styles éducatifs parentaux**, tels qu'ils sont définis par Baumrind. Nous avons fait le choix d'appréhender *le niveau d'encadrement et de contrôle du jeune, les sanctions, les exigences* ainsi que *les relations et communications intrafamiliales* au prisme de ces styles éducatifs parentaux. Baumrind mentionne également dans ces travaux *la place de la responsabilisation des enfants et de la délégation dans le quotidien* (Baumrind, 1991)<sup>3</sup>: elle ne fait pas de ces éléments des indicateurs à proprement parler, toutefois nous avons choisi d'inclure ces éléments au titre d'un indicateur à part entière dans la construction du style éducatif parental puisque la responsabilisation des enfants est considérée par les parents comme un principe éducatif central (Pinsolle, 2017)<sup>4</sup>.
- Dans un troisième temps et toujours dans cette perspective globale, nous avons choisi de constituer une catégorie d'analyse permettant de mettre en exergue **l'environnement éducatif** du jeune à l'échelle des territoires en considérant, d'une part, les aspects scolaires, et d'autre part, les aspects sociaux, culturels et sportifs : autrement dit, cette catégorie permet d'illustrer, pour chacun des jeunes, le rapport qu'ils possèdent à l'ordre éducatif de leur territoire.

---

<sup>1</sup> Drealants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.

<sup>2</sup> Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. In: Actes de la recherche en sciences sociales. 30, *L'institution scolaire*. 3-6.

<sup>3</sup> Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Éd.), *Encyclopedia of adolescence* (p. 746-758). New York: Garland.

<sup>4</sup> Pinsolle, J. (2017). Une question d'autorité : Les pratiques d'éducation familiale. Paris : PUF.



- Sur le plan scolaire, *les résultats scolaires ; les ressources scolaires au domicile ; le rapport à l'école des parents et la pression scolaire exercée sont considérés*. Ces éléments constituent un socle d'indicateurs particulièrement récurrent lorsqu'il s'agit d'appréhender l'implication parentale dans la scolarité (Tazouti, 2014)<sup>5</sup>.
- Afin d'élargir la compréhension de la nébuleuse territoriale (Ben Ayed, 2018)<sup>6</sup> et de prendre en compte l'action éducative locale, nous avons choisi de considérer : *la délégation des devoirs ; l'inscription à des activités socio-éducatives ; la pratique d'activités sportives et/ou culturelles ; les modalités d'inscription à ces activités ; la place du jeune dans ces choix d'activités ; la fréquence des activités ; le lieu des activités*. Les relations avec les habitants du quartier ont également été considérées, tout comme *la composition des adelphees*, qui apparaissent comme des éléments de l'environnement influant sur le quotidien éducatif des jeunes.
- Dans un quatrième temps et au regard des territoires enquêtés contrastés, des éléments relevant de la sociologie urbaine ont été considérés afin de mettre en exergue un **rapport au quartier** (Dubet, 1992)<sup>7</sup>. Il s'agissait de faire émerger une manière de vivre le quartier, de concevoir le territoire et de cerner le capital guerrier des jeunes (Sauvadet, 2006)<sup>8</sup>, au prisme notamment des *déambulations dans l'espace public, du sentiment d'insécurité, de la perception de l'habitat, et de la connaissance de l'offre socio-éducative, culturelle et sportive proposée*.

Ces quatre catégories d'analyse constituent le fondement des analyses, sans pour autant occulter les thématiques qui y transparaissent. L'objectif de la construction de ces catégories était bien de penser l'analyse et de la simplifier pour faire émerger les résultats de l'enquête, tout en se donnant la possibilité d'exploiter à nouveau les thématiques en tant que telles, lorsqu'elles étaient significatives.

## 1.2 Un détour par une analyse quantitative : confirmer les tendances

À partir des catégories ainsi définies, certaines tendances ont été établies, toutefois la quantité d'informations à traiter restait importante et rendait le travail d'analyse complexe. Nous avons choisi de mettre en œuvre une analyse mixte, basée sur l'intégration par assimilation des données : autrement dit, nous avons transformé les données qualitatives en données quantitatives, pour chacune des thématiques et pour chacun des enquêtés.

---

<sup>5</sup> Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ?. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 97-116.

<sup>6</sup> Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 15-35.

<sup>7</sup> Dubet, F., Lapeyronnie, D. (1992). *Les Quartiers d'exil*. Le Seuil.

<sup>8</sup> Sauvadet, T (2006). Le capital guerrier Concurrency et solidarité entre jeunes de cité. Armand Colin.

Chapitre 8 : Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes

Ainsi, une échelle entre 0 et 1 a été définie pour chaque thématique et permet de visibiliser le caractère qualitatif de l'élément. Par exemple, le niveau de vie de la famille a été codé comme suit : les familles appartenant à la classe populaire ont été codées 0 ; les familles appartenant à la classe moyenne inférieure ont été codées 1/3 ; les familles appartenant à la classe moyenne intermédiaire ont été codées 2/3 ; les familles appartenant à la classe moyenne supérieure ont été codées 1. Ce travail a été réalisé pour l'ensemble des thématiques au sein des quatre catégories établies (Annexe 1.B). Ainsi, nous avons pu distinguer plus facilement les tendances pour chacun des jeunes enquêtés et repérer des similitudes et des divergences importantes entre les jeunes enquêtés.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1 Revenus / niveau de vie	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0,7	0	0	0,7	0	0,3	0,7	0	0,3	0	0	0
2 Utilisation des langues	1	0,3	0,3	1	0,7	0,3	0,7	0,7	0,7	0,3	0,7	0,7	0,3	0,7	0	0,7	0,7	0,7	0,7	1
3 Diplôme / emploi	0,3	0,7	0	0	0,3	0	0,3	0	0,7	0	0,3	1	0,3	0,7	0,7	0	0,3	0	0	0
4 Apports scolaires des ouvertures culturelles	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
5 Pratiques culturelles des parents	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 Degrés de socialisation	0,7	0,3	0,7	0,3	1	0,7	1	1	0,3	1	0,3	1	0,3	0,7	0,3	0,3	0,3	0,3	1	0,3
7 Sanctions	1	0	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0	1
8 Exigences	0	0,5	1	0,5	0	0,5	1	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0	0,5	1
9 Contrôle	0	0,5	0	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0	0	0	0	1
10 Communications globales	0	0	1	0	0,5	0	0,5	1	0	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5
11 Présence de ressources scolaires au domicile	0	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	0	1	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0
12 Rapport aux enseignants	0,5	0	0,5	0	1	0	0	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	1
13 Pression scolaires	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1
14 Degrés de délégation des pratiques extrascolaires	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5
15 Pratiques extrascolaires grandes fratries	0	0	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	1	0,5	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0
16 Inscription aux activités	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
17 Choix des activités	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1
18 Fréquence aux activités	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1
19 Déambulation dans l'espace publique	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1
20 Insécurité	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1
21 Habitat	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22 Perception de la qualité de l'offre socio-éducative	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0
23 Relationnel avec les habitants	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
24 Activité en dehors du quartier	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1

Figure 45 : Capture d'écran du tableau d'analyse codé quantitativement (pour 18 jeunes)

Ce détour par l'analyse quantitative nous a permis de proposer une simplification des données, puisque nous avons pu réaliser les « moyennes » des différentes thématiques regroupées au sein de nos quatre catégories d'analyse. À partir des indices moyens obtenus pour les capitaux, le style éducatif, l'environnement éducatif et le rapport au quartier, nous avons interprété les résultats comme suit :

- Les capitaux sont stabilisés lorsque l'indice est supérieur à 0,6, ils sont précaires lorsqu'il est compris entre 0,4 et 0,6 et les capitaux sont considérés comme étant très précaires, lorsque cet indice est inférieur à 0,4.
- Les styles éducatifs parentaux sont démocratiques (*exigence et réactivité émotionnelle, règles claires, communication ouverte, indépendance/limites*) lorsque l'indice est supérieur à 0,8 ; permissifs (*réactivité émotionnelle, peu d'exigences, indulgences, grande autonomie, pas de limites strictes*) lorsque l'indice est compris entre 0,5 et 0,8 ; autocritiques (*exigence et faible réactivité émotionnelle, règles strictes, communication fermée, punitions récurrentes*) lorsque l'indice est inférieur à 0,5.

- Les environnements éducatifs ont été répartis en fonction de leur caractère propice ou non : les environnements sont propices lorsque l'indice est supérieur à 0,6 et les environnements sont peu propices lorsque l'indicateur est inférieur à 0,5.
- De même, le rapport au quartier a été défini en fonction d'une perception plutôt positive ou d'une perception plutôt négative : la perception est jugée positive lorsque l'indice est supérieur à 0,6 et négative lorsque l'indice est inférieur à 0,5.

De cette manière, nous avons pu faire émerger de manière plus lisible des profils des jeunes au regard de ces grandes catégories d'analyse.

	Alisa	Andréina	Assia	Assya	Eva	Belnay	Chancelvie	Djamel	Ilyès	Inès	Issam	M'mah	Nafissa	Natacha	Nihel	Octavio	Sedef	Yamina	Yassine	Amar	Bilal	Hatouma	Zeyu	Diaba	Diaba 1	Emilie	Eva
Capitaux	0,61	0,27	0,33	0,38	0,2	0,5	0,17	0,6	0,52	0,17	0,6	0,6	0,49	0,27	0,52	0,22	0,39	0,33	0,28	0,4	0,49	0,2	0,3	0,39	0,5	0,4	0,2
Styles éducatifs parentaux	0,25	0,25	0,4	0,38	0,8	0,63	0,38	0,8	0,75	0,38	0,75	0,63	0,8	0,25	0,63	0,38	0,25	0,38	0,13	0,8	0,8	0,4	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Environnements éducatifs	0,4	0,17	0,67	0,33	0,5	0,58	0,25	0,5	0,5	0,5	0,58	0,92	0,75	0,25	0,58	0,33	0,58	0,67	0,6	0,58	0,6	0,4	0,5	0,5	0,7	0,6	0,5
Rapports au quartier	0,8	0,1	0,9	0,4	0,4	0,8	0,3	0,8	0,9	0,6	0,8	0,8	0,7	0,4	0,6	0,3	0,8	0,8	0,9	0,9	0,7	0,3	0,4	0,3	0,7	0,7	0,4

Figure 46 : Capture d'écran du tableau d'analyse quantitative par catégories

### 1.3 L'indice de corrélation : mieux comprendre les liens entre les catégories d'analyses

Au-delà de la répartition des jeunes les uns en fonction des autres, l'analyse quantitative des données a permis la réalisation d'analyses que nous considérons dans le cadre de ce travail, comme des analyses intermédiaires, notamment dans la confrontation des catégories d'analyses, laissant entrevoir leurs concordances et leurs discordances. Il s'agit ici, à partir des analyses produites grâce aux données chiffrées, de donner à voir ce qui émerge lorsque les analyses qualitatives sont réintroduites dans les réflexions.

Nous avons ainsi pu construire nos premiers raisonnements en fonction de la matrice de corrélation établie entre les différentes catégories d'analyses :

Capitaux	Style éducatif parental	Environnement éducatif	Rapport au quartier	
	0,4	0,3	0,6	Capitaux
		0,5	0,3	Style éducatif parental
			0,6	Environnement éducatif
				Rapport au quartier

Figure 47 : Matrice de corrélation entre nos quatre catégories d'analyses

#### 1.3.1 Corrélation entre les capitaux et le rapport au quartier

Il est d'ores et déjà intéressant de mettre en relation les capitaux et le rapport au quartier, où une tendance nette apparaît (*indice de corrélation 0,6*) : les familles possédant les capitaux les plus précaires possèdent une vision plus négative du quartier, tandis que les familles possédant les capitaux les plus stabilisés possèdent une vision plus positive. Si nous observons plus

Chapitre 8 : Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes attentivement, nous pouvons toutefois constater que ce sont les jeunes qui possèdent les capitaux les plus précaires qui possèdent le rapport au quartier le plus négatif, mais que certains d'entre eux possèdent toutefois un rapport au quartier positif.

Nous pouvons alors confronter ces résultats à la littérature scientifique établie : la vision positive du quartier est liée à la connaissance et à l'utilisation des offres socio-éducatives locales, mais également à la projection des familles dans la possibilité socio-économique de quitter le quartier. Effectivement, le quartier « *peut à la fois être déprécié s'il est vécu comme un cadre de vie pénalisant - la stigmatisation sociale et scolaire étant surtout refusée pour les enfants - , et constituer un lieu d'affirmation identitaire dans la mesure où il promeut des lieux de sociabilité quotidienne et une production de signes culturels* » (Marpsat, 2008, p.73)<sup>9</sup>.

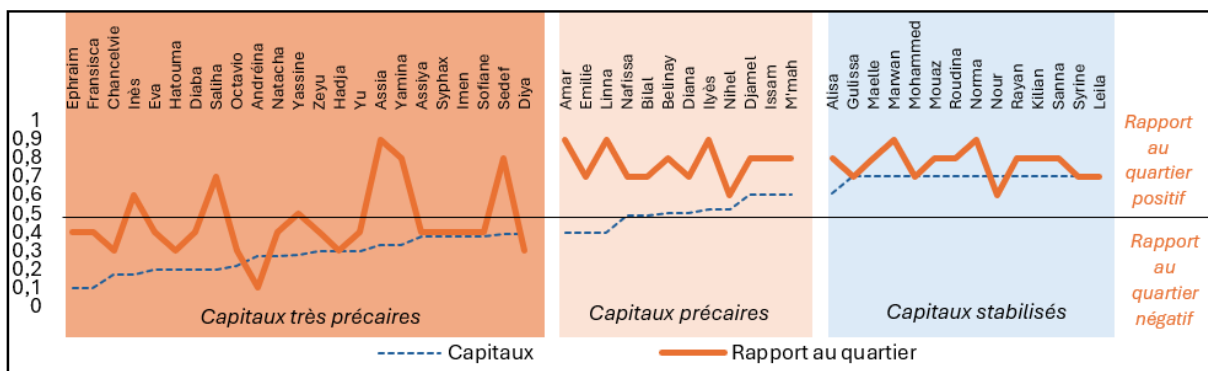


Figure 48 : Corrélation entre les capitaux et le rapport au quartier

### 1.3.2 Corrélation entre l'environnement éducatif et le rapport au quartier

De même, l'environnement éducatif et le rapport au quartier sont fortement corrélés : un environnement éducatif propice à la réussite éducative est associé à un rapport au quartier positif, tandis qu'un environnement peu propice à la réussite éducative est majoritairement associé à un rapport au quartier négatif (*indice de corrélation 0,6*).

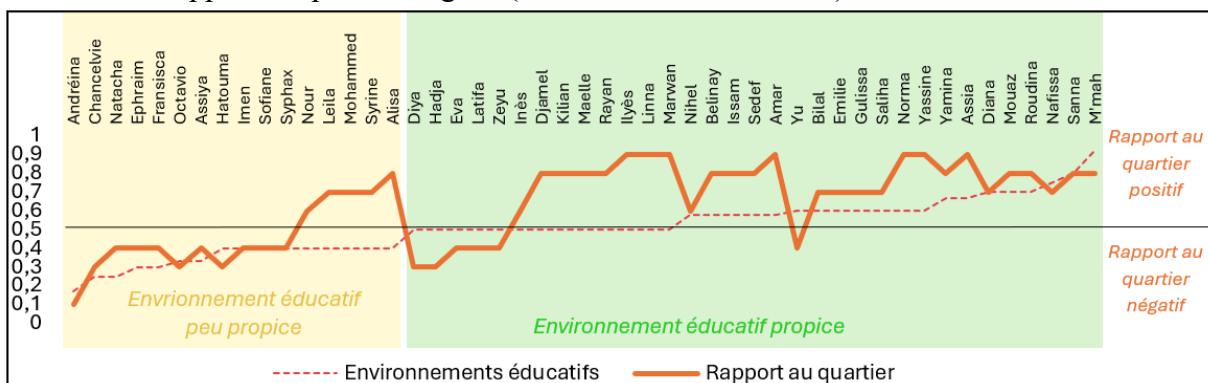


Figure 49 : Corrélation entre l'environnement éducatif et le rapport au quartier

Nous faisons à ce stade l'hypothèse que Nour, Leila, Mohammed, Syrène et Alisa ont un rapport au quartier particulièrement ambivalent et critique. Autrement dit, plus le lieu de résidence est apprécié et plus l'environnement éducatif proposé semble être favorable à la réussite éducative.

<sup>9</sup> Marpsat, M. (2008). Le logement, une dimension de la pauvreté en conditions de vie. *Regards croisés sur l'économie*, 4, 70-82.

### **1.3.3 Corrélation entre l'environnement éducatif et le style parental**

Enfin, nous pouvons associer l'environnement éducatif avec le style parental : un style éducatif autocritique est majoritairement lié à un environnement éducatif peu propice, les styles permissif et démocratique sont associés à un environnement éducatif propice (*indice de corrélation 0,5*).

Autrement dit, nous montrons que les formes de contrôle, d'autorité et d'exigences ainsi que les communications intrafamiliales exercent une incidence directe sur la construction d'un environnement éducatif à l'échelle du quartier. Ce constat était déjà soulevé par van Zanten, en 2009 qui conclut en expliquant qu'il « *apparaît fondé de supposer que ces modes de contrôle [et de modelage] ont des effets distinctifs durables non seulement dans le domaine de l'éducation familiale et scolaire mais dans bien d'autres, et qu'ils contribuent ainsi au maintien de clivages importants au sein des élites au pouvoir, des groupes professionnels ou des communautés locales.* » (van Zanten, 2009, p.87)<sup>10</sup>.

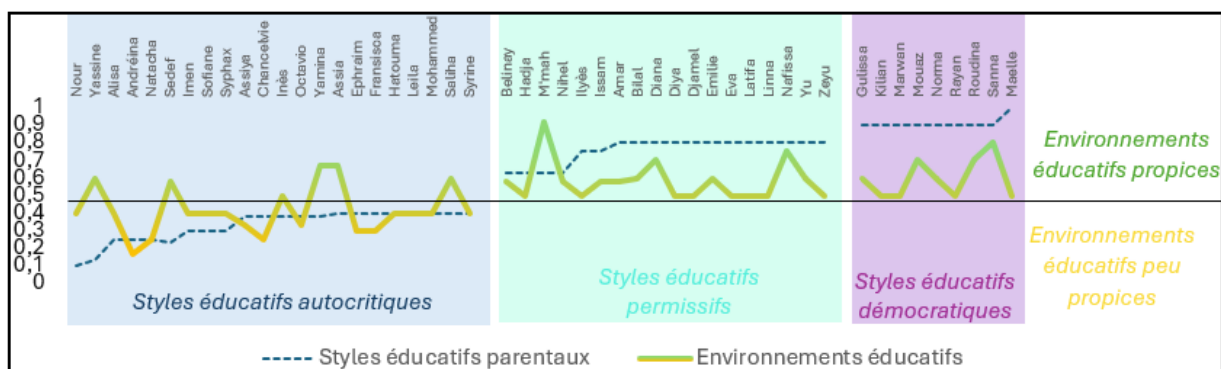


Figure 50 : Corrélation entre l'environnement éducatif et le style parental

### **1.3.4 Corrélation entre les capitaux et les styles éducatifs parentaux**

Plus faiblement corrélés (*indice de corrélation 0,4*), nous pouvons tout de même aborder les relations entre capitaux et styles éducatifs parentaux : effectivement, plus les capitaux sont faibles, plus les parents ont tendance à adopter une posture autocritique ; plus les capitaux sont élevés, plus les parents ont tendance à adopter un style démocratique (Lasne, 2018)<sup>11</sup> ; toutefois, le style permissif est peu corrélé aux capitaux : certaines familles permissives possèdent des capitaux très faibles (Eva - 0,2) et d'autres possèdent des capitaux stabilisés (M'mah - 0,6).

<sup>10</sup> van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154, 80-87.

<sup>11</sup> Lasne, A. (2018). Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants, *Revue française de pédagogie*, 203, 29-47.

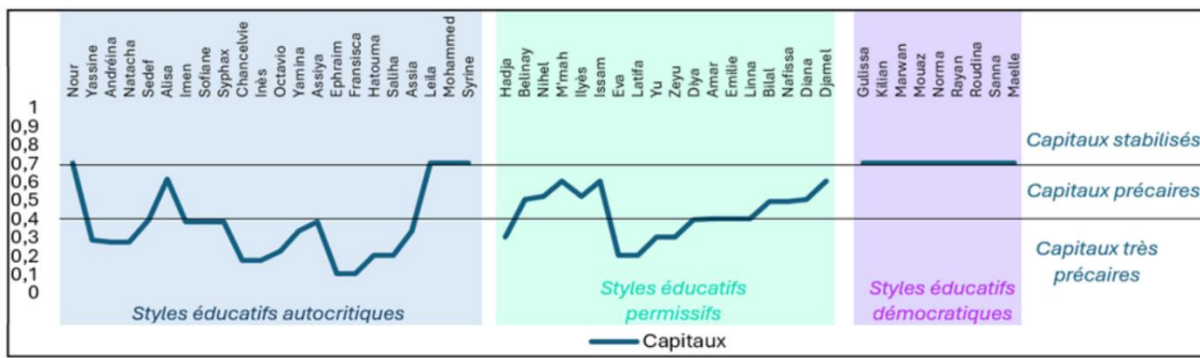


Figure 51 : Corrélation entre les capitaux et les styles éducatifs parentaux

Nous atteignons ici les limites de l'analyse quantitative, que nous pourrions lever grâce à des éléments biographiques<sup>12</sup>.

### 1.3.5 Corrélation entre les capitaux et l'environnement éducatif

À ce stade, notons également que les capitaux culturels, sociaux et économiques sont peu corrélés à l'environnement éducatif que les parents sont en mesure d'offrir à leurs enfants (indice de corrélation 0,3).

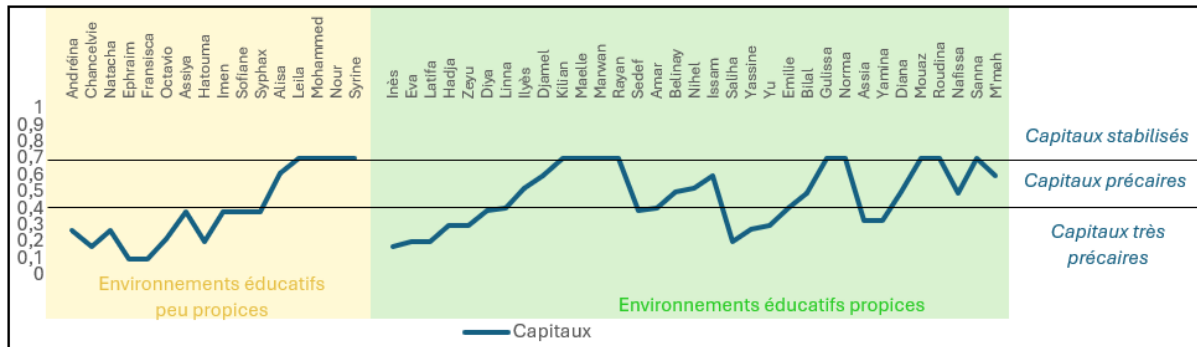


Figure 52 : Corrélation entre l'environnement éducatif et les capitaux

Si les capitaux des familles sont élevés (0,7), alors l'environnement éducatif est compris entre 0,5 et 0,8. En revanche, les familles les moins dotées en termes de capitaux (0,3) sont en mesure de constituer un environnement éducatif, proportionnellement, plus stimulant, dont les indicateurs sont compris entre 0,3 et 0,6. Par exemple, Assia et Maele possèdent un environnement éducatif plutôt favorable (0,6), toutefois Assia possède des capitaux très précaires (0,25) tandis que Maele possède des capitaux stabilisés (0,7). Cela ne signifie pas que les parents les moins dotés offrent un environnement éducatif plus stimulant, mais cela signifierait que les parents des familles les moins dotées engagent plus d'efforts pour construire un environnement éducatif qui pallierait les manques de capitaux. En observant au-delà des frontières de l'école, on se rend compte que certaines familles parviennent à construire un environnement éducatif favorable grâce aux ressources locales, proposées au sein des territoires sans pour autant pénétrer les murs de l'école, sans pour autant échanger avec les équipes enseignantes. C'est en partie ce que met en évidence Annette Lareau dans ces enquêtes publiées

<sup>12</sup> Effectivement, nous avons mis en lumière plusieurs profils-types de jeunes dont le foyer est régi par un style éducatif permissif, notamment au regard des capitaux : ainsi, M'mah et Eva ne possèdent en réalité qu'une seule caractéristique commune : le style éducatif parental et se distinguent sur l'ensemble des autres catégories d'analyse.

en 2003 et en 2011 en mettant en exergue deux idéaux-types : « natural growth » et « concerted cultivation ». Elle montre notamment, en allant au-delà des catégories socio-économiques, que « dans les familles populaires, les parents s'en remettent aux divers représentants institutionnels, jugés les plus à même de faire au mieux pour leurs enfants, alors que les parents aisés interviennent fréquemment auprès de ces représentants au nom de leur enfant » (Pagis, 2013, p.176)<sup>13</sup>. Si les modalités de construction de l'environnement éducatif de l'enfant diffèrent en fonction des capitaux économiques, les familles populaires portent un intérêt à l'élaboration d'un environnement propice à la réussite éducative, en mobilisant des stratégies différentes, peut-être plus orientées vers les professionnels socio-éducatifs locaux, notamment associatifs, que vers les équipes internes aux établissements scolaires, représentants de l'institution scolaire.

En montrant que l'environnement éducatif construit et les capitaux ne sont que faiblement corrélés, nous nous ancrons dans la lignée de nombreuses recherches menées en sciences de l'éducation, mais également en sociologie de l'enfance, au sein desquelles le lien mécanique entre capitaux économiques, culturels, sociaux et la réussite éducative est remis en question, dans le sens où ce lien relève d'une réalité plus complexe qu'une simple causalité (Duru-Bellat, Farges, van Zanten, 2022)<sup>14</sup>.

### 1.3.6 Corrélation entre le rapport au quartier et les styles éducatifs parentaux

De la même manière, le rapport au quartier et les styles éducatifs parentaux sont faiblement corrélés (indice de corrélation 0,3). Ainsi, le fait que le jeune apprécie ou non le territoire dans lequel il grandit est lié à la capacité de son parent à construire un environnement éducatif global à partir des ressources du territoire (Cf. 1.3.2), mais influence peu le style éducatif interne à la famille.

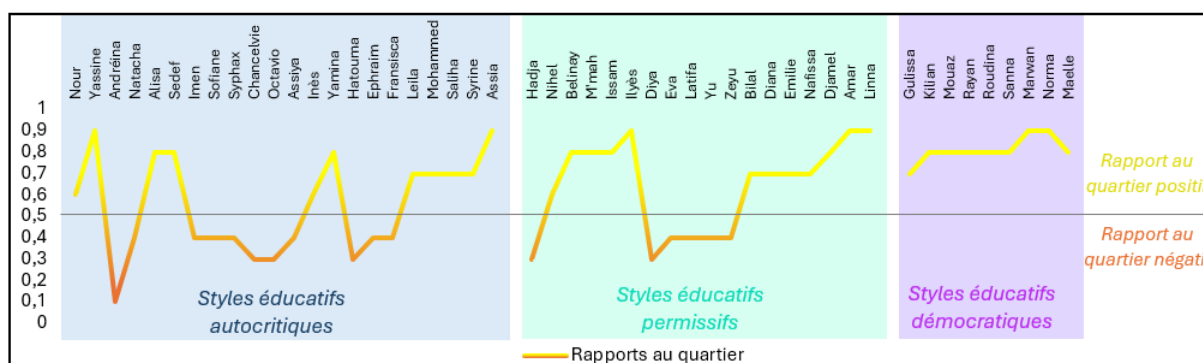


Figure 53 : Corrélation entre le rapport au quartier et les styles éducatifs parentaux

<sup>13</sup> Pagis, J. (2013). Une ethnographie des socialisations enfantines. *Genèses*, 93, 176-183.

<sup>14</sup> Duru-Bellat, M., Farges, G. & van Zanten, A. (2022). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. Dans : M. Duru-Bellat, G. Farges & A. van Zanten (Dir), *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.



### 1.3.7 Corrélations multiples

Au regard de ces premières analyses quantitatives, nous montrons que l'ensemble des catégories d'analyses sont corrélées les unes avec les autres, mais qu'elles possèdent des degrés de corrélation plus ou moins forts, représentatifs d'inter-incidences diversifiées.

Nous montrons également que des variations significatives sont présentes pour chacune des thématiques d'analyses choisies en fonction des différents individus. Cela suggère une hétérogénéité des contextes, des expériences et des vécus pour les jeunes enquêtés. Les variations sont particulièrement prononcées, avec une amplitude forte ( $>0,7$ ) entre les jeunes enquêtés.

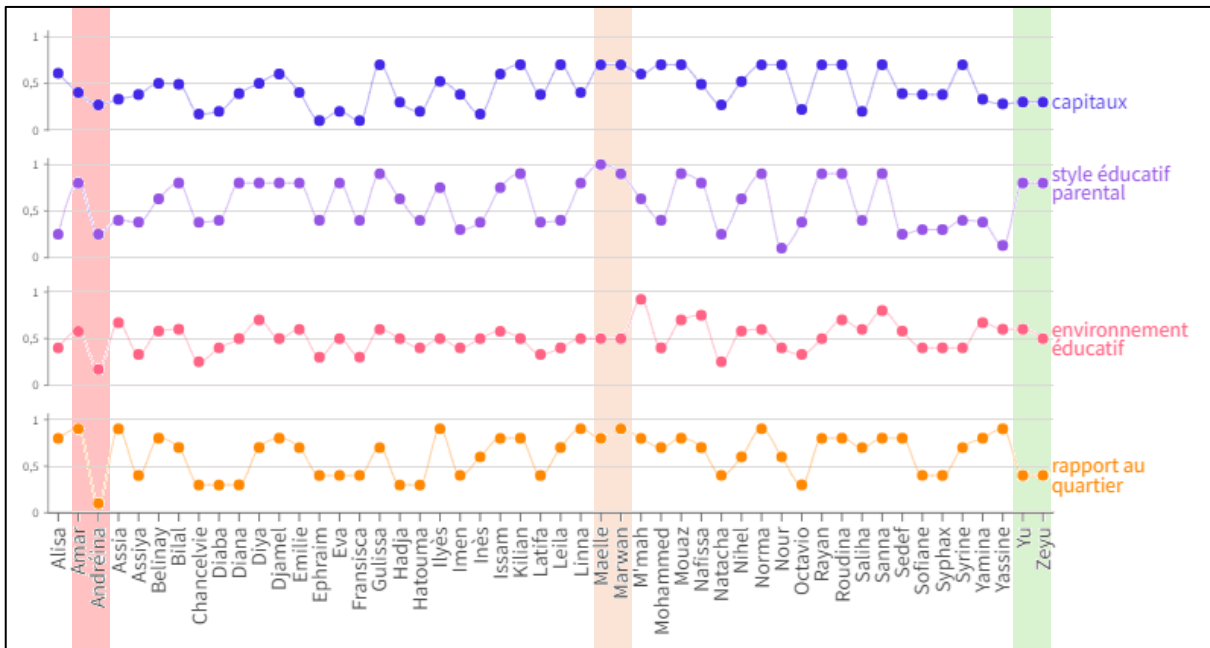


Figure 54 : Corrélations entre les capitaux, les styles éducatifs parentaux, les environnements éducatifs et les rapports au quartier

Cette représentation graphique permet de mettre au regard l'ensemble des jeunes enquêtés avec les quatre catégories d'analyses exploitées dans le cadre de ce travail. D'ores et déjà, nous pouvons repérer des similitudes entre les profils des jeunes : nous pouvons établir que Yu et Zeyu, par exemple, possèdent des profils similaires (vert) ou que les profils de Maelle et Marwan possèdent des similitudes (orange), tandis que les profils d'Andréina et d'Amar comportent de nombreuses divergences (rouge).



## 1.4 Représentation visuelle des profils-types : associer les méthodes qualitatives et quantitatives

Au regard de ces premières analyses quantitatives, nous avons pu réaliser une analyse en composante principale (ACP), qui permet de visualiser le positionnement des jeunes les uns en fonction des autres, au regard des quotients chiffrés attribués pour chacun des indicateurs retenus. Si cette approche statistique de données qualitatives peut être discutée, critiquée, elle permet de mettre en exergue des résultats qui auraient difficilement émergé en conservant une approche purement qualitative (Kermarrec, G., Regaieg, G., & Clayton-Bernard, R., 2021)<sup>15</sup>.

Afin de construire cette ACP et de mettre en exergue différents profils, nous avons choisi d'élaborer une première visualisation graphique, qui a permis de situer les jeunes les uns en

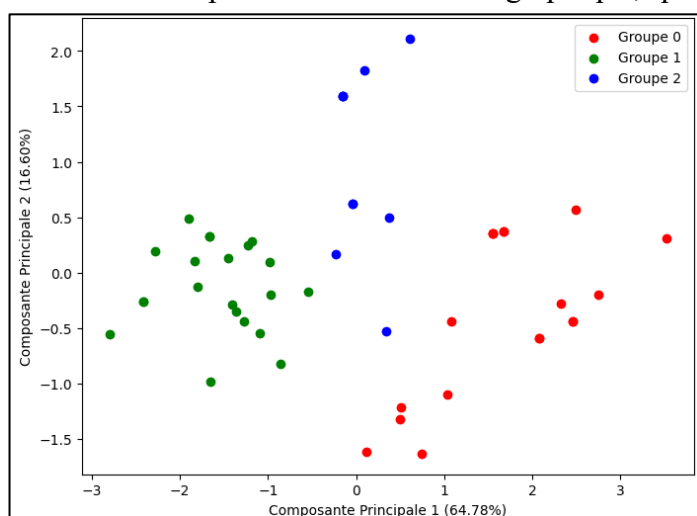


Figure 55 : Premières ACP non concluantes

fonction des autres, au regard des différents axes thématiques. Par défaut, les logiciels utilisés (R et Google Colab) nous ont orientées vers la construction de 3 sous-groupes. Toutefois, à la relecture des données qualitatives, nous avons fait le choix de retravailler cette répartition, puisque la constitution de ces 3 sous-groupes occultait certaines caractéristiques. Par exemple, au sein

du groupe 1 représenté ici en vert, les environnements éducatifs et les rapports au quartier sont sensiblement équivalents, mais les styles éducatifs sont tantôt permissifs, tantôt démocratiques et les capitaux sont stabilisés pour certains jeunes, mais restent précaires pour d'autres. Face à ces constats et au regard des analyses qualitatives, nous avons choisi de proposer une répartition en 6 sous-groupes. Tout comme cette répartition, le travail de dénomination des « types » de jeunes a nécessité une réinterrogation des données et des analyses qualitatives, dans un aller-retour permanent avec les apports des visualisations quantitatives, afin de définir les éléments les plus représentatifs des sous-groupes.

Ainsi, nous distinguons 6 profils de jeunes : les jeunes épanouis ; les jeunes résilients ; les jeunes sous-pressions ; les jeunes surmenés ; les jeunes isolés et les jeunes dépourvus.

Nous présentons ici une première représentation graphique de l'ACP correspondant à une répartition des jeunes en fonction des 6 sous-groupes.

<sup>15</sup> Kermarrec, G., Regaieg, G., & Clayton-Bernard, R. (2021). Articuler des analyses qualitatives et quantitatives pour mieux comprendre l'activité in situ : deux études en éducation physique et en sport. *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs* - Liège 25-28 février 2020, Liège, Belgique.

Chapitre 8 : Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes  
 Visuellement, nous pouvons alors définir que les jeunes dépourvus, isolés et sous-pressions possèdent des capitaux très précaires, que les jeunes résilients possèdent des capitaux précaires et que les jeunes épanouis et surmenés possèdent des capitaux stabilisés.

Le rapport au quartier suit une même tendance, avec des jeunes dépourvus et isolés qui possèdent un regard négatif sur leurs quartiers et les jeunes sous-pressions, résilients, épanouis et surmenés qui possèdent un rapport positif (ou ambivalent) à leurs lieux de vie.

Concernant l'environnement éducatif, il est propice pour les jeunes résilients et épanouis, mais il est peu propice pour les jeunes isolés, surmenés, sous-pressions et autocritiques.

De même, nous pouvons visualiser le style éducatif parental : le style éducatif démocratique n'est retrouvé que chez les jeunes épanouis, le style éducatif permissif est commun aux jeunes résilients et isolés, tandis que le style éducatif parental autocritique est partagé par les jeunes isolés, dépourvus et surmenés.

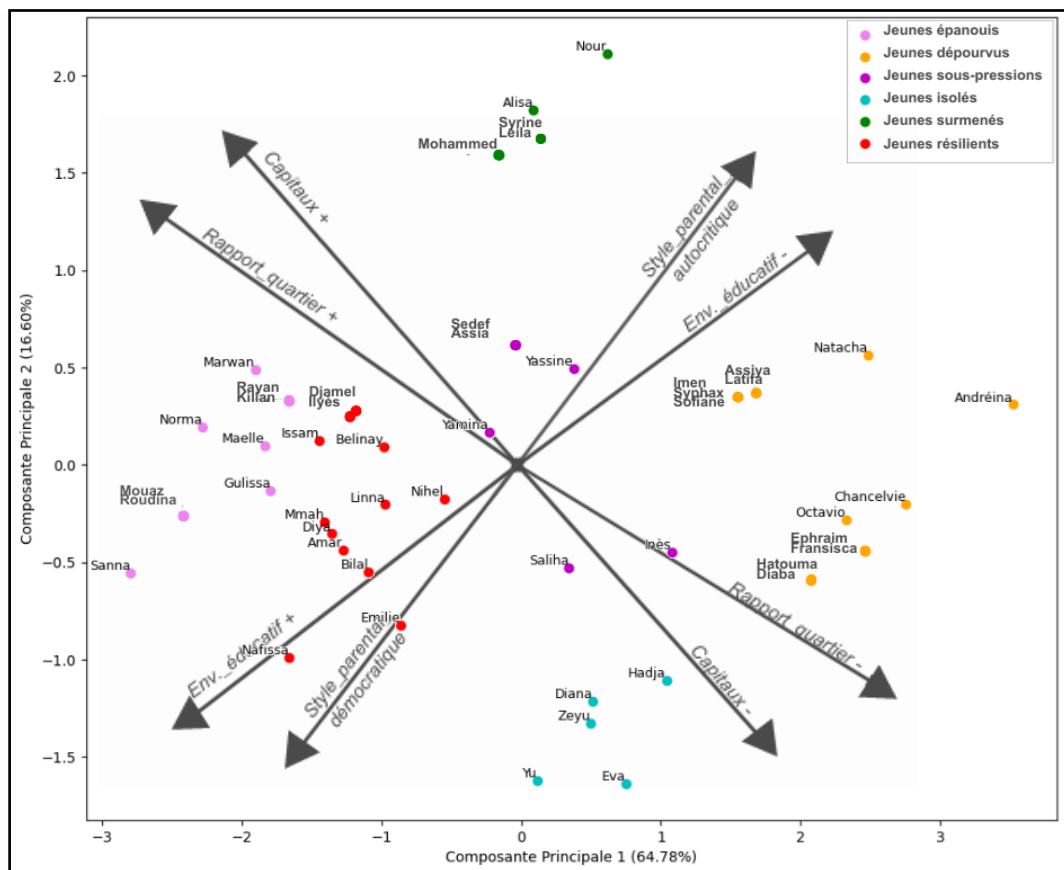


Figure 56 : ACP - répartition par sous-groupes et axes thématiques

Ainsi, nous pouvons proposer une description globale des différents sous-groupes de jeunes et faire émerger une caractéristique dominante :

- Les jeunes dépourvus possèdent des capitaux très précaires, sont soumis à un style éducatif autocritique, évoluent dans un environnement peu propice et perçoivent leur quartier de manière négative. Ces jeunes sont particulièrement caractérisés par leurs fortes responsabilisations dans un quotidien fragilisé, assumant de nombreuses responsabilités indépendamment de leur âge ou de leur sexe, souvent de manière excessive.

- Les jeunes sous-pressions possèdent également des capitaux très précaires et un style éducatif autocritique, bénéficient toutefois d'un environnement éducatif propice, mais ont une perception mitigée de leur quartier. Ils se distinguent par un style éducatif fortement contrôlant, particulièrement sur le plan scolaire et une capacité à tisser des liens en dehors de la famille.
- Les jeunes isolés, eux aussi avec des capitaux très précaires, sont soumis à un style éducatif permissif, dans un environnement éducatif peu propice, et ont une perception mitigée de leur quartier. Ils sont regroupés autour de variables telles que la non-maîtrise de la langue par les parents et des difficultés à s'insérer socialement et à s'inscrire dans l'ordre éducatif local.
- En revanche, les jeunes résilients, bien que disposant de capitaux précaires et évoluant dans un style éducatif permissif, bénéficient d'un environnement éducatif propice et ont une perception positive de leur quartier. Ils gravitent autour de variables telles que la perception positive du quartier et l'utilisation de l'offre socio-éducative proposée dans leur quartier.
- Les jeunes épanouis se distinguent par des capitaux stabilisés, un style éducatif démocratique, un environnement éducatif peu propice, mais une perception positive de leur quartier. Ils sont particulièrement reliés par la variable du style éducatif démocratique au sein de la famille, mais également de la place du jeune dans les choix socio-éducatifs.
- Enfin, les jeunes surmenés, avec des capitaux stabilisés et un style éducatif autocritique, évoluent dans un environnement éducatif peu propice, souvent surchargé, et perçoivent leur quartier de manière positive. Ils partagent deux variables significatives : de fortes exigences parentales et une participation importante aux activités socio-éducatives, culturelles et sportives, toujours en lien avec les bénéfices scolaires perçus par les parents.

La représentation graphique ci-après nous permet de mettre en lumière les caractéristiques propres à chacun des sous-groupes et de proposer une visualisation des données à partir d'ellipses. Ces ellipses permettent de comprendre visuellement la forme et la distribution de chaque cluster dans l'espace des composantes principales. Une ellipse plus grande indique une dispersion plus importante des points dans ce cluster, tandis qu'une ellipse plus petite indique une dispersion plus faible. Ainsi, les sous-groupes des jeunes surmenés et des jeunes isolés sont particulièrement resserrés, ce qui signifie que les jeunes considérés possèdent des profils très similaires. En revanche, l'ellipse qui concerne les jeunes sous-pressions est bien plus large, ce qui signifie une disparité des caractéristiques parmi les jeunes.

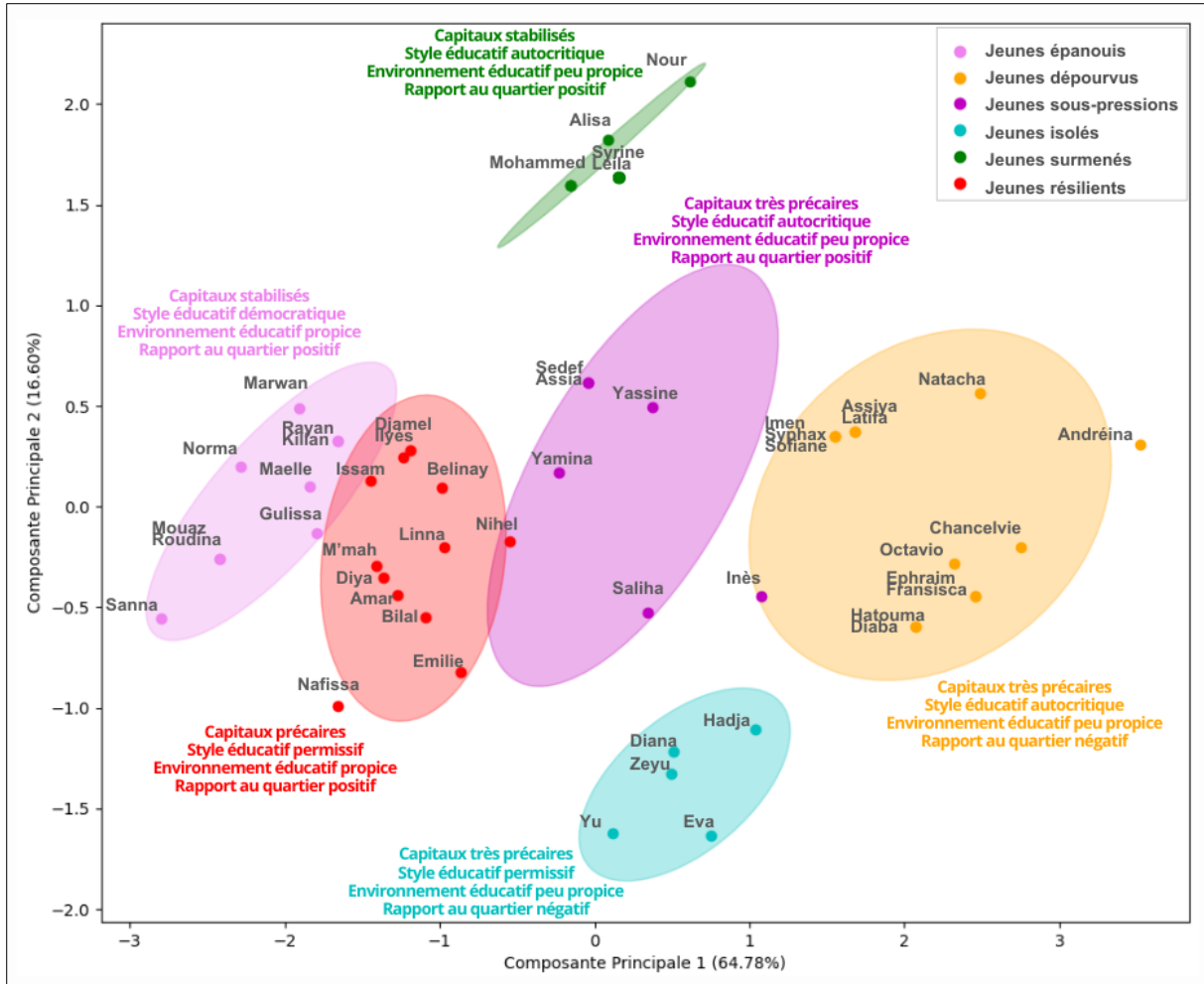


Figure 57 : ACP et Ellipses : Visualisation des Groupes et des Tendances

Cette représentation visuelle donne aussi à voir les jeunes dont les caractéristiques sont à la marge au regard des caractéristiques communes aux sous-groupes. Nous repérons deux types d'anomalies :

- Les points représentatifs de Syrine, Leila, Nafissa et Andréina sont situés en dehors des ellipses : nous les considérons ici comme des extrêmes par rapport aux autres jeunes du sous-groupe. En considérant le cas d'Andréina, par exemple, les capitaux détenus et l'environnement éducatif proposés sont plus précaires que pour les autres jeunes dépourvus.
- D'autres points sont ambivalents : Issam et Nihel se situent à la frontière de deux sous-groupes, tandis qu'Inès, bien qu'appartenant au groupe des jeunes sous-pressions est englobée dans l'ellipse représentative des jeunes dépourvus.

Ainsi, nous nous appliquerons dans la suite de nos raisonnements à considérer les « profils - types » des jeunes en fonction des sous-groupes établis, mais nous porterons une attention particulière à ces jeunes singuliers.

La méthodologie mixte employée dans le cadre de cette thèse et présentée ici, combinant analyses qualitatives et quantitatives, a permis de dégager une typologie précise des profils des jeunes enquêtés. Les données ethnographiques et les entretiens, analysés au prisme de quatre grandes catégories d'analyse (capitaux familiaux, styles éducatifs parentaux, environnements éducatifs territorialisés et rapport au quartier), ont structuré les réflexions et permis de dégager des singularités, mais également des points communs entre les différents jeunes.

L'analyse quantitative a confirmé les tendances pressenties et facilité la visualisation des profils-types. Les corrélations quantitatives établies ont révélé les interconnexions entre les différentes catégories d'analyse, offrant une compréhension nuancée des éléments qui participent à la singularisation des « jeunes en cité ». De même, les Analyses en Composantes Principales (ACP) ont permis de représenter visuellement la répartition des jeunes et des profils-types, mettant en évidence les variables significatives pour chacun des groupes établis.

## 2. Mise en relief de profils de jeunes : des profils-types qui se distinguent

Au regard des premières analyses effectuées, nous avons pu obtenir pour chaque jeune un « profil » quantifié qui nous permet de visualiser les profils de chacun des jeunes appartenant à un même sous-groupe, mais également de pouvoir comparer les profils des jeunes en fonction des sous-groupes établis.

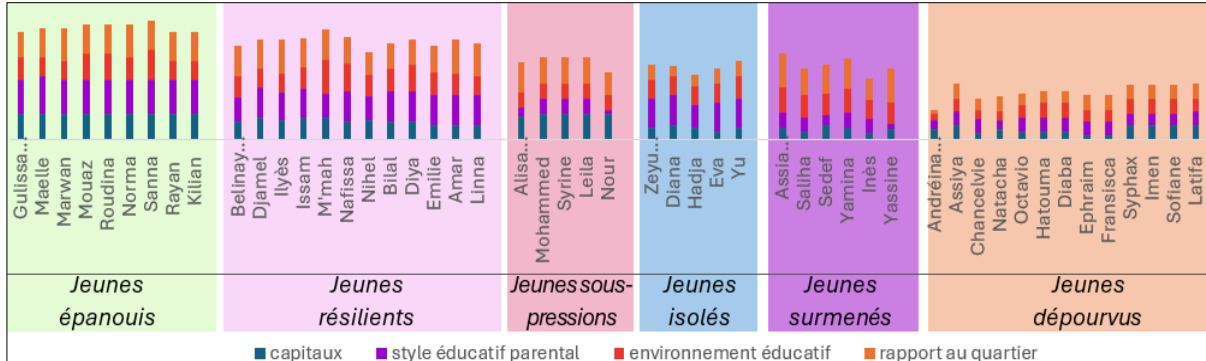


Figure 58 : Représentations des profils des jeunes en fonction de leurs "profils-types"

Si l'analyse en composante principale et les premiers éléments d'analyse construits à partir de données qualitatives permettent de faire émerger les indicateurs les plus significatifs, cette méthodologie occulte les nuances, les spécificités, les singularités, que nous avons choisi d'illustrer au sein des portraits types ci-dessous. Ce travail descriptif a été réalisé pour l'ensemble des jeunes (Annexe 1.D) : nous présentons ici les portraits des jeunes les plus représentatifs des profils-types.

### 2.1 Les jeunes dépourvus

Parmi les jeunes enquêtés, 13 jeunes peuvent être associés au profil-type « jeune dépourvu ». Le portrait d'Ephraïm illustre les caractéristiques communes aux jeunes « dépourvus ».

#### Le portrait d'Ephraïm

##### **Contexte familial, culturel et linguistique**

Ephraïm, âgé de 9 ans, vit avec son père Francisco, sa mère Erika, et ses trois sœurs : Alphonsine, Francisca, et Elena. Il a également un demi-frère de 22 ans, issu d'un premier mariage, qu'il voit rarement. La mère d'Ephraïm est angolaise et son père congolais ; tous deux sont arrivés en France avant la naissance de leurs enfants. À la maison, la langue principale est l'ingala, car Erika maîtrise peu le français et la grand-mère d'Ephraïm, récemment installée avec eux, ne le maîtrise pas du tout. La transmission de la langue et de la culture angolaise est primordiale pour les parents d'Ephraïm.

##### **Situation socio-économique et répartition des responsabilités**

Le père d'Ephraïm alterne entre périodes d'intérim et de chômage, tandis que sa mère travaille comme femme de ménage avec des horaires décalés. Ces horaires atypiques et les absences fréquentes des parents obligent les enfants, notamment l'aînée et Ephraïm, à assumer certaines responsabilités domestiques. Ephraïm explique : « Des fois je dois faire la vaisselle, par exemple aujourd'hui c'est mon tour (rire), demain ce sera le tour de ma sœur et ainsi de suite. Et quand on n'a pas le temps de le faire bah on échange, des fois on range la maison. » Le non-accomplissement de ces tâches entraîne des sanctions, comme l'interdiction de fréquenter le centre social ou le club de football, des lieux qu'Ephraïm apprécie particulièrement. Les communications au sein de la famille sont complexes, non seulement entre les parents et les enfants, mais aussi entre les frères et sœurs. Ephraïm ressent fortement le contrôle de sa sœur Francisca, qui supervise ses devoirs et vérifie la bonne exécution de ses tâches domestiques. Au-delà de l'éducation formelle, le respect de l'autorité

est une valeur centrale dans la transmission familiale : « *Le respect... Le respect d'abord, c'est très important, l'autorité, oui, et puis je le dis à mes enfants, il faut nous dire la vérité, si tu fais quelque chose, dis oui c'est moi qui ai fait ça* ».

### **Relations avec l'École**

Les enseignants d'Ephraïm ont déjà rencontré ses parents pour discuter de ses faibles résultats scolaires, mais la mise en œuvre des conseils donnés par les enseignants a pris du temps. En dehors de ces réunions formalisées, ses parents n'ont pratiquement aucun contact avec l'école et éprouvent de grandes difficultés à suivre les progrès scolaires ou les informations générales concernant l'éducation scolaire de leur fils. Ni le père ni la mère d'Ephraïm ne lisent le français, ce qui les empêche d'aider leurs enfants dans leur parcours scolaire et de se tenir informés des dispositifs d'accompagnement existants. C'est Francisca qui, en voyant les difficultés de son frère, a décidé de procéder à l'inscription de son frère au CLAS. Depuis son inscription, Ephraïm a commencé à apprécier ce temps de devoirs encadrés, en dehors du cadre familial.

### **Activités extrascolaires et aspirations**

Ephraïm pratique le football de manière très irrégulière. Bien qu'il soit inscrit en club, il ne participe pas aux matchs, car ses parents n'ont jamais fourni les documents nécessaires pour obtenir sa licence, notamment le certificat médical. Pour lui et ses parents, le football représente une opportunité d'avenir qui pourrait compenser ses échecs scolaires. Sa mère dit : « *Je les ramène au sport, peut-être que quand ils seront grands et sportifs, ce sera un avantage pour nous (rire), comme les Mbappé, pourquoi pas nous aussi ? Pour le sport vraiment Ephraïm il est motivé, il est plus motivé Sport que École* ». Malgré cette vision optimiste du sport, sa mère considère la réussite scolaire comme essentielle pour un avenir stable. Ephraïm, quant à lui, ne sait pas quel métier il souhaite exercer, mais voudrait arrêter l'école. Ephraïm ne participe à aucune autre activité. Ses sœurs ne pratiquent aucun sport ou activité, excepté leur inscription à l'accueil libre du centre social. La famille est particulièrement repliée sur elle-même ; les parents sont peu visibles dans le quartier, bien que les enfants tendent à nouer des liens avec leurs pairs. Les horaires décalés des parents et la précarité économique limitent les activités réalisées ensemble. Bien que certaines sorties soient proposées par le centre social, les adhésions de la famille restent faibles. Les activités gratuites et ludiques offertes ne suscitent pas leur intérêt. La mère d'Ephraïm explique : « *Des fois, s'ils voulaient jouer au parc, je dis oui, je les accompagne ou souvent je les confie à une maman que je connais ou je laisse les enfants, mais moi je ne vais pas rester une heure à attendre, parce que je supporte pas* ».

### **Conditions de vie et perception du quartier**

Ephraïm n'apprécie ni son immeuble ni son appartement, qu'il trouve trop petit. Il partage sa chambre avec une de ses sœurs et rêve d'avoir un espace personnel. Il n'a pas l'autorisation de se déplacer seul dans le quartier et doit toujours être accompagné d'une de ses sœurs. La famille a une vision négative du quartier et des activités qui s'y déroulent, comme les trafics de stupéfiants et les rodéos de voiture ou de deux roues motorisées.

Ce portrait nous permet de mettre en lumière des singularités communes aux « jeunes dépourvus », qui constituent 20% de notre corpus.

Ces jeunes grandissent au sein de familles ayant des ressources économiques et culturelles limitées et comptent parmi les 5 % des familles les plus pauvres. Dans la sphère familiale, la langue maternelle est principalement utilisée et le français est peu maîtrisé par les parents : en ce sens, « *c'est toute l'économie des échanges avec l'école qui est altérée et ils sont alors comme « interdits », sans autre possibilité que de se tenir en confiance et à distance, ne pouvant ni dire ni même comprendre ce qu'ils pourraient entendre* » (Périer, 2017, p.238)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la Recherche Sur L'Éducation et les Savoirs*, 16, 229-251.

En outre, les parents ne possèdent pas de diplômes et possèdent peu d'expériences scolaires, y compris dans leur pays d'origine et possèdent des difficultés à comprendre les attentes de l'école : les logiques et stratégies développées reposent alors sur des moyens d'action particulièrement distants (Thin, 1998)<sup>17</sup>.

Concernant les pratiques socio-culturelles familiales, elles sont rares, à l'exception d'une pratique religieuse. La socialisation des jeunes se limite principalement aux interactions au sein du collège et du centre social, ce qui réduit les opportunités de développement social. De plus, ces jeunes parviennent à construire des relations avec des pairs au sein du quartier, mais la sphère sociale qu'ils parviennent à construire est majoritairement composée de jeunes qui sont confrontés à des situations de vulnérabilités similaires, dans une forme d'homophilie sociale (Chabot, 2022)<sup>18</sup>.

Le style éducatif des parents se caractérise par une régulation autocritique, des sanctions récurrentes, un contrôle parental strict et des communications intrafamiliales complexes. Cela crée un environnement où la responsabilité et l'autonomie sont demandées dès le plus jeune âge. En conséquence, l'environnement éducatif de ces jeunes est peu propice et possède des incidences sur leur scolarité. Les difficultés scolaires sont importantes, les ressources pédagogiques à domicile sont limitées, voire absentes et les relations avec les enseignants sont rares et uniquement orientées vers le récit des fragilités, dans un rapport inéquitable (Périer, 2019)<sup>19</sup>.

Les activités socio-éducatives sont peu nombreuses et souvent choisies par les jeunes eux-mêmes, sans encadrement parental. Cette absence de structuration dans les activités extrascolaires entraîne une participation irrégulière et un engagement limité dans des projets à long terme, puisque si les jeunes souhaitent gagner en autonomie, ils conservent toutefois des attentes fortes d'encadrement de la part de leurs parents, encadrement qui est ici peu efficient (Crépin, 2010)<sup>20</sup>. Les familles ont une perception négative du quartier, marqué par un sentiment d'insécurité et une vision défavorable de l'habitat. Elles évitent les déambulations dans l'espace public en dehors des trajets quotidiens, ce qui limite leur intégration communautaire et leur accès aux offres locales, dans une forme de repli sur elles-mêmes (Avenel, 2006)<sup>21</sup>. La méconnaissance de l'offre socio-éducative disponible et l'éloignement des politiques publiques entraînent un non-recours par non-connaissance des offres et des ressources qui pourraient leur être favorables (Warin, 2016)<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Thin, D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

<sup>18</sup> Chabot, T. (2022). L'homophilie sociale au collège: Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue française de sociologie*, 63, 65-111.

<sup>19</sup> Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. PUF.

<sup>20</sup> Crépin, C. (2010). Attentes d'encadrement et d'autonomie des adolescents à l'occasion des activités de loisirs. *Politiques sociales et familiales*, n°99, 121-129.

<sup>21</sup> Avenel, C. (2006). La famille ambivalente dans la ville inégale: Le statut du lien familial dans les "quartiers sensibles". *Informations sociales*, 130, 120-127.

<sup>22</sup> Warin P. (2016b). *Le non-recours : définition et typologies*, Working Paper de l'ODENORE, n°1



## 2.2 Les jeunes sous-pressions

Le portrait de Yassine illustre les principales caractéristiques qui définissent les « jeunes sous-pressions » représentatifs de 14 % des jeunes enquêtés.

### Portrait de Yassine

#### **Contexte familial**

Yassine, âgé de 14 ans, vit avec ses parents, Amina et Said, ainsi que ses deux frères, Ayoub et Akim, et sa petite sœur, Nora. Ses parents, sans diplôme, alternent entre périodes de chômage, intérim et petits boulots, principalement dans le bâtiment. Yassine se souvient que sa mère travaillait lorsqu'il était plus jeune, mais il ne peut préciser le domaine de son activité. Il partage sa chambre avec son frère Ayoub.

#### **Identité culturelle et linguistique**

Nés en France de parents d'origine marocaine, Yassine et ses frères et sœurs sont immergés dans une double culture. La religion musulmane est pratiquée régulièrement, avec une attention particulière aux prières du vendredi pour les garçons. Yassine précise : « *Religieusement, oui, mais après mes devoirs, des trucs comme ça, des trucs vite faits, mais enfin non, ils ne m'aident pas, mais sur ma religion, ma mère, elle m'apprend des trucs en plus dans ma religion* ». L'arabe et le français sont utilisés de manière complémentaire au sein de la famille : les parents parlent arabe et les enfants répondent en français. Cette dynamique linguistique et culturelle est renforcée par des voyages fréquents au Maroc, où Yassine constate que son origine française est immédiatement perçue : « *On comprend direct que je viens pas de là-bas (rire)* ». Yassine maintient des liens étroits avec la famille élargie au Maroc, malgré une diminution des voyages en raison de la situation sanitaire et des difficultés économiques.

#### **Autorité et discipline**

Les parents de Yassine mettent un point d'honneur à élever leurs enfants avec des valeurs de respect envers autrui et l'autorité. Yassine évite les écarts de comportement, conscient que son père, sans emploi, surveille attentivement le quartier et s'enquiert des fréquentations de ses enfants. La famille est bien connue dans le quartier, et les écarts de Yassine sont rapidement rapportés à ses parents. Bien que Yassine parle peu de l'autorité familiale, son frère Ayoub indique que leur père peut devenir violent en cas de non-respect des règles. Cette violence, cependant, est contrebalancée par l'implication et le soutien affectueux des parents.

#### **Engagements sociaux et scolaires**

Amina et Said s'efforcent d'offrir le meilleur à leurs enfants, tant sur le plan scolaire que social. Yassine et Ayoub sont inscrits au football et se rendent seuls à pied aux entraînements deux fois par semaine. Lors des matchs, la famille les accompagne, surtout pour les rencontres en dehors du quartier. Ils soutiennent également Yassine dans sa quête d'intégrer une équipe mieux classée. La famille participe activement au centre social, où Amina demande parfois l'ouverture d'une salle pour des activités familiales, comme des parties de ping-pong. Très attachée aux professionnels de la structure, cette mère de famille passe beaucoup de temps au centre autour de repas et d'activités conviviales, et participe également aux activités d'accompagnement parental. Bien qu'Amina et Said ne pratiquent pas d'activité socio-culturelle en dehors du quartier, ils s'investissent dans la vie du quartier et sont présents lors des fêtes et événements locaux. Cette implication comble les liens familiaux réduits avec le Maroc.

#### **Activités et scolarité**

Autrefois inscrits au centre de loisirs, à la médiathèque et à la ludothèque pour utiliser les ordinateurs, Yassine et ses frères ont cessé ces activités en grandissant, ce qui déçoit leur mère. Yassine participe néanmoins activement aux activités du centre social, notamment les activités sportives et ludiques, contrairement à Ayoub. Amina, malgré sa santé fragile, reste impliquée dans la scolarité de ses enfants et est représentante des parents d'élèves. Bien que Yassine n'ait pas de difficultés scolaires majeures, il admet qu'il pourrait obtenir de meilleurs résultats avec plus de travail. Il tend à tromper sa mère en lui disant qu'il va au CLAS alors qu'il fréquente en réalité l'accueil libre. Yassine trouve l'école peu stimulante et estime que certains savoirs, comme le passé composé et le subjonctif, sont inutiles : « *Non, si on apprend juste les bases, à lire et à écrire, c'est bon, pas besoin de continuer, par exemple, le français passé-composé, subjonctif et tout, c'est trop, ça sert à rien.* »

#### **Attachement au quartier**

Bien que Yassine critique l'insalubrité de son immeuble, il reste attaché à son quartier, qu'il perçoit comme un refuge protecteur. Il évite les zones problématiques contrôlées par les réseaux de drogues, tout comme ses parents et se limite principalement à l'îlot d'immeubles où il réside.

Les familles sous-pressions se caractérisent par un style éducatif autocritique, reposant sur un fort contrôle parental et des communications intrafamiliales souvent conflictuelles. Ces familles imposent une responsabilisation précoce et importante des enfants, associée à des exigences élevées et des sanctions récurrentes. Les sanctions, variées et souvent sévères, témoignent d'un profil punitif riche : « *ils punissent 'fort', tant en termes de durée que de portée symbolique (privation sociale)* » (Pinsolle, 2017, p.193)<sup>23</sup>. Le contrôle des actes quotidiens est particulièrement strict, poussant les jeunes à élaborer des stratégies pour justifier leurs déplacements et fréquentations.

Malgré une situation économique précaire et l'absence de diplômes chez les parents, ces familles réussissent à créer un environnement éducatif relativement propice. Les enfants bénéficient de dispositifs et d'offres socio-éducatives variés, incluant souvent un accompagnement scolaire hebdomadaire et des activités sportives. Le choix des activités est généralement négocié entre parents et enfants, en tenant compte du rapport coût/investissement du jeune. Bien qu'appartenant aux 5 % des familles les plus pauvres, ces parents ont une vision de l'encadrement du temps libre comparable à celle des classes moyennes, où les activités éducatives et sportives priment sur les loisirs (Lebon, 2005)<sup>24</sup>. La participation régulière à ces activités aide à compenser les tensions intrafamiliales et les punitions récurrentes.

Les familles sous-pressions privilégient l'usage de la langue maternelle tout en intégrant le français. Les pratiques culturelles familiales se limitent souvent à la religion, mais ces éléments contribuent à offrir un cadre favorable aux jeunes.

Les jeunes sous-pressions subissent une pression scolaire modérée de la part de leurs parents qui se manifeste principalement lorsque les résultats sont jugés insuffisants par rapport aux performances antérieures. Malgré des ressources pédagogiques limitées à domicile, ces jeunes affichent des résultats scolaires satisfaisants. Les interactions avec les enseignants, bien que sporadiques, sont maintenues. Les parents n'hésitent pas à solliciter les enseignants pour trouver des solutions communes en cas de besoin, adoptant une attitude de « *loyalty* » (Hirschman, 1995)<sup>25</sup>.

Ces jeunes ont une perception positive de leur habitat, de leur quartier et des offres socio-éducatives disponibles. Ils montrent une forte intégration au sein de la communauté grâce aux relations construites avec les habitants et les professionnels du quartier (Jacquier, 2011)<sup>26</sup>. Ils participent activement aux festivités et événements locaux et possèdent un réseau d'interconnaissance étendu. La socialisation familiale est forte, les familles déambulant fréquemment dans l'espace public, ce qui renforce leur sentiment d'appartenance au quartier. Au-delà du cercle familial, les jeunes tissent des liens avec d'autres jeunes du quartier, favorisant la cohésion territoriale (Pasquier, 2005)<sup>27</sup>.

---

<sup>23</sup> Pinsolle, J. (2017). Une question d'autorité : Les pratiques d'éducation familiale. Paris : PUF.

<sup>24</sup> Lebon, F. (2005). Les stratégies éducatives des familles et le « temps libre » des enfants. *Diversité*, n°141, Les enfants dans la ville. 169-178.

<sup>25</sup> Hirschman, A. O. (1995). Défection et prise de parole : théorie et applications, Paris, Fayard.

<sup>26</sup> Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2, 33-48.

<sup>27</sup> Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité. Editions Autrement.

## 2.3 Les jeunes résilients

Les « jeunes résilients » représentent 30% des jeunes enquêtés : le portrait de M'mah met en lumière les caractéristiques communes à ces jeunes.

### Le portrait de M'mah

#### **Contexte familial, linguistique et culturel**

M'mah, 12 ans, vit auprès de ses parents, de ses petites sœurs Anette et Aminata, âgées respectivement de 9 et 6 ans, ainsi que de son petit frère de quelques mois. Son grand frère, l'aîné de la famille âgé de 17 ans, a quitté le foyer pour suivre un apprentissage en région parisienne, une décision soutenue par les parents. M'mah partage sa chambre avec l'une de ses sœurs dans un appartement soigneusement aménagé. Sa mère, aide-soignante libérale, est en congé maternité au moment de l'enquête, tandis que son père travaille comme livreur pour une grande chaîne de magasins. Leurs deux salaires leur permettent de réaliser des sorties en famille, notamment des balades, du shopping et des sorties au cinéma, activités que M'mah considère comme primordiales. Ces parents, très occupés par leurs vies professionnelles et familiales, ne pratiquent pas d'activité culturelle ou sportive régulière. Cependant, depuis son congé maternité, la mère de M'mah participe à des interventions sur la parentalité, lorsqu'elle est sollicitée par les professionnels. Originaire du Sénégal pour la mère et de la Guinée pour le père, la langue principale utilisée à la maison est le guinéen, bien que les parents parlent majoritairement en français avec leurs enfants. M'mah éprouve des difficultés à parler le guinéen : « *En fait, je sais dire, mais c'est quand je dis, ça fait bizarre du coup j'aime pas (rire), je parle pas de la même manière qu'eux, eux ils ont bien l'accent et tout, moi ça fait bizarre* ». La transmission du Guinéen est perçue comme un processus progressif, important pour maintenir des liens avec la famille restée en Guinée.

#### **Valeurs, communications et responsabilités**

La transmission des valeurs et des manières d'être occupe une place centrale dans l'éducation que M'mah reçoit de sa mère, qui lui enseigne des comportements qu'elle ne pourrait pas apprendre à l'école : « *Ma mère, elle nous apprend par exemple comment il faut être, comment il faut se comporter, je pense que c'est important, parce que si par exemple tu commences à avoir de mauvaises habitudes, tu vas les reproduire quelque part et tout après et ça va pas* ». Le respect de soi et des autres, associé au bien-être, est une valeur clé inculquée par les parents. Les parents de M'mah privilégient la communication, surtout après que l'aîné de la famille ait été impliqué dans un réseau de drogue. La mère place désormais la communication au cœur du foyer, permettant à ses enfants de parler librement de tous les sujets. Après le départ de son frère, M'mah a endossé le rôle d'aînée, assumant diverses responsabilités familiales : « *Ma mère, quand elle est fatiguée, bah, elle me dit de faire des choses, des fois, c'est moi qui prépare, des fois c'est moi qui vais faire dormir mon petit frère, ou mettre le goûter pour mes sœurs, c'est des trucs normaux...* ».

#### **Liberté et activités**

M'mah jouit d'une grande liberté dans son temps libre, grâce à la proximité du quartier et la possibilité pour sa mère de la surveiller depuis la fenêtre : « *Non, parce que le parc, il est là. Moi, ma maison, elle est là, c'est juste en face, ils voient par la fenêtre, ils crient mon prénom et je remonte* ». Elle est également libre de rendre visite à ses amis, tant qu'elle prévient ses parents à l'avance. M'mah passe beaucoup de temps dehors ou au centre social avec ses amis, et participe à diverses activités. Elle pratique le football dans un club en dehors du quartier, nécessitant l'accompagnement de sa mère les mercredis et samedis. Elle est également active dans d'autres infrastructures comme la médiathèque et la ludothèque. Le choix des activités est toujours négocié entre les parents et les enfants.

#### **Scolarité et aspirations**

M'mah appréhende sa scolarité avec sérénité et sérieux, avec des résultats scolaires particulièrement bons. Elle souhaite devenir architecte et est consciente des efforts nécessaires, notamment en mathématiques. Bien que ses parents ne soient pas particulièrement investis dans la sphère scolaire, ils participent aux réunions parents-professeurs et contrôlent les résultats et les devoirs via Pronote. Ses bons résultats en 6ème rassurent sa mère, qui choisit le redoublement pour son aîné en 3<sup>ème</sup>, afin qu'il obtienne son brevet et poursuive ses études.

#### **Perception du quartier**

La famille de M'mah a une perception positive de leur habitat et du quartier. Ils se sentent privilégiés par rapport aux autres habitants grâce à leurs moyens économiques, qui leur permettent d'envisager de quitter le quartier dans le futur. Les relations qu'ils entretiennent avec les autres habitants contribuent également à leur bien-être. M'mah se sent intégrée dans la communauté, participant activement aux festivités locales, renforçant ainsi son sentiment d'appartenance au quartier.

Les « jeunes résilients » possèdent de nombreuses caractéristiques communes avec les « jeunes sous-pressions », mais se différencient particulièrement en termes de styles éducatifs parentaux et des règles qui en découlent. Le style éducatif de ces parents est plutôt permissif avec une tendance démocratique : les sanctions et exigences sont justifiées et comprises par les jeunes, l'absence d'un fort contrôle est notable, et les communications intrafamiliales sont apaisées. Dans le cas des familles enquêtées, ce style éducatif est particulièrement basé sur le dialogue, l'autonomie et la confiance (Pinsolle, 2017)<sup>28</sup>, impliquant une responsabilisation progressive des jeunes.

Ces familles disposent de capitaux peu élevés, appartenant aux 10% des familles les plus pauvres. La langue maternelle et le français sont utilisés dans la sphère privée, suivant une logique de bilinguisme. Les parents détiennent des diplômes professionnels ou post-bac et ont des situations professionnelles stables. Bien que les pratiques culturelles soient absentes chez les parents, les relations familiales sont nombreuses et contribuent à l'éducation des jeunes (Bergonnier-Dupuy, 2013)<sup>29</sup>.

Au sein de ces familles, les jeunes bénéficient d'un environnement éducatif propice, avec des résultats scolaires satisfaisants, quelques ressources scolaires à domicile, de bons rapports avec les enseignants et peu de pression scolaire. En d'autres termes, les jeunes « résilients » possèdent la majorité des codes du « métier d'élève » attendus par l'institution scolaire. Si les familles populaires sont inégalement en mesure, parfois dans l'incapacité de préparer leurs enfants à ce « métier d'élève » (Périer, 2023)<sup>30</sup>, les parents « résilients » parviennent à endosser cette responsabilité. La délégation scolaire est importante, les pratiques extrascolaires sont variées, incluant des activités au centre social et des sports ou des activités culturelles. Les inscriptions aux activités sont réalisées conjointement par les parents et les enfants, avec un accord commun sur le choix des activités et une fréquence régulière de participation. Les pratiques extrascolaires se déroulent souvent en dehors du quartier. Cette diversité des activités pratiquées permet aux « jeunes résilients » d'acquérir plus amplement les codes scolaires et sociétaux (Kindelberger & Le Floc'h, 2007)<sup>31</sup>.

De plus, les relations avec les habitants du quartier sont centrales et participent à l'attachement au territoire. Les familles perçoivent positivement leur quartier, malgré un sentiment d'insécurité latent. Elles apprécient leur habitat et l'offre socio-éducative disponible. Bien que l'offre soit jugée pertinente, le recours à cette offre est parfois limité dans la mesure où les « jeunes résilients » ne se sentent pas directement concernés, mais ils la trouvent utile pour les familles ou amis qui rencontrent des situations de précarité ou de vulnérabilités plus importantes.

---

<sup>28</sup> Pinsolle, J. (2017). *Op. Cit.*

<sup>29</sup> Bergonnier-Dupuy, G. éd. (2013). *Traité d'éducation familiale* Paris: Dunod, 207-225.

<sup>30</sup> Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 20, 163-174.

<sup>31</sup> Kindelberger, C., & Le Floc'h, N. (2007). Les activités extrascolaires, un facteur négligé de l'adaptation scolaire des enfants et des adolescents. Dans : A. Florin & P. Vignaud (éds.), *Réussir à l'école* (1-). Presses universitaires de Rennes.

## 2.4 Les jeunes isolés

Parmi les jeunes enquêtés, les « jeunes isolés » ne représentent que 10% du corpus, soit 5 jeunes, qui possèdent des caractéristiques particulièrement proches. Nous donnons à voir ici le portrait de Zeyu.

### Portrait de Zeyu

#### **Contexte familial , migratoire et linguistique**

Zeyu, 9 ans, vit avec ses parents et est fils unique. Né en Chine, il a rejoint ses parents en France il y a deux ans, après que son père a trouvé un emploi et un logement. Ses parents, bien que diplômés dans le domaine médical, travaillent maintenant dans le ménage et le soin à la personne. Pour maintenir leur niveau de vie, ils cumulent plusieurs emplois de jour et de nuit, ce qui les rend très peu disponibles pour Zeyu. Cette situation oblige Zeyu à être très autonome dans ses déplacements, ses apprentissages et ses loisirs. Bien qu'il comprenne la nécessité pour ses parents de gagner de l'argent, il souhaiterait passer plus de temps avec son père.

Si Zeyu maîtrise le français et parvient à se faire comprendre, ses parents ont bien plus de mal à communiquer. La famille de Zeyu est peu visible dans l'espace public et entretient peu de lien avec les habitants du quartier, notamment dû à la barrière de la langue. Que ce soit dans le quartier, au centre social ou à l'école, Zeyu traduit à ses parents et sert d'intermédiaire. C'est également lui qui traduit les documents et les autorisations parentales reçus dans le cadre scolaire ou socio-éducatif. Bien qu'il pourrait jouer de ce contrôle qu'il a sur la prise de décision de ses parents, il ne le fait pas, ses parents lui laissant déjà une grande autonomie et liberté.

#### **Activités extrascolaires**

Parmi les activités auxquelles Zeyu est inscrit, le Taekwondo prend une place importante, puisqu'il y est inscrit trois fois par semaine et est fier de sa progression rapide. La pratique de ce sport n'est rendue possible que par l'inscription d'un de ses camarades de classe à la même activité sportive. Les parents de Zeyu étant dans l'incapacité d'accompagner leur fils, c'est une autre mère qui accompagne Zeyu et le ramène à son domicile. Conscient des dangers qu'il pourrait encourir en allant seul au Taekwondo, il espère toutefois que ses parents accepteront qu'il y aille seul l'année prochaine, puisqu'il entrera en 6ème et devra également se rendre au collège seul.

Dans le quartier, Zeyu fréquente le centre social, mais également la médiathèque, où il lui arrive d'aller occasionnellement, seul ou entre amis, pour réaliser des exposés. Zeyu est inscrit au sein du CLAS sur demande de son enseignante, qui déjà l'an passé avait souhaité mettre en place un accompagnement plus poussé, en parallèle de l'inscription en UPE2A. Lorsqu'il est arrivé en France, Zeyu ne maîtrisait aucune base de Français et malgré l'inscription en UPE2A, les premiers mois en France sont, pour lui, des mauvais souvenirs. Lorsqu'il vient au CLAS, une à deux fois par semaine, Zeyu est investi, travaille particulièrement son français, qui reste approximatif, mais a du mal à s'intégrer à l'école. Il explique que le CLAS lui permet de faire ses devoirs, mais également de trouver une bulle d'apaisement, de solitude : « *Quand on a fini, on peut avoir une petite pause, on peut dessiner ou faire des jeux à l'ordinateur parfois.* » Si les autres jeunes ont tendance à se regrouper à la fin des séances pour des jeux collectifs, Zeyu préfère rester seul.

#### **Difficultés scolaires et perception de l'école**

Zeyu possède des difficultés scolaires, principalement dues à sa maîtrise limitée du français, ce qui affecte ses performances dans d'autres matières. La scolarité et l'école apparaissent comme des éléments qu'il n'apprécie pas : « *Parce que bah des fois, j'ai envie de rentrer chez moi, parce que ça a l'air nul, donc c'est pour ça que j'ai mis l'endroit que j'aime le moins pour l'école.* » Sa mère explique qu'il avait en Chine de très bons résultats scolaires et reste persuadée qu'une fois cette période de transition achevée, Zeyu retrouvera le goût de l'école. Aujourd'hui, l'école et les devoirs restent un fardeau pour lui : « *Ça veut dire que je vais vite pour les devoirs, pour après jouer aux jeux vidéo.* » Aucune ressource scolaire n'est disponible au domicile de Zeyu. Ses parents ne peuvent contrôler ses devoirs et ont du mal à cerner ce qu'il en est de ses résultats scolaires actuels, au regard des différences de notations entre la France et la Chine. La réussite scolaire est placée au premier plan, avec une certaine pression scolaire de la part du père de famille. Les parents se rendent disponibles lorsque les enseignants ou les professionnels les sollicitent, mais ont du mal à mettre en œuvre les conseils donnés, majoritairement traduits par leur fils.

### Responsabilisations

À la maison, Zeyu est responsabilisé, malgré son jeune âge. Ses parents prennent garde à conserver un équilibre vis-à-vis des sanctions et des récompenses, des tâches à réaliser et des temps de liberté et s'appliquent à dialoguer avec leur fils, malgré les horaires décalés nécessitant une organisation singulière du quotidien. Zeyu s'occupe de réaliser des tâches qui le concernent, mais également des tâches communes : « *Faire la vaisselle, sécher les habits, remettre en place les habits, faire à manger et puis après, c'est préparer le lit aussi.* » Ces responsabilités sont le plus souvent effectuées lorsque Zeyu est seul au sein du domicile.

### Socialisation et ancrage au territoire

Un tel rythme de vie ne laisse pas de place à la socialisation de la famille au sein du quartier, à la participation de la vie du quartier ainsi qu'à la pratique d'activités en famille. Dans les discours de la mère, elle sous-entend que la liberté laissée à son fils, en termes d'activités, de déplacements et de choix est grande pour compenser cette absence parentale due aux emplois cumulés.

Les « jeunes isolés », sont également issus des 10 % des familles les plus pauvres du corpus. Ces jeunes sont particulièrement reliés par une immigration récente et vivent actuellement une période d'adaptation à la vie en France. Au sein de la sphère familiale, les familles utilisent exclusivement la langue maternelle et l'enfant endosse le rôle d'interprète., dans une forme de parentalisation (Haxhe, 2013)<sup>32</sup>. En outre, les parents n'ont pas de pratique culturelle et la socialisation familiale en dehors du cadre scolaire est très limitée, du fait du parcours migratoire et de la nécessité de cumuler les emplois précaires.

Le style éducatif des parents de ces « jeunes isolés » est principalement permissif. Les sanctions sont appliquées de manière justifiée, mais les exigences envers les enfants sont faibles et le contrôle parental est quasi inexistant. Les échanges au sein de la famille sont généralement sereins et une grande part de responsabilité est confiée aux enfants. Cela se traduit par une autonomie accrue dans la gestion de leurs activités quotidiennes et scolaires. L'extrême autonomie de ces jeunes pourrait être comparable à des formes de délaissement parental inconscient (Doumeng, 2013)<sup>33</sup>, par nécessité de subvenir aux besoins de la famille.

Ainsi, l'environnement éducatif dans ces familles reste fragile, peu propice. Les résultats scolaires des enfants sont souvent fragiles en raison d'un apprentissage récent du français, avec peu de ressources scolaires disponibles au sein du foyer. Les rapports avec les enseignants sont sporadiques et le recours à des dispositifs d'accompagnement scolaire est le principal axe de soutien éducatif, avec peu de recours à d'autres accompagnements sociaux ou à des activités culturelles. Les enfants prennent eux-mêmes en charge l'inscription à leurs activités, dont la fréquentation est souvent irrégulière, en fonction des aléas du quotidien, des urgences inéluctables (Millet & Thin, 2006)<sup>34</sup>.

Les interactions sociales de ces jeunes sont également limitées, que ce soit avec des membres de la famille ou avec des pairs. Les familles n'ont que peu de contact avec les habitants du quartier,

<sup>32</sup> Haxhe, S. (2013). *L'enfant parentifié et sa famille*, Toulouse, érès.

<sup>33</sup> Doumeng, V. (2017). L'enfant délaissé et l'aide sociale : les notions nouvelles La notion de délaissement et l'incidence de la loi du 14 mars 2016 sur le dispositif légal de contrôle et de sanction de l'autorité parentale. *Journal du droit des jeunes*, 368-369-370, 37-45.

<sup>34</sup> Millet, M., & Thin, D. (2006). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien Social et Politiques/Lien Social et Politiques, RIAC*, 54, 153-162.



et les enfants ne participent à aucune activité extra-scolaire en dehors de leur quartier résidentiel.

Les jeunes sont alors soumis à un isolement fort, renforcé par leur statut d'enfant unique.

En matière de perception du quartier, les familles expriment une opinion négative du territoire et regrettent en partie leurs lieux de vie antérieurs, notamment le confort de leur appartement, bien moindre, dû à un déclassement social important (Bidet, 2018)<sup>35</sup>. Ainsi ces familles jugent leur habitat et l'offre socio-éducative du quartier comme insatisfaisants, mais elles ne ressentent pas de sentiment d'insécurité.

## 2.5 Les jeunes épanouis

Le profil des « jeunes épanouis » caractérise 16% des jeunes enquêtés, soit 9 jeunes. Ces jeunes se distinguent majoritairement des profils-types précédents par la situation socio-économique de leurs familles, plus stabilisée, mais également par une combinaison de caractéristiques socio-éducatives favorables.

### Portrait de Marwan

#### **Contexte familial**

Marwan, 12 ans, en est un exemple frappant. Il vit avec ses parents et ses deux frères dans une famille où les deux parents sont nés en France de parents marocains. Ils ont bénéficié d'une scolarité complète en France et détiennent des diplômes universitaires. Le père travaille comme représentant commercial et la mère est fonctionnaire au ministère et occupe un poste à responsabilités.

#### **Langue et transmission culturelle**

La langue française prédomine dans leur quotidien, mais les échanges en langues étrangères sont fréquents, notamment entre les parents et leurs enfants, afin de maintenir les compétences linguistiques et culturelles héritées de leur patrimoine marocain. Les parents de Marwan mettent un point d'honneur à intégrer les valeurs culturelles dans la vie de leurs enfants, ce qui est soutenu par des voyages réguliers au Maroc pendant les vacances d'été. Marwan apprécie cette transmission culturelle : « *Bah oui, déjà on m'a appris ma langue, la langue marocaine, dès petit, c'est ce qui m'a permis que quand maintenant je pars en vacances au Maroc, de savoir parler, de discuter avec les personnes que je connais pas et tout.* »

#### **Atmosphère familiale et autonomie**

L'atmosphère familiale est sereine et bienveillante. Bien que les parents soient attentifs aux sorties et aux demandes particulières de leurs enfants, ils favorisent une grande autonomie et une responsabilisation adaptée, c'est-à-dire ni trop ni trop peu, par rapport à l'âge de Marwan. Les moments de convivialité en famille, notamment avec ses frères, sont très valorisés.

#### **Suivi scolaire et engagement**

L'éducation est un pilier central du quotidien de Marwan. Sa mère joue un rôle actif dans le suivi scolaire, en s'assurant que les devoirs sont correctement réalisés et que les leçons sont bien maîtrisées. Marwan réalise ses devoirs de manière autonome, mais sous la surveillance attentive de sa mère. Il comprend l'importance des devoirs : « *Bah oui c'est important, parce que je connais des personnes, des anciens amis à moi, des fois on n'avait pas de devoirs et quand le lendemain la maîtresse leur posait des questions ils étaient perdus.* » Marwan affiche de bons résultats scolaires et aspire à devenir avocat. Son inscription au CLAS, qu'il a choisie en raison des recommandations d'amis, lui permet de bénéficier d'un environnement stimulant : « *Le CLAS, j'avais découvert cet endroit grâce à des amis à moi, qui venaient déjà ici et ils m'avaient dit que c'était bien et tout, donc je me suis inscrit il y a deux ans et j'avais découvert une bonne ambiance et tout donc j'ai continué.* » Durant les séances CLAS, Marwan est très autonome, demande peu d'aides et il lui arrive de proposer son aide à ses camarades. Il s'agit là de la seule délégation scolaire de la famille, au sein de laquelle père et mère se partagent l'accompagnement scolaire selon les matières qu'ils maîtrisent le mieux.

<sup>35</sup> Bidet, J. (2018). Déplacements: Migrations et mobilités sociales en contexte transnational. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225, 67-82.

Les parents de Marwan n'hésitent pas à prendre contact avec les enseignants et remettent parfois en question les sanctions ou les devoirs donnés. Cette mère de famille a longtemps été parent délégué et participe toujours aux sorties scolaires de ses enfants.

#### Activités extrascolaires

Marwan est inscrit à plusieurs activités sportives et culturelles, telles que le foot, le judo, le hip-hop et la natation. Ses parents, attentifs à ses intérêts, ont organisé ces inscriptions en fonction de ses préférences. Marwan voit le sport comme un moyen de se détendre et de se déconnecter de la scolarité : « *Le foot, c'est quelque chose que j'aime bien, j'essaie de me concentrer dessus hors des cours, c'est un endroit où ça sert à décompresser.* » En dehors des sports, il participe également à diverses activités proposées par le centre social, la médiathèque et d'autres associations. Sa mère encourage sa participation à ces activités, notamment celles qui nécessitent un matériel spécifique (poterie, peinture, codage informatique...), reconnaissant leur valeur éducative. Marwan utilise régulièrement sa carte de la médiathèque pour emprunter des livres et des ressources.

#### Perception du quartier

La famille de Marwan apprécie le quartier pour ses services et son atmosphère conviviale, mais elle n'hésite pas à explorer au-delà de ses frontières. Les weekends et les vacances sont l'occasion pour eux de découvrir la région, et ils sont actifs dans leurs propres pratiques sportives. Pour cette famille, le quartier constitue un point d'ancrage pour les activités socio-éducatives, sportives et culturelles, mais ils valorisent également l'exploration de nouveaux horizons.

Les « jeunes épanouis » grandissent au sein de familles appartenant principalement à la classe populaire supérieure ou à la classe moyenne inférieure et bénéficient d'un environnement économique stable. Les parents sont titulaires de diplômes post-bac, utilisent plusieurs langues à la maison et sont engagés dans des pratiques culturelles et sociales régulières. Les emplois occupés sont moins précaires et permettent un équilibre dans l'organisation de la vie quotidienne. « *Les effets temporels associés à la précarité sociale et économique permettent de rappeler combien des conditions matérielles d'existence stables et sûres sont indispensables au développement de temporalités rationnelles et prévisionnelles* » (Millet & Thin, 2006, p.18)<sup>36</sup>. Ici, les précarités socio-économiques et les effets temporels associés ne semblent pas bousculer l'organisation du quotidien.

Les parents adoptent un style éducatif démocratique, caractérisé par des sanctions qu'ils justifient et qui semblent proportionnées. Ils possèdent également des exigences modérées. Le contrôle parental est mesuré, permettant aux enfants de bénéficier d'une autonomie tout en maintenant des échanges familiaux apaisés. Le dialogue est au cœur des relations intrafamiliales, aussi bien entre parents et enfants, qu'entre membres des adélphies, tout comme le respect mutuel, ponctué par quelques conflits, sans conséquence sur l'équilibre familial (Claes, 2003)<sup>37</sup>.

L'environnement éducatif est particulièrement favorable, avec des résultats scolaires élevés et une présence significative de ressources scolaires à domicile. Les parents entretiennent des relations apaisées avec les enseignants et sont en mesure de comprendre les attendus scolaires. Ils assurent un suivi scolaire régulier, tout en évitant une pression excessive (Bergonnier-Dupuy, 2005)<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Millet, M., & Thin, D. (2006). *Op. Cit.*

<sup>37</sup> Claes, M. (2003). 8. Les relations avec la fratrie : rivalité et proximité. Dans : *L'univers social des adolescents* (1-). Presses de l'Université de Montréal.

<sup>38</sup> Bergonnier-Dupuy, G. (dir.) (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Erès.



Les pratiques extrascolaires sont intégrées de manière régulière, avec une prédominance d'activités sociales associées à des sports, à des activités culturelles ou des activités artistiques. Cette diversité des pratiques constitue une manne de ressources socio-éducatives (Kindelberger & Le Floc'h, 2007)<sup>39</sup>. De plus, les activités extrascolaires sont choisies de concert avec les parents : les choix d'activités sont discutés et validés en famille. La fréquence des activités est régulière et les enfants participent à des activités au sein du quartier, mais également en dehors de celui-ci, ce qui enrichit leur quotidien et leur offre des opportunités supplémentaires, comme une barrière à la ségrégation (Avenel, 2008)<sup>40</sup>. La socialisation familiale est particulièrement riche et variée, contribuant à un cadre de vie équilibré et stimulant. Les relations avec les habitants du quartier sont également positives, et les enfants bénéficient d'un réseau social étendu, auprès de pairs, mais également d'adultes.

Les « jeunes épanouis » ont une perception très positive de leur quartier. Ils déambulent dans l'espace public en groupe ou en famille sans ressentir de sentiment d'insécurité. L'habitat et l'offre socio-éducative du quartier sont jugés favorablement, ce qui contribue à un sentiment général de satisfaction et d'intégration. Les activités et les services disponibles dans le quartier sont valorisés, et la communauté locale joue un rôle important dans le quotidien des jeunes et de leurs familles. La possibilité de sortir du quartier et de ne pas s'y sentir assigné participe d'autant plus à l'appréciation de ce territoire (Authier & al., 2007)<sup>41</sup>.

## 2.6 Les jeunes surmenés

Les « jeunes surmenés » possèdent des profils proches des jeunes « épanouis », mais se distinguent par des inscriptions multiples à des activités socio-éducatives et un style éducatif parental plus contrôlant. Le portrait de Mohammed illustre ce quotidien.

### Le portrait de Mohammed

#### **Contexte familial, culturel et linguistique**

Mohammed, âgé de 7 ans, vit avec ses parents, son petit frère Ayoub, âgé de 5 ans, et sa petite sœur Anya, encore bébé. Ses parents gèrent une boulangerie, mais depuis la naissance d'Anya, sa mère a choisi de se consacrer entièrement à l'éducation de ses enfants, tandis que son père continue de travailler. Leur situation socio-économique repose sur le CAP boulangerie-pâtisserie du père et le diplôme de gestion obtenu par la mère après la naissance de Mohammed. La famille de Mohammed maintient des liens forts avec leurs proches en Algérie, renforçant ainsi la transmission culturelle et linguistique. Mohammed parle couramment l'arabe, le berbère et le français, grâce à cet environnement riche en échanges linguistiques.

#### **Éducation et scolarité**

Les parents de Mohammed, tous deux nés et scolarisés en France, valorisent énormément la réussite scolaire. Mohammed ressent une forte pression pour exceller à l'école, car ses parents croient que la réussite scolaire est essentielle pour son avenir et son intégration sociale : « *L'école, c'est pour apprendre des choses, c'est pour pas que je fasse un métier*

<sup>39</sup> Kindelberger, C., & Le Floc'h, N. (2007). *Op. Cit.*

<sup>40</sup> Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, 34, 36-44.

<sup>41</sup> Authier, J., Bacqué, M-H. & Guérin-Pace, F. (2007). *Le quartier*. La Découverte

*par exemple, ramasser les poubelles, ça, c'est parce qu'on n'a pas travaillé à l'école. Et si on travaille mal, on ne gagne pas d'argent ou si on n'a pas travaillé c'est pareil* ». Il a été scolarisé dans une école maternelle publique avant de rejoindre une école privée en CP, une décision de ses parents pour lui offrir les meilleures opportunités éducatives. La mère de Mohammed est très critique envers les enseignants et maintient un rapport méfiant, notamment concernant les consignes de devoirs. Elle n'hésite pas à contacter les enseignants ou à se rendre à l'école pour discuter des progrès de son fils. Mohammed, qui n'a pas de difficulté scolaire, est inscrit à des accompagnements scolaires au sein de son établissement et au centre social deux fois par semaine. Cependant, sa mère envisage de ne pas renouveler son inscription au CLAS, jugeant les accompagnements inadaptés : L'inscription au CLAS permet de soulager le temps parfois conflictuel des devoirs à la maison, toutefois, l'inscription ne sera pas réitérée l'année suivante, puisque les accompagnements proposés sont jugés peu efficaces aux yeux de cette famille.

#### **Activités extrascolaires**

Mohammed est très occupé par diverses activités culturelles, sportives et sociales, organisées par sa mère. Chaque soir est consacré à une nouvelle activité, allant de la natation au football, en passant par des visites à la bibliothèque. Sa mère souhaite qu'il accumule un maximum de connaissances et d'expériences durant son enfance, même si cela signifie qu'il cumule les activités : piscine, football, aide aux devoirs, bibliothèque, médiathèque, école arabe... Le père de Mohammed est peu présent en raison de son travail, mais sa mère est très présente et impliquée dans les activités socio-éducatives du quartier. Chaque semaine, Mohammed et sa famille participent aux ateliers de la bibliothèque, ainsi qu'aux activités proposées par la médiathèque et le centre social. La mère de Mohammed assiste également à des ateliers d'accompagnement parental et de coaching familial. Les activités nombreuses et exigeantes créent parfois des tensions, car Mohammed doit être parmi les meilleurs dans tous les domaines, ajoutant une dimension compétitive à sa vie quotidienne. La mère de Mohammed estime qu'il pourra choisir d'arrêter ces activités quand il sera plus âgé, mais qu'il est important de lui apporter des "bagages" solides.

#### **Socialisation et vie de quartier**

La famille de Mohammed apprécie leur quartier pour sa convivialité et ses nombreux services, mais ils rêvent également d'ailleurs. Les enfants sont bien connus dans le quartier grâce à la boulangerie familiale, mais Mohammed a peu d'amis de son âge à cause de son emploi du temps chargé.

Mohammed est représentatif du profil-type des « jeunes surmenés », qui représentent 10% des jeunes enquêtés. Ce sont des jeunes issus de familles possédant des capitaux stabilisés, appartenant principalement à la classe populaire, où l'utilisation de plusieurs langues est courante et où les parents détiennent des diplômes post-bac.

Le style éducatif des parents de ces jeunes est dominé par un contrôle rigoureux et une grande organisation du quotidien : les sanctions sont récurrentes, les exigences sont fortes, et le contrôle parental est omniprésent. Les communications intrafamiliales peuvent être tendues en fonction des situations, et les enfants sont peu responsabilisés dans les tâches quotidiennes, bien qu'on leur demande une grande autonomie dans la gestion de leur emploi du temps chargé (Delalande, 2014)<sup>42</sup>.

<sup>42</sup> Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie", *Recherches en éducation*, 20].

Bien que les résultats scolaires soient généralement satisfaisants, il y a une forte présence de ressources scolaires au domicile et une capacité à emprunter des ressources supplémentaires. Les rapports avec les enseignants sont souvent empreints de défiance et une forte pression scolaire est exercée sur les enfants, avec un contrôle fort des résultats scolaires (Deslandes & Royer, 1994)<sup>43</sup>. De plus, les parents de ces jeunes construisent un environnement éducatif oppressant. Les inscriptions aux activités sont généralement réalisées par les parents seuls et les choix d'activités sont faits en accord avec eux, mais souvent avec des exigences élevées. Les activités sont fréquentes et variées, et les jeunes participent régulièrement à des activités au sein et en dehors de leur quartier. Cette accumulation d'activités diversifiées est perçue par les parents comme un moyen d'offrir toutes les ressources nécessaires à leurs enfants. Autrement dit, ces parents estiment qu'il s'agit d'une « nécessité d'encadrer des pratiques et des choix qu'ils estiment cruciaux pour l'avenir de leurs enfants et la reproduction de leur propre position sociale » (van Zanten, 2009, p.87)<sup>44</sup>. En revanche, contrairement aux familles issues des classes moyennes et supérieures, ces familles ne parviennent pas à respecter l'autonomie enfantine.

Ainsi, les jeunes pratiquent des activités seuls, mais des activités en famille font également partie du quotidien. Ces familles sont orientées vers elles-mêmes : si les relations avec les habitants du quartier sont maintenues, le rythme des activités laisse peu de place aux interactions spontanées. Les temps libérés, particulièrement surchargés, ne permettent pas aux jeunes de participer aux anniversaires ou fêtes de quartier, par exemple, et deviennent un temps contraint, plus qu'un temps choisi (Bordes, 2016)<sup>45</sup>.

Enfin, les « jeunes surmenés » ont une perception positive de leur quartier. Ils apprécient la convivialité de l'espace public et ne ressentent pas de sentiment d'insécurité. Ils perçoivent favorablement leur habitat et l'offre socio-éducative disponible, ce qui renforce leur intégration et leur satisfaction générale (Authier & al., 2007)<sup>46</sup>, au même titre que les « jeunes épanouis ».

\*

---

<sup>43</sup> Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80.

<sup>44</sup> van Zanten, A. (2009). *Op. cit.*

<sup>45</sup> Bordes, V. (2016). Faut-il organiser les temps libres des jeunes ? Dans : Gurnade, M., & Ait-Ali, C. *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*. Éditions L'Harmattan.

<sup>46</sup> Authier, J., Bacqué, M.-H & Guérin-Pace, F. (2007). *Op. cit.*

## 2.7 Synthèse des profils de jeunes

Jeune surmené	Jeune épanoui	Jeune isolé	Jeune résilient	Jeune sous pression	Jeune dépourvu
<b>Capitaux stabilisés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Classe populaire supérieure</li> <li>✦ Utilisation de plusieurs langues</li> <li>✦ Diplômes post-bac chez les parents</li> <li>✦ Pratiques culturelles chez les parents</li> <li>✦ Socialisation familiale importante</li> </ul>	<b>Capitaux stabilisés</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Classe moyenne inférieure</li> <li>✦ Utilisation de plusieurs langues</li> <li>✦ Diplômes post-bac chez les parents</li> <li>✦ Pratiques culturelles &amp; sociales chez les parents</li> <li>✦ Socialisation familiale importante</li> </ul>	<b>Capitaux précaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Classe populaire inférieure</li> <li>✦ Utilisation exclusive de la langue maternelle</li> <li>✦ Ø de diplômes</li> <li>✦ Ø de pratiques culturelles chez les parents</li> <li>✦ Socialisation familiale faible</li> </ul>	<b>Capitaux très précaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Classe populaire inférieure</li> <li>✦ Utilisation du français &amp; de la langue maternelle</li> <li>✦ Diplômes professionnels/post-bac chez les parents</li> <li>✦ Ø de pratiques culturelles chez les parents</li> <li>✦ Socialisation familiale importante</li> </ul>	<b>Capitaux très précaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Classe populaire inférieure</li> <li>✦ Utilisation du français &amp; de la langue maternelle</li> <li>✦ Ø de diplômes</li> <li>✦ Ø de pratiques culturelles chez les parents</li> <li>✦ Socialisation familiale importante</li> </ul>	<b>Capitaux très précaires</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Classe populaire inférieure</li> <li>✦ Utilisation du français &amp; de la langue maternelle</li> <li>✦ Ø de diplômes</li> <li>✦ Ø de pratiques culturelles chez les parents</li> <li>✦ Socialisation familiale importante</li> </ul>
<b>Perception positive du quartier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Déambulation dans l'espace public en groupe et en famille</li> <li>✦ Ø de sentiment d'insécurité</li> <li>✦ Perception positive de l'habitat</li> <li>✦ Perception positive de l'offre socio-éducative</li> </ul>	<b>Perception positive du quartier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Déambulation dans l'espace public en groupe et en famille</li> <li>✦ Ø de sentiment d'insécurité</li> <li>✦ Perception positive de l'habitat</li> <li>✦ Perception positive de l'offre socio-éducative</li> </ul>	<b>Perception négative du quartier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Déambulation dans l'espace public en famille</li> <li>✦ Ø de sentiment d'insécurité</li> <li>✦ Perception négative de l'habitat</li> <li>✦ Perception négative de l'offre socio-éducative</li> </ul>	<b>Perception positive du quartier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Déambulation dans l'espace public entre pairs</li> <li>✦ Sentiment d'insécurité latente</li> <li>✦ Perception positive de l'habitat</li> <li>✦ Perception positive de l'offre socio-éducative</li> </ul>	<b>Perception positive du quartier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Déambulation dans l'espace public en groupe &amp; en famille</li> <li>✦ Sentiment d'insécurité latente</li> <li>✦ Perception positive de l'habitat</li> <li>✦ Perception positive de l'offre socio-éducative</li> </ul>	<b>Perception négative du quartier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Peu de déambulation dans l'espace public</li> <li>✦ Sentiment d'insécurité fort</li> <li>✦ Perception négative de l'habitat</li> <li>✦ Ø de connaissance de l'offre socio-éducative</li> </ul>
<b>Style éducatif autocritique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Sanctions récurrentes</li> <li>✦ Fortes exigences</li> <li>✦ Contrôle fort</li> <li>✦ Communications intrafamiliales tendues en fonction des situations</li> <li>✦ Peu de responsabilisation</li> </ul>	<b>Style éducatif démocratique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Sanctions justifiées</li> <li>✦ Exigences modérées</li> <li>✦ Contrôle modéré</li> <li>✦ Communications intrafamiliales apaisées</li> <li>✦ Peu de responsabilisation</li> </ul>	<b>Style éducatif permissif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Sanctions justifiées</li> <li>✦ Exigences faibles</li> <li>✦ Ø de contrôle</li> <li>✦ Communications intrafamiliales apaisées</li> <li>✦ Responsabilisation forte</li> </ul>	<b>Style éducatif permissif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Sanctions justifiées</li> <li>✦ Exigences faibles</li> <li>✦ Ø de contrôle</li> <li>✦ Communications intrafamiliales apaisées</li> <li>✦ Responsabilisation forte</li> </ul>	<b>Style éducatif autocritique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Sanctions récurrentes</li> <li>✦ Fortes exigences</li> <li>✦ Contrôle fort</li> <li>✦ Communications intrafamiliales tendues en fonction des situations</li> <li>✦ Responsabilisation moyenne</li> </ul>	<b>Style éducatif autocritique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Sanctions récurrentes</li> <li>✦ Fortes exigences</li> <li>✦ Contrôle fort</li> <li>✦ Communications intrafamiliales tendues en fonction des situations</li> <li>✦ Responsabilisation forte</li> </ul>
<b>Environnement éducatif peu propice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Résultats scolaires satisfaisants</li> <li>✦ Présence de ressources scolaires au domicile + emprunts</li> <li>✦ Rapports défiant envers les enseignants</li> <li>✦ Pression scolaire importante</li> <li>✦ Délégation scolaire faible</li> <li>✦ Grande diversité de pratiques extrascolaires</li> <li>✦ Inscription aux activités réalisée par les parents seuls</li> <li>✦ Choix des activités en accord avec les parents</li> <li>✦ Activités régulières</li> <li>✦ Relations avec les habitants du quartier</li> <li>✦ Pratiques extrascolaires en dehors du quartier</li> <li>✦ Petites fratries</li> </ul>	<b>Environnement éducatif propice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Résultats scolaires élevés</li> <li>✦ Présence de ressources scolaires au domicile + emprunts</li> <li>✦ Rapports apaisés avec les enseignants</li> <li>✦ Soutien scolaire ou pression scolaire</li> <li>✦ Délégation scolaire faible</li> <li>✦ Prédominance du social + sport ou activité culturelle</li> <li>✦ Inscription aux activités réalisée conjointement</li> <li>✦ Choix des activités en accord avec les parents</li> <li>✦ Activités régulières</li> <li>✦ Relations avec les habitants du quartier</li> <li>✦ Pratiques extrascolaires en dehors du quartier</li> <li>✦ Petites fratries</li> </ul>	<b>Environnement éducatif peu propice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Résultats scolaires fragiles</li> <li>✦ Présence de quelques ressources scolaires au domicile</li> <li>✦ Rapports aux enseignants ponctuels</li> <li>✦ Forte pression scolaire</li> <li>✦ Délégation scolaire ponctuelle</li> <li>✦ Prédominance des accompagnements scolaires</li> <li>✦ Inscription aux activités réalisée par le jeune</li> <li>✦ Choix des activités par le jeune</li> <li>✦ Activités irrégulières</li> <li>✦ Ø de relations avec les habitants du quartier</li> <li>✦ Ø de pratiques extrascolaires en dehors du quartier</li> <li>✦ Petites fratries</li> </ul>	<b>Environnement éducatif propice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Résultats scolaires satisfaisants</li> <li>✦ Présence de quelques ressources scolaires au domicile</li> <li>✦ Bons rapports aux enseignants</li> <li>✦ Pression scolaire modérée</li> <li>✦ Délégation scolaire importante</li> <li>✦ Pratiques extrascolaires, scolaires, sociales ou culturelles</li> <li>✦ Inscription aux activités réalisée conjointement</li> <li>✦ Choix des activités en accord avec les parents</li> <li>✦ Activités régulières</li> <li>✦ Importantes relations avec les habitants du quartier</li> <li>✦ Pratiques extrascolaires en dehors du quartier</li> <li>✦ Petites fratries</li> </ul>	<b>Environnement éducatif propice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Résultats scolaires satisfaisants</li> <li>✦ Peu de ressources scolaires au domicile</li> <li>✦ Rapports aux enseignants ponctuels</li> <li>✦ Pression scolaire modérée</li> <li>✦ Délégation scolaire en dehors de l'école</li> <li>✦ Inscription au sein de dispositifs socio-éducatifs</li> <li>✦ Inscription aux activités réalisée conjointement</li> <li>✦ Choix des activités en accord avec les parents</li> <li>✦ Activités régulières</li> <li>✦ Importantes relations avec les habitants du quartier</li> <li>✦ Pratiques extrascolaires en dehors du quartier</li> <li>✦ Grandes fratries</li> </ul>	<b>Environnement éducatif peu propice</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Résultats scolaires très fragiles</li> <li>✦ Ø de ressources scolaires au domicile</li> <li>✦ Ø de rapport aux enseignants</li> <li>✦ Ø de pression scolaire</li> <li>✦ Délégation scolaire en dehors de l'école</li> <li>✦ Inscriptions au sein de dispositifs socio-éducatifs</li> <li>✦ Inscription aux activités réalisée par le jeune</li> <li>✦ Choix des activités par le jeune</li> <li>✦ Activités irrégulières</li> <li>✦ Importantes relations avec les habitants du quartier</li> <li>✦ Ø de pratiques extrascolaires en dehors du quartier</li> <li>✦ Grandes fratries</li> </ul>

Ce deuxième temps de notre réflexion donne à voir les premières analyses descriptives de l'hétérogénéité des jeunes, au regard de l'explicitation des profils-types *via* la présentation de portraits de jeunes. Au prisme de ces portraits, nous avons illustré l'hétérogénéité de ces « jeunes en cité », qui se différencient les uns des autres sur de nombreux points.

### 3. Aller au-delà des profils-types : des jeunes singuliers pour affiner la typologie

La présentation des portraits réalisés en amont met en avant les convergences repérées auprès des jeunes et des familles enquêtées. Toutefois, il est nécessaire de faire émerger les variations, les cas singuliers, quitte à relier certains types établis (Demazière, 2013)<sup>47</sup> ou à en questionner les contours.

Parmi les jeunes enquêtés, certains possèdent des profils très proches, avec des indicateurs convergents ou similaires. Lorsqu'on regarde en détail les profils de Norma et de Sanna, par exemple, les indicateurs sont particulièrement proches : Norma et Sanna vivent et grandissent dans des configurations familiales, sociales et scolaires équivalentes. En revanche, certains jeunes possèdent des configurations éducatives singulières, qui pousse à réinterroger les typologies définies afin de rendre compte des singularités, des exceptions, des individualités. « *Parce qu'elle ne classe pas des individus, la démarche typologique permet alors de dégager des hypothèses explicatives sur leurs pratiques, en montrant comment un individu « vient » dans une case de la typologie et comment il en « sort » et donc comment différentes déterminations causales peuvent jouer, conjointement ou successivement* » dans la manière de vivre et grandir au sein de ces territoires (Oppenchain, 2016, p.36)<sup>48</sup>. Ainsi, c'est parce que « *la typologie doit être considérée comme une production intermédiaire plutôt que comme un résultat, comme une étape d'analyse plutôt que comme une forme finale* » (Demazière, 2013, p335)<sup>49</sup>, que nous proposons des portraits de jeunes que nous situons à mi-chemin entre deux des types établis précédemment.

#### 3.1 Chancelvie : Une « jeune dépourvue » qui conjure le sort ?

##### Le Portrait de Chancelvie

###### **Contexte familial et identité française**

Chancelvie, 15 ans, vit avec son père, sa mère, ses deux petits frères, ses deux sœurs, ainsi que sa demi-sœur Elodie, issue du premier mariage de son père. L'appartement ne dispose que de trois chambres, et Chancelvie partage la sienne avec Elodie, de quatre ans son aînée. Deux cousins, enfants de la sœur de sa mère, vivent également avec eux, leurs parents ne résidant pas en France. Malgré la promiscuité de l'appartement, il est récurrent d'entendre Chancelvie mentionner des résidents ponctuels, notamment des hommes salariés, qui payent la location d'une des chambres pour y séjourner. Le père de Chancelvie est souvent absent et au chômage, tandis que sa mère enchaîne les petits boulots, notamment de ménage et de cuisine, mais ne possède pas de revenu fixe.

Chancelvie a foulé le sol français à l'âge de 4 ans, mais revendique fortement sa nationalité française. Elle n'est jamais retournée au Congo, son pays d'origine, où son père voyage pourtant régulièrement. Le père de Chancelvie est résident français depuis 30 ans, mais Chancelvie est arrivée en France avec sa mère et sa grande sœur, Belvalie, en 2012. L'appartenance française est un sujet conflictuel au sein de la famille : « *Mais eux [ses parents], ils ne s'adaptent pas, ils sont comme s'ils étaient toujours là-bas... Pourquoi je dis là-bas ? On dirait que je suis une grosse raciste (rire), mais c'est sûr que si j'y*

<sup>47</sup> Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4, 333-347.

<sup>48</sup> Oppenchain, N. (2016). *Adolescents de cité : l'épreuve de la mobilité. Villes et territoires*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.

<sup>49</sup> Demazière, D. (2013). *Op. cit.*

*retourne, je reviendrais plus ici, crois-moi. Si on prend l'avion, c'est pour un aller simple, sans retour.* » Elle semble tiraillée entre une culture d'origine transmise par ses parents et une culture française acquise, notamment dans la sphère scolaire : *« On parle l'Ingala... non, en vrai je parle français, on est en France, on parle français (rire), en tout cas c'est ce que les gens disent, c'est ce que l'école ils nous disent et donc je pourrais parler l'Ingala, mais dehors j'en vois pas... l'intérêt. »* Cette dualité culturelle constante est visible dans son quotidien.

### **Vie de quartier et responsabilisations**

L'intégration sociale de cette famille est complexe, d'une part à cause de la prédominance de la culture des parents, et d'autre part à cause de l'absence des adultes dans la sphère sociale du quartier. Hormis une présence à l'église les dimanches, les parents de Chancelvie sont rarement visibles aux yeux des professionnels socio-éducatifs du territoire. Dans le quotidien, les aînés accompagnent les cadets au sein des différentes structures du territoire, notamment à l'école. Pour Chancelvie, les responsabilités sont partagées entre les enfants de l'adelphie. Elle doit effectuer le ménage les mercredis soir, une fois que ses frères et sœurs sont couchés : *« Je fais le soir, donc le mercredi c'est compliqué, mais avant je faisais d'autres trucs, mais c'est bon maintenant j'en ai marre, j'ai compris que je n'étais pas obligée de tout faire. »* Elle refuse désormais de s'occuper de sa petite sœur Chloé, qui a moins d'un an.

### **Relations familiales et autorité**

Chancelvie évoque peu les punitions ou sanctions, mais elle sous-entend l'autorité de son père au sein de la famille, en expliquant que c'est lui qui commande et qu'il faut le respecter. La relation avec sa demi-sœur est complexe, les points de discorde étant principalement sur le partage de la chambre et son entretien, mais aussi sur des sujets plus profonds, comme l'insertion professionnelle et le futur. L'aînée impose un contrôle fort sur ses demi-frères et sœurs, revenant sur les décisions prises par leur mère quant à la réalisation d'activités et de sorties. Lors d'une activité de radio réalisée dans le quartier, Chancelvie prévient quelques minutes avant le début de l'activité qu'elle ne pourra être présente, car sa sœur refuse qu'elle quitte l'appartement.

### **Activités extrascolaires**

Chancelvie s'inscrit à peu d'activités au sein du quartier et ne pratique aucune activité en dehors du quartier. Elle a été inscrite plus jeune dans un club de foot, mais ses parents ne parvenaient pas à l'accompagner aux entraînements et aux matchs. Par la suite, elle a souhaité s'inscrire au rugby, puis à l'athlétisme, mais son père a refusé, selon elle, par manque de temps et par *« flemme de remplir des papiers »*. Les seules activités qu'elle réalise sont menées au sein du centre social : elle participe à un stage de théâtre et à des activités sportives dans ce cadre.

### **Scolarité et perspective d'avenir**

Chancelvie s'est inscrite au CLAS sur les conseils d'une de ses amies. Pour expliquer cette inscription à sa mère, Chancelvie lui présente le CLAS comme des cours de soutien après l'école. Elle apprécie l'espace de tranquillité offert pour la réalisation de ses devoirs : *« Chez moi, il y a trop de bruit, après ma mère elle ne comprend pas que je fais tout le temps mes devoirs, mais je lui explique, il faut que je réussisse dans la vie, tu ne vas pas toujours me donner de l'argent, tu le fais pas maintenant, c'est pas pour autant que tu le feras plus tard, d'ailleurs. »* Chancelvie est particulièrement lucide sur la situation précaire de sa famille et sur la volonté de « sortir » du quartier, d'obtenir une meilleure condition de vie. Le CLAS et le centre social dans sa globalité lui offrent un soutien scolaire et affectif fort : *« Quand je ne vais pas bien, ils donnent des conseils, ils nous donnent de l'amour »*.

Chancelvie obtient de bons résultats scolaires et décroche son brevet avec mention. Chancelvie est investie dans son établissement, faisant partie du CVC et d'une cordée de la réussite, participant activement à l'organisation des événements. Sa motivation scolaire est toutefois bridée par des équipes éducatives qu'elle trouve « cassantes », rabaissantes. Elle reçoit des remarques quant à son premier vœu d'orientation, jugé trop prestigieux, mais qu'elle obtient tout de même. Elle considère son collège et son quartier comme une prison, malgré ses efforts pour se distinguer.

Elle veut devenir avocate et lutter pour la justice, motivée par une agression dont elle a été témoin et par les injustices qu'elle perçoit dans son environnement. Toutefois, ses parents ne remplissent pas les dossiers d'inscription pour les programmes et dispositifs scolaires, ce qui la freine dans ses ambitions. Elle estime que son appartenance au quartier est un poids négatif et s'applique dans sa scolarité pour contrer ce destin : *« Ils veulent qu'on ait une culture assez convenable pour pouvoir être des futurs bons citoyens, mais la culture ça suffit pas, on apprend pas les vrais trucs de la vraie vie. »*



Ainsi, Chancelvie partage des caractéristiques avec les « jeunes dépourvus » : sa famille possède des capitaux très précaires. Le style éducatif de ses parents est autocritique et Chancelvie possède une perception négative du quartier, tout en ayant connaissance des offres socio-éducatives du territoire. Il s'agit là d'un premier élément de contraste : les parents de Chancelvie n'ont pas connaissance de l'offre, mais Chancelvie est informée et met en œuvre des stratégies afin de participer à des activités qu'elle juge pertinentes et également permettre à ses petits frères et sœurs d'en profiter, dans une forme de parentification (Haxhe, 2013)<sup>50</sup>. Son rapport à la nationalité française et la rupture avec ses origines est également singulier, puisqu'elle dénonce l'incapacité de ses parents à s'intégrer (Ribert, 2006)<sup>51</sup>.

Chancelvie, autonome et mature, parvient à se construire un environnement éducatif favorable à la réussite éducative, en l'absence de soutien familial. Chancelvie possède de très bons résultats scolaires et organise son quotidien au regard de sa réussite scolaire : elle est en mesure d'emprunter ou d'acquérir des ressources scolaires, de s'inscrire à différents dispositifs et accompagnements. Contrairement aux « jeunes dépourvus », Chancelvie porte une attention à la régularité des activités et informe en amont lorsqu'elle ne peut tenir ses engagements. Autrement dit, Chancelvie supporte les stigmates et les contraintes socio-économiques et familiales qu'elle rencontre et parvient à se projeter dans un avenir meilleur. Parmi les « jeunes dépourvus », Chancelvie pourrait être l'exception à la règle, qui parvient à conjurer le sort et à s'extraire du quartier et des conditions dans lesquelles elle a grandi.

### 3.2 Issam : « Jeune résilient » ou « Jeune épanoui » ?

#### Le Portrait d'Issam

##### **Contexte familial, culturel et linguistique**

Issam, 14 ans, vit avec son père, sa mère, son petit frère de 5 ans et sa petite sœur de 10 ans ainsi que l'aîné de la famille, un garçon âgé de 18 ans, Zakaria. Seul le père de famille, ouvrier dans la construction, contribue à l'apport économique de la famille. Les parents d'Issam possèdent tous deux des origines marocaines et ont vécu certains passages de leurs vies au Maroc. Zakaria, par exemple, est né sur le sol marocain et y a grandi jusqu'à l'âge de 4 ans. En revanche, Issam n'est jamais allé au Maroc et maîtrise peu la langue, bien qu'il puisse la comprendre.

##### **Appartenance au territoire**

Les parents d'Issam sont nés et ont grandi dans le quartier : ils sont pour ainsi dire, des « enfants du quartier » et les témoins de la dégradation progressive du territoire : « *C'est là, ces dernières années, que le quartier s'est dégradé, avec le manque de respect. C'est vrai que les plus jeunes, ils ont beaucoup moins de respect, mais après c'est vrai qu'il y a beaucoup de structures qui ont fermé donc maintenant bah ils sont toujours dehors.* » La famille d'Issam est particulièrement attachée au quartier et apprécie les sociabilités et solidarités qu'ils y ont tissées.

##### **Activités socio-éducatives**

Au regard de l'offre socio-éducative, culturelle et sportive restreinte au sein du quartier et de la faible mobilité de la mère de famille, les enfants pratiquent peu d'activités. Zakaria

<sup>50</sup> Haxhe, S. (2013). *L'enfant parentifié et sa famille*, Toulouse, érès.

<sup>51</sup> Ribert R., (2006). *Liberté, égalité, carte d'identité : les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, La Découverte, Paris.

pratique le foot dans un club en dehors du quartier, mais Issam ne pratique aucun sport en raison d'une santé fragile. Toutefois, les membres de l'adelphie, ainsi que la mère de famille, participent à de nombreuses activités proposées par le centre social et le conseil citoyen. La mère d'Issam en est membre active et est particulièrement engagée dans la vie du quartier et l'organisation d'événements festifs et conviviaux. Cette implication bénévole est possible car cette mère de famille est sans emploi. Si les activités éducatives, culturelles et sportives sont critiquées par cette famille et jugées discriminantes : « *Ma fille, par exemple, voulait faire de l'athlétisme. L'athlétisme, c'est aller à X. Comment aller jusqu'à X, c'est 35 minutes, faut prendre le bus. Ici c'est juste une offre « quartier », c'est ça, foot et boxe, il y a plus natation, plus roller, c'est fini tout ça.* », elles prennent une grande place dans le quotidien : « *Ils vont jouer dehors, ils vont à la ludothèque aussi le mercredi après-midi, même des fois les samedis, mais sinon, non, après, quand il y a des choses, on y participe à tout quoi, les repas partagés généralement, ils y vont, même quand je ne peux pas y aller, je leur fais un plat, ils emmènent, je préviens [l'animatrice] et puis j'envoie le grand avec eux, il les amène et les récupère.* » Cette implication dans la vie de quartier est corrélée à l'interconnaissance entre cette famille et les habitants, ainsi qu'entre les membres de la famille et les professionnels socio-éducatifs du territoire.

#### **Autorité, autonomie et responsabilisation**

Au sein de la famille, une importance est donnée au respect et aux valeurs, avec une prise en compte importante des revendications qu'Issam peut avoir : c'est notamment le cas lorsqu'Issam décide de ne plus déjeuner à la cantine. Des indicateurs permissifs sont également notés en ce qui concerne les relations intrafamiliales apaisées, entre parents et enfants, mais également entre frères et sœurs. En revanche, certains aspects du quotidien relèvent d'un contrôle beaucoup plus strict, notamment lorsqu'il s'agit des jeux vidéo. Issam est conscient qu'il y passe beaucoup de temps et met en avant les contrôles toujours plus stricts de sa mère en termes d'horaires de jeux, les weekends et en soirée. De plus, en termes de responsabilité, Issam semble peu responsabilisé au sein de la famille, hormis ce qui le concerne spécifiquement : « *J'arrange ma chambre, je range et je m'assure que ce n'est pas le bordel, donc je range mon bordel à moi, c'est tout.* » Cette faible responsabilisation est expliquée par la mère d'Issam dans une volonté de laisser son fils grandir sans qu'il soit chargé de responsabilités, qu'il devra, dans tous les cas, endosser par la suite.

#### **Scolarité et perspectives d'avenir**

En termes de scolarité, Issam possède des difficultés, mais maintient des résultats scolaires moyens, en fournissant très peu de travail personnel. Selon lui, le fait de faire ses devoirs n'est pas corrélé à l'obtention de diplômes : « *Bah, ma cousine, elle a été virée de toutes les écoles, elle a quand même eu son brevet et maintenant elle a un travail.* » La perception de la scolarité d'Issam est singulière et dépend, selon sa mère, d'un vécu scolaire assez difficile. Victime de harcèlement scolaire dans son enfance, Issam n'apprécie pas la sphère scolaire et a du mal à tisser des liens avec ses camarades. Si Issam mentionne peu son père, il le mentionne lorsqu'il s'agit de ses difficultés à l'école et explique les réactions de son père face aux situations qu'il a pu vivre. Lorsqu'Issam est entré au collège et au regard de la situation, son père a choisi de l'inscrire dans l'autre collège du secteur, en domiciliaant son enfant à son ancienne adresse. Ce contournement de la carte scolaire est pensé comme une manière d'offrir un nouvel espace d'émancipation à Issam. Aujourd'hui, ce choix pèse sur son quotidien, puisqu'Issam traverse le quartier quatre fois par jour, en bus.

Ainsi, Issam est l'exemple typique de l'entre-deux : il possède une grande partie des caractéristiques communes aux « jeunes résilients » (capitaux précaires, style éducatif permissif, environnement éducatif propice, rapport au quartier positif), pourtant, lorsqu'il s'agit des capitaux sociaux et culturels, il se rapproche des singularités partagées par les « jeunes épanouis », fortement contrebalancées par les capitaux économiques. Autrement dit, Issam est singulier dans le sens où les capitaux sociaux et culturels possédés par la famille sont bien plus développés que les capitaux économiques acquis. Dans le même temps, en considérant non plus



les capitaux, mais le style éducatif des parents d'Issam, nous faisons le constat qu'il pourrait être tantôt démocratique, tantôt permissif, notamment en raison du contrôle fluctuant de la maman et des responsabilités qui lui sont données. La perception négative et critique qu'il fait, avec sa famille, du quartier et des offres proposées est également singulière au regard des autres familles enquêtées. De ce fait, Issam possède des capitaux précaires, mais le style éducatif tend à être démocratique, l'environnement socio-culturel est favorable, mais l'environnement éducatif est plus fragile, tout comme la perception du quartier, qui est très positive sur certains points et particulièrement critique sur d'autres.

### **3.3 Une « jeune sous-pression » déstabilisée : une question de temporalité, de transition ? <sup>52</sup>**

#### **Portrait, d'I.**

##### **Contexte familial**

I., une jeune fille de 13 ans, vit avec sa mère, son frère de 15 ans et ses deux petites sœurs de 3 ans. L'aîné de la famille est né en Algérie et y a partiellement grandi, contrairement aux autres enfants, nés en France. Malgré une immigration récente, la mère de famille maîtrise le français et est très attachée à l'intégration.

L'année dernière, cette famille a traversé une épreuve difficile avec la perte d'un des membres de leur famille. I., scolarisée en 6ème, a dû faire face au décès de son père. Cet événement traumatique a bouleversé la famille et leurs conditions de vie. Depuis, la mère de famille a été obligée de trouver un emploi, alors qu'elle était femme au foyer auparavant, rendant les revenus plus précaires. Rencontrée à différentes reprises, cette mère accorde une attention particulière au respect, aux règles et aux valeurs, contrôlant le quotidien de ses enfants. Depuis le décès de son mari, elle essaie d'apaiser au maximum les tensions au sein de la famille en laissant plus de liberté aux enfants, notamment à I. Elle essaie également de la décharger des tâches qui lui incombent, comme s'occuper de ses petites sœurs, et met le dialogue au premier plan.

##### **Scolarité, loisirs et bouleversements**

Les résultats scolaires de I. restent satisfaisants, car elle était une élève studieuse. Toutefois, sa mère perçoit un désintérêt croissant pour la scolarité et un recul de son investissement. Consciente des difficultés que rencontre sa fille, elle n'ose pas en discuter avec les équipes éducatives et n'est pas certaine que les enseignants actuels de sa fille connaissent la situation. L'inscription au CLAS, comme à l'accueil libre, n'est pas pensée comme un soutien à la scolarité, mais plutôt comme un espace d'émancipation et de prise de parole. Il s'agit des seuls lieux où I. est visible au sein de l'espace public. En dehors de l'école et du centre social, I. pratiquait la boxe dans le quartier. Elle pratique ce sport depuis son enfance, mais a choisi d'arrêter l'année dernière. Cette année, soutenue par sa mère et par l'une de ses amies, elle s'est inscrite à nouveau, mais n'est plus aussi rigoureuse dans sa pratique. Elle passe beaucoup de temps, seule, dans sa chambre et a tendance à se replier sur elle-même. Elle réagit parfois violemment aux remarques de ses amies ou aux propos des professionnels lorsqu'ils viennent bousculer l'équilibre qu'elle essaie de reconstruire. En groupe, I. sourit beaucoup et s'applique à devenir un centre d'attention comique, comme pour pallier sa tristesse.

##### **Perception du quartier et avenir**

La vision de I. sur le quartier et l'environnement dans lequel elle grandit a été modifiée par le décès de son père. Elle critique vivement le quartier, la délinquance et les réseaux de drogues qu'elle côtoie plus ou moins au quotidien. Elle exprime à plusieurs reprises le souhait de quitter le quartier, notamment pour rejoindre ses grands-parents paternels en Algérie.

<sup>52</sup> Une attention plus particulière a été attribuée à la rédaction et l'anonymisation de ce portrait, plus concis, afin de préserver les propos tenus dans le cadre des entretiens réalisés auprès de cette famille. Ce portrait, ainsi présenté, limite la « reconnaissance » de la famille enquêtée.

Cette jeune fille et sa famille traversent une période difficile où la perte d'un des membres de la famille recompose les logiques intrafamiliales, notamment en ce qui concerne le style éducatif. La mère de famille tend à devenir plus permissive sur certains aspects, tout en conservant un contrôle, qu'elle considère central à l'éducation. Dans le même temps, la reprise du sport pour cette jeune fille et la réintégration de certains repères dans son quotidien laissent entrevoir une stabilisation de l'équilibre familial.

Ce portrait questionne le caractère évolutif du profil des jeunes en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés : dans le cas de cette jeune, elle se rapproche au moment de l'enquête du profil des « jeunes dépourvus » et pourtant, les éléments soulevés ici sous-entendent des rapprochements avec le profil « jeune sous-pression »<sup>53</sup>.

\*

Les portraits présentés ici permettent de dépasser les profils-types établis et d'illustrer la diversité des trajectoires et des caractéristiques individuelles en mettant en lumière les singularités de chacun de ces jeunes. Ces portraits révèlent l'importance de considérer les jeunes de manière individuelle afin de déconstruire et d'enrichir les analyses. Ce dernier temps de la réflexion souligne que chaque jeune possède une histoire et des caractéristiques uniques qui influencent leur parcours, y compris les rapports à l'éducation et au territoire. Nous avons montré ici que bien que ces jeunes possèdent des caractéristiques communes, tous sont singuliers. Nous pouvons alors nous demander comment ces jeunes si singuliers utilisent et remodelent les politiques publiques qui les concernent au regard de ces profils qui se distinguent. Utilisent-ils les mêmes offres socio-éducatives ? Possèdent-ils le même rapport à ces offres ? Participent-ils à la co-élaboration des offres qui leur sont proposées ? Autrement dit, cette mise en lumière de l'hétérogénéité des « jeunes en cité », toujours considérés aujourd'hui par les politiques publiques comme homogènes, questionne sur l'utilisation diversifiée et les incidences que peuvent avoir les jeunes, au regard de leurs différents profils, sur l'ordre éducatif local.

---

<sup>53</sup> Un retour sur le terrain concerné en décembre 2023 conforte le caractère évolutif des profils exposés ici. Dans le cas de cette jeune fille et à la lumière d'échanges avec elle, mais également avec sa mère, elle pourrait être ancrée plus spécifiquement au profil « jeune sous-pression ».

## Conclusion du chapitre 8 : les singularités des « jeunes en cité »

Au sein de ce chapitre, nous avons donné à voir et justifié la méthodologie mixte (Kermarrec & al., 2021) mobilisée pour l'analyse des données concernant les publics des cités éducatives, à savoir les jeunes et leurs parents.

Cette méthodologie nous a permis d'obtenir une compréhension approfondie et nuancée des profils des jeunes enquêtés. Les données ethnographiques et les entretiens ont été rigoureusement analysés à travers quatre grandes catégories d'analyse : les capitaux familiaux, les styles éducatifs parentaux, les environnements socio-éducatifs et le rapport au quartier. Parallèlement, l'analyse quantitative a joué un rôle crucial en confirmant les tendances émergentes et en facilitant la visualisation des profils-types. Les corrélations quantitatives et l'ACP établies ont révélé les interconnexions entre les différentes catégories d'analyse, offrant ainsi une compréhension plus approfondie des éléments qui participent à la singularisation des « jeunes en cité » et ont permis de représenter visuellement la répartition des profils-types, mettant en évidence les variables significatives pour chacun des groupes établis.

Les premiers résultats descriptifs ont été présentés, illustrant l'hétérogénéité des jeunes à travers des portraits individuels. Ces portraits ont permis de mettre en évidence la diversité des trajectoires et des caractéristiques individuelles, dépassant ainsi les profils-types établis (Demazière, 2013). En examinant les jeunes de manière individuelle, nous avons pu déconstruire les généralisations et enrichir notre compréhension de leur réalité quotidienne. Cette démarche souligne l'importance de considérer chaque jeune dans sa singularité (Duru-Bellat & al., 2022). Les portraits ont révélé que chaque individu possède une compilation de caractéristiques uniques qui participent à la construction de son individualité. Bien que ces jeunes partagent des caractéristiques communes en tant que groupe, il est essentiel de reconnaître, de comprendre et de valoriser cette individualité. En définitive, cette approche méthodologique mixte a permis d'apporter des éclairages riches et nuancés sur les réalités vécues et les quotidiens différenciés des jeunes enquêtés.

## Chapitre 9 : Utilisations contrastées des offres socio-éducatives par les jeunes

*« Les publics de la participation sont en effet le produit de la rencontre entre une offre de participation (une incitation ou un stimulus institutionnel) et des citoyens qui l'acceptent. Il faut donc porter attention, dès lors qu'on cherche à analyser le public constitué et le travail de ceux qui le constituent, à la « demande », plus ou moins latente et pas forcément préexistante, de participation ou du moins aux appétences pré-constituées pour la participation ». (Bachir & Lefebvre, 2019)*

Ce chapitre explore l'utilisation des offres socio-éducatives locales par les jeunes, en se concentrant sur les dynamiques d'utilisation, de captation et de fidélisation. En examinant les types d'offres disponibles et les raisons pour lesquelles les jeunes y participent ou s'en détournent, nous visons à identifier les facteurs qui favorisent ou entravent leur utilisation. Cette analyse vise à comprendre les écarts entre les intentions des dispositifs éducatifs et leur réception sur le terrain. Dans un premier temps, nous présentons les écosystèmes socio-éducatifs des jeunes enquêtés, afin de mieux cerner l'utilisation des offres socio-éducatives chez les jeunes, en mettant en avant l'importance de l'institutionnalisation des temps libérés de la contrainte scolaire au sein des territoires enquêtés. Nous examinons le quotidien des jeunes enquêtés et les activités qu'ils pratiquent, afin de donner à voir l'hétérogénéité des écosystèmes socio-éducatifs pour chacun d'eux. (Cf. 1. Les écosystèmes socio-éducatifs : des utilisations des offres par les jeunes). Dans un deuxième temps, nous proposons une analyse de l'utilisation des offres socio-éducatives par les jeunes : notre objectif est de déterminer dans quelles mesures les jeunes utilisent les offres des territoires et de cerner l'incidence de différents éléments sur l'hétérogénéité des écosystèmes socio-éducatifs, notamment l'âge, le genre, la composition de l'adelphie, les capitaux économiques ou le contexte territorial. (Cf. 2. Utilisation des offres du territoire : des écosystèmes socio-éducatifs hétérogènes). Le troisième temps est dédié à une analyse croisée des profils-types et des écosystèmes socio-éducatifs, afin de montrer les utilisations différenciées des offres du territoire en fonction des profils-types des jeunes. (Cf. 3. Des utilisations diversifiées des offres socio-éducatives, culturelles et sportives en fonction des profils ?) Le dernier temps propose une analyse spécifique des processus de captation, de fidélisation, de fabrication des publics au sein des cités éducatives enquêtées. Nous cherchons à définir quels types de publics sont mobilisés au sein des cités éducatives et quels sont leurs écosystèmes socio-éducatifs. Nous montrons comment les projets menés dans le cadre des cités éducatives peuvent être sélectifs et élitistes. (Cf. 4. Recours aux offres socio-éducatives : des logiques de captation et de fidélisation à l'œuvre au sein des cités éducatives). Ce chapitre vise à fournir une compréhension approfondie des dynamiques à l'œuvre dans l'utilisation des offres socio-éducatives, culturelles et sportives par les jeunes des territoires. Ce chapitre participe à la compréhension des processus de fabrication des publics au sein des cités éducatives et de leurs incidences sur l'utilisation des offres par les jeunes.

## 1. Les écosystèmes socio-éducatifs : des utilisations des offres par les jeunes

Dans la littérature scientifique, il est plutôt commun depuis ces 40 dernières années, d'appréhender les dispositifs au prisme de leur public, d'appréhender ce qu'ils cherchent, ce qu'ils trouvent dans ces dispositifs. De nombreuses enquêtes participent à la compréhension des dispositifs, notamment des dispositifs d'accompagnements scolaires (Piquée, 2001)<sup>1</sup>, des PRE (Sompayrac, 2020)<sup>2</sup>, ou encore des internats d'excellence (Boulin, 2014)<sup>3</sup>. Dans les faits, pour comprendre l'utilisation du dispositif par les jeunes, il est nécessaire d'élargir la focale et d'appréhender le quotidien de l'enfant de manière plus large. En revanche, peu d'enquêtes abordent les écosystèmes éducatifs des jeunes dans leurs intégralités et s'appliquent à considérer la cohérence, l'absence ou la superposition, l'utilisation ou le non-recours aux dispositifs socio-éducatifs dans le quotidien des familles.

Dans ce travail, nous cherchons à appréhender les pratiques de ces jeunes, au regard d'indicateurs multiples, afin de proposer une lecture analytique globale des pratiques quotidiennes institutionnalisées de ces jeunes, dans les contextes territoriaux enquêtés. Nous considérons dans ce travail uniquement les pratiques institutionnalisées, qui nécessitent une inscription préalable et nous ne prenons pas en considération les pratiques libres, dont nous ne pouvons définir les temporalités et la régularité. Nous revenons alors sur ce que nous appellerons les écosystèmes socio-éducatifs des jeunes, en explicitant les activités prises en considération dans le cadre de ce travail. Nous présentons ensuite l'hétérogénéité des quotidiens institutionnalisés des jeunes enquêtés.

### 1.1 Des écosystèmes socio-éducatifs : considérer le quotidien des jeunes

Depuis la fin des années 1990, certaines enquêtes s'appliquent à considérer les parcours scolaires des jeunes, notamment dans la volonté de comprendre ce qui se joue dans les processus de décrochage scolaire (Bautier & al., 2002)<sup>4</sup>. Jusqu'à aujourd'hui, de nombreuses enquêtes, notamment de grande ampleur, questionnent les pratiques ludiques des jeunes et des adolescents en considérant la répartition des activités de loisirs, notamment la lecture, les usages numériques, les sorties spectacles, la fréquentation des musées, au prisme des pratiques familiales et particulièrement au regard des classes sociales (Lahire, 2019)<sup>5</sup>. D'autres enquêtes s'appliquent à regarder l'évolution de ces pratiques culturelles de l'enfance à l'adolescence (Octobre & al., 2010)<sup>6</sup> ou apportent un regard sur l'utilisation territorialisée des pratiques de

---

<sup>1</sup> Piquée, C. (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse. Université de Dijon.

<sup>2</sup> Sompayrac, L. (2020). *Les arrangements du quotidien : Comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en oeuvre d'un programme de réussite éducative*. Thèse

<sup>3</sup> Boulin, A. (2014). *Les internats d'excellence : un dispositif au prisme de l'expérience adolescente*. Thèse, Paris 5.

<sup>4</sup> Bautier, E., Terrail, J.P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Al. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD / MEN.

<sup>5</sup> Lahire B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

<sup>6</sup> Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, *La Documentation française*, coll. « Questions de culture ».

loisirs, au sens large (David, 2011)<sup>7</sup>. Les enquêtes qualitatives ont tendance à analyser les pratiques de loisirs selon un champ spécifique : les pratiques ludiques, les pratiques numériques, les pratiques sportives, les pratiques culturelles. Ces pratiques électives sont également analysées conjointement, notamment par Anne Barrère (2011)<sup>8</sup> ou Dominique Pasquier (2005)<sup>9</sup>.

Notre travail s'inscrit en ce sens et vise à cerner les articulations et interrelations entre ces différentes pratiques, entre le scolaire et l'extra-scolaire, entre l'individu, ses pratiques électives et les institutions, à un instant *T*. Autrement dit, nous interrogeons les écosystèmes éducatifs et sociaux (Bronfenbrenner, 1979)<sup>10</sup> autour de chacun des jeunes enquêtés afin de cerner les différentes activités et pratiques en jeu, mais également les interactions, les relations entre ces différentes activités. Nous considérons ici l'ensemble des dispositifs institutionnalisés ainsi que l'ensemble des structures éducatives et sociales au sein desquelles évoluent les jeunes, comme des parties d'un écosystème socio-éducatif individuel. La mise en lumière de ces écosystèmes socio-éducatifs pour chacun des jeunes repose sur l'analyse de leurs emplois du temps et des observations de leurs pratiques au sein des territoires enquêtés.

Aux yeux des professionnels des territoires enquêtés, ces écosystèmes peinent à être visualisés. Ils ont tendance à penser les offres du territoire en termes de cohérence des dispositifs et des projets par rapport aux offres existantes et non par rapport à l'utilisation individuelle de ces offres par les jeunes.

*« Alors, justement dans le cadre des cités éducatives, ils ont réfléchi à faire cette cartographie-là, normalement dans les réseaux d'éducation prioritaire, c'est un travail qu'on demande aussi à la coordinatrice ou coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire, d'avoir la cartographie des partenaires, sur quels champs ils interviennent, est-ce que c'est scolaire, culturel, sportif, sur quel champ, à quelle heure, avec quel public, d'avoir cette cartographie. Donc ça, la cité éducative a boosté cette cartographie-là, parce qu'ils en ont forcément besoin pour créer leur parcours cohérent ».* [Conseillère départementale REP - 14 janvier 2022 - Mandela]

Autrement dit, aussi bien du point de vue de la recherche que du point de vue des professionnels des territoires enquêtés, les écosystèmes socio-éducatifs individuels sont pensés en termes d'offres et non en termes d'utilisation. Pour ces professionnels, une offre cohérente à l'échelle d'un territoire impliquerait, de fait, des parcours individuels cohérents pour chacun des jeunes. Or, aucun des professionnels interrogés n'est en mesure de définir quels jeunes sont inscrits au sein des différentes offres du territoire. Les intervenants CLAS n'ont pas connaissance des activités sportives ou culturelles, les intervenants « devoirs-faits » ne sont pas nécessairement

<sup>7</sup> David, O. (2011). Les pratiques de loisirs des enfants et des jeunes en Ille-et-Vilaine : espaces et mobilités, *Carnets de géographes*, 3.

<sup>8</sup> Barrère, A. (2011). L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Paris : Armand Colin.

<sup>9</sup> Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Editions Autrement.

<sup>10</sup> Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Royaume-Uni : Harvard University Press.

conscients des autres accompagnements scolaires (CLAS, PRE, cours particuliers...), les animateurs des centres de loisirs n'ont pas connaissance des multiples inscriptions aux dispositifs socio-éducatifs, tout comme les animateurs culturels et sportifs. S'ajoutent à ces dispositifs ceux investis par les parents, notamment dans le cadre de l'accompagnement à la parentalité (CLAS, REAAP, Café des parents...), dont l'utilisation reste occultée aux professionnels du territoire qui ne sont pas directement concernés.

Si les cités éducatives ont pour vocation de repenser la cohérence des territoires et non d'être un dispositif supplémentaire, il est nécessaire de comprendre comment les offres du territoire sont utilisées par les jeunes et de penser les offres en fonction des utilisations qu'ils en font afin d'améliorer la prise en charge socio-éducative.

## 1.2 Les activités considérées

Au regard des entretiens réalisés auprès des jeunes, mais également auprès de leurs parents, nous avons pu retracer les activités pratiquées régulièrement. Afin de conforter ces analyses, nous avons demandé à chacun des jeunes enquêtés de renseigner leurs emplois du temps : ce support a permis de confirmer les activités pratiquées ou d'éclaircir des incohérences en termes de temporalités, notamment en identifiant les chevauchements d'horaires d'activités ou les pratiques ponctuellement suspendues ou abandonnées récemment. Le croisement des entretiens entre parents et enfants a également permis la triangulation de ces données, permettant d'obtenir pour chacun des jeunes enquêtés un emploi du temps détaillé de leurs activités. Nous avons fait le choix de répartir les activités comme suit : les accompagnements scolaires, l'apprentissage des langues, l'inscription à un accueil libre ou de loisirs, les pratiques sportives, la médiathèque, les activités culturelles et artistiques, la ludothèque, ainsi que les pratiques culturelles et religieuses.

Concernant les accompagnements scolaires, nous avons pris en compte l'ensemble des dispositifs qui participent à l'accompagnement de la réalisation des devoirs, qu'ils se déroulent dans l'école ou en dehors de celle-ci, indépendamment des niveaux scolaires ou des résultats scolaires. Dans notre corpus, nous observons des jeunes inscrits majoritairement au CLAS, mais également à l'étude, à « devoirs faits » et au PRE. Nous faisons un premier constat : celui d'une double inscription au sein de dispositifs éducatifs, notamment au sein d'un dispositif mené dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci, pour 34% des jeunes enquêtés, soit 17 des jeunes du corpus (Glasman, 2001)<sup>11</sup>. Toutefois, 44% des jeunes (soit 22 jeunes), sont inscrits à un seul dispositif d'accompagnement scolaire. Nous soulevons ici l'incohérence en termes de publics ciblés par les dispositifs et les publics qu'ils accueillent réellement (Piquée, 2003)<sup>12</sup>. En effet, les jeunes accueillis au sein du CLAS porté par le centre social d'Églantine rencontrent des

---

<sup>11</sup> Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.

<sup>12</sup> Piquée, C. (2003). Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. *VEI enjeux*, n°132, Prévenir les ruptures scolaires. 188-203.

difficultés scolaires et médico-sociales bien plus complexes que les publics initialement pensés pour ce dispositif. Enfin, nous notons qu'une partie des jeunes verbalisent une inscription « sous contrainte » à ces dispositifs d'accompagnements scolaires, que ce soient des contraintes de la part des enseignants ou de celle de leurs parents. Ce sont des jeunes qui ne trouvent pas en ces dispositifs des leviers d'accrochage scolaire, mais plutôt des caisses de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe (Kakpo & Netter, 2013)<sup>13</sup>.

Concernant les pratiques sportives, nous avons fait le choix de ne considérer que les inscriptions en club ou associations sportives et de ne pas prendre en compte les pratiques sportives individuelles, sans encadrement (footing, vélo...). Nous aurions pu détailler cette catégorie sportive en fonction des sports, en distinguant notamment les sports collectifs et les sports individuels, ou les sports de ballon ou de raquettes, des sports artistiques, mais ces éléments ne nous ont pas paru essentiels dans la compréhension du quotidien des jeunes<sup>14</sup>. Si nous pouvons toutefois donner à voir la diversité des sports pratiqués, nous pouvons évoquer des sports de ballon (football, rugby), de raquettes (tennis, badminton), des sports artistiques (danse classique, hip-hop...), des sports de combat (boxe, taekwondo, judo, Viet vo dao...), des sports complets (athlétisme, voile...). Les sports de combat sont particulièrement représentés, aussi bien chez les filles que chez les garçons et particulièrement du côté d'Églantine.

Pour ce qui est des pratiques culturelles et artistiques, nous avons également pris le parti de considérer, dans le détail, les pratiques de chacun des jeunes dans un premier temps d'analyse. En revanche, au regard de la diversité des pratiques, nous les avons regroupées en une seule et même catégorie, comprenant notamment le chant, la musique, la poterie ou encore les échecs. De la même manière, nous avons considéré ici uniquement les inscriptions à des cours ou des ateliers au sein de structures socio-éducatives et culturelles du territoire ou des territoires environnants et n'avons pas considéré les pratiques libres, sans encadrement.

Concernant les accueils libres ou les centres de loisirs, nous avons considéré les accueils de loisirs des centres socio-éducatifs associatifs et municipaux, que ce soit sur un format d'accueil libre ou sur une inscription à la demi-journée, voire à la journée. Nous avons également pris en compte les offres d'accueils de loisirs proposés au sein des écoles primaires (les mercredis ou durant les vacances scolaires). En revanche, nous n'avons pas considéré l'offre périscolaire, puisque l'inscription des jeunes enquêtés au périscolaire était très irrégulière et cette offre périscolaire était disparate en fonction des territoires enquêtés.

Nous avons également considéré la médiathèque comme une activité à part entière, dans le sens où elle revêt pour certains jeunes un espace incontournable dans leur quotidien : c'est également

---

<sup>13</sup> Kakpo, S. & Netter, J. (2013) L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?, *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.

<sup>14</sup> Ces analyses ont été réalisées de manière fine, en regardant les pratiques sportives de chacun des jeunes, en fonction des sports pratiqués, mais les résultats qui ont découlé de ces analyses ne sont pas probants : les éléments en notre possession ne nous permettent pas de monter en généralité.



la présence d'une médiathèque dans chacun des territoires enquêtés qui nous a amenés à considérer la médiathèque comme une activité culturelle à part entière. De même pour les ludothèques, retrouvées à Églantine et à Mandela et qui constituent des temps réguliers dans le quotidien des jeunes enquêtés.

Concernant l'apprentissage des langues, nous avons pris en compte dans ces analyses uniquement les cours de langues, individuels ou collectifs et nous avons prêté une attention particulière à définir s'il s'agissait de la langue maternelle ou d'une autre langue.

Nous donnons également à voir ici les pratiques culturelles et religieuses. Toutefois, nous émettons des réserves sur ce point en termes d'analyses. Si la religion est apparue dans une grande majorité des entretiens, aucune question n'était posée en ce sens. Nous savons que certains jeunes ont une pratique culturelle, notamment au regard des observations et des échanges informels, sans toutefois qu'ils nous en aient fait part lors des entretiens. Nous considérons également l'inscription aux cours de langue arabe comme une pratique culturelle lorsque ces cours se déroulent au sein d'une école coranique.

### 1.3 Une même offre et des écosystèmes socio-éducatifs différents

Nous souhaitons donner à voir ici l'utilisation de ces offres socio-éducatives pour l'ensemble des jeunes enquêtés.

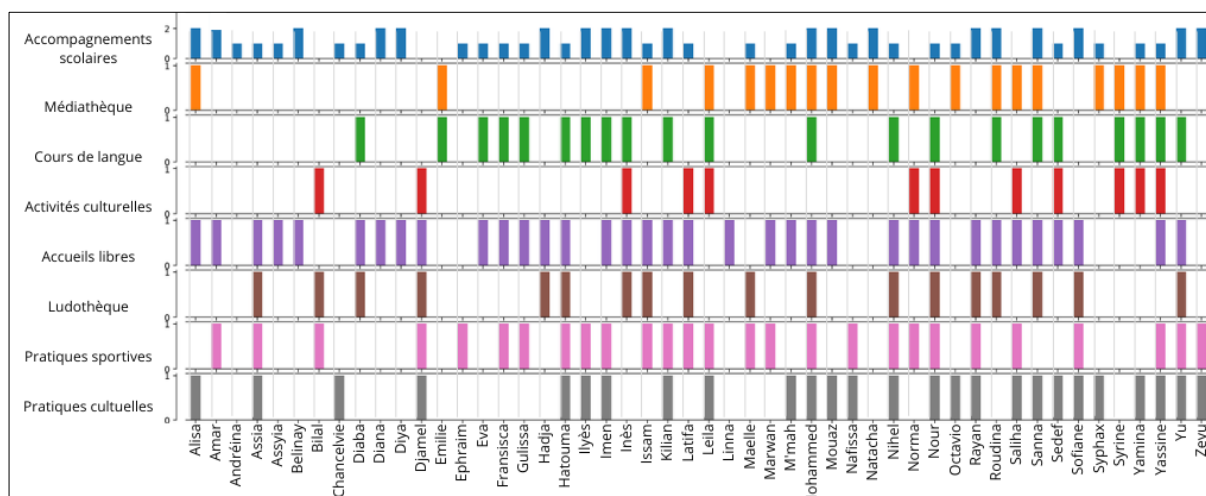


Figure 59 : écosystèmes socio-éducatifs des jeunes enquêtés

Cette représentation donne à voir le recours et le non-recours des jeunes aux activités au regard des catégories présentées en amont. Cette représentation permet de donner à voir les disparités entre les jeunes, tout comme l'absence d'activités pour une partie des jeunes enquêtés, mais également une accumulation des activités chez certains jeunes. Par exemple, Andréina n'est inscrite qu'au sein du dispositif CLAS, deux soirs par semaine, tandis que Sanna n'est pas inscrite à des dispositifs d'accompagnements scolaires, mais fréquente la médiathèque, la ludothèque, est inscrite à des cours de langue et fréquente un accueil libre régulièrement. Autrement dit, nous prenons le contre-pied de François Dubet qui estimait, en 1987, que les jeunes de banlieue « vont dans les mêmes écoles, ont les mêmes loisirs et font les mêmes

'conneries' » (Dubet, 1987, p.21)<sup>15</sup>. Les écosystèmes socio-éducatifs individuels présentés ici montrent une forte distinction des quotidiens, des activités, des loisirs de jeunes qui ont pourtant accès à une même offre.

### **1.3.1 Des temps libérés réinstitutionnalisés ?**

Il s'agit alors de regarder quelle place prennent les offres socio-éducatives proposées dans le quotidien des jeunes. « *Les temps libérés des jeunes urbains constituent un espace que les institutions locales s'emploient à organiser. Ces temps libérés sont d'autant plus importants qu'ils correspondent à un espace permettant la socialisation des jeunes. [...] Finalement, parler des temps libres des jeunes nous pousse à nous interroger sur l'éducation comme un processus qui traverse l'ensemble des temps sociaux de chacun d'entre nous, tout comme la socialisation évolue tout au long de la vie. Le temps libre des jeunes ne doit plus être un temps libéré en opposition aux contraintes de l'éducation scolaire, mais bien un temps choisi (Foucault, 2011), durant lequel l'expérimentation permet l'entrée dans des savoirs dont la saveur (Astolfi, 2008) accompagne les processus de socialisation et d'éducation* » (Bordes, 2016)<sup>16</sup>. Les réflexions sur l'utilisation des offres socio-éducatives locales nous amènent à questionner ce temps choisi dans le quotidien des jeunes enquêtés.

En nous appuyant sur des enquêtes antérieures, nous pouvons définir ici que la répartition du temps chez les jeunes collégiens est particulièrement dominée par le temps scolaire : « *c'est donc en moyenne 11 heures 30 minutes par jour qui sont consacrées essentiellement à l'école à travers le travail au collège, les trajets de la maison à l'école, les devoirs, les révisions, etc. La dominance quantitative du temps scolaire ne fait aucun doute* » (Zaffran, 2001, p.144). Joël Zaffran montre qu'au-delà de la distinction entre le temps scolaire et le temps libéré, il existe une utilisation différenciée des temps choisis : une part des jeunes va profiter de ce temps pour leurs loisirs et des temps socialisateurs, tandis que d'autres vont pratiquer « *des activités se déroulant hors du temps de classe mais qui restent dans les limites des fonts baptismaux de l'école* » (Zaffran, 2001, p.151)<sup>17</sup>. Nous faisons l'hypothèse que les politiques publiques territorialisées participent à l'institutionnalisation du temps libéré au sein des quartiers prioritaires, limitant ainsi les temps libres et choisis au profit de temps socio-éducatifs organisés, institutionnalisés.

<sup>15</sup> Dubet, F. (1987) La galère : Jeunes en survie. *Migrants formation*, n°70, Adolescents et jeunes : la socialisation. 20-24.

<sup>16</sup> Bordes, V. (2016). Faut-il organiser les temps libres des jeunes ? Dans : Gumade, M., & Ait-Ali, C. *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*. Editions L'Harmattan.

<sup>17</sup> Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 24(1), 137-160.

### 1.3.2 Des emplois du temps plus ou moins construits au grès des offres institutionnalisées

Les emplois du temps des jeunes enquêtés se distinguent effectivement par le temps dédié aux activités institutionnalisées, mais également par l'hétérogénéité des pratiques ou, au contraire, l'homogénéité des pratiques. Les emplois du temps présentés ici illustrent particulièrement l'utilisation différenciée des offres du territoire<sup>18</sup>.

Par exemple, Mohammed, 8 ans, portrait type des « jeunes surmenés » possède un emploi du temps particulièrement chargé, avec des chevauchements d'activités importants et très peu de temps libre restant :

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Mohammed	Matin	École	École	Football	École	École	Football	Cours d'arabe
	Après midi			Natation				
	Soirée	Natation	CLAS		CLAS	Ludothèque		
				Natation				

La mère de Mohammed est consciente de la charge que constituent ces multiples inscriptions :

*« Il a le temps très chargé, Mohammed, le lundi il fait piscine pendant une heure et demie, de 18 h 00 jusqu'à 19 h 30 et le mardi, il fait l'aide aux devoirs jusqu'à 18 h. Le mercredi, il fait le foot à 13 h 30 et après, il fait la piscine de 17 h 30 jusqu'à 19 h et après le jeudi, il fait l'aide aux devoirs et il quitte le centre quinze minutes avant pour commencer la piscine à 18 h jusqu'au 19 heures. Le vendredi, on fait la ludothèque et le samedi, il y a des matchs de foot soit en déplacement, soit ici et le dimanche, il fait l'école arabe. »* [Mère de Mohammed (8 ans) - 20 mai 2022 - Mandela].

En supplément de ces activités régulières, Mohammed et sa mère vont régulièrement à la médiathèque les samedis après-midi. Au-delà de l'amplitude horaire de l'emploi du temps institutionnalisé de Mohammed, cet emploi du temps donne également à voir la diversité des activités pratiquées, avec des activités sportives majoritairement, mais également des activités d'accompagnement scolaire, des activités ludiques et des activités culturelles.

Cette hétérogénéité des types d'activités peut également être repérée chez d'autres jeunes, qui possèdent des emplois du temps au sein desquels les différents types d'activités sont mieux répartis en termes de proportions. C'est notamment le cas de l'emploi du temps de Yassine, 15 ans, qui pratique 6 heures de sport, qui est inscrit à 3 heures d'accompagnement scolaire et qui possède des pratiques culturelles et ludiques hebdomadaires de 2 heures chacune.

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Yassine	Matin	École	École	École	École	École	Football	
	Après midi					Pratique culturelle	Ludothèque	
	Soirée	Football	CLAS	Football	CLAS	Centre social		

<sup>18</sup> Les emplois du temps de l'ensemble des jeunes sont présentés en Annexe 1.E.

Nous pouvons à partir de cet emploi du temps pointer du doigt une répartition plus équilibrée des activités régulièrement pratiquées. Notons toutefois que parmi les jeunes enquêtés, aucun ne pratique régulièrement l'ensemble des types d'activités considérés ici : si les jeunes pratiquent une activité sportive, ils ne pratiquent pas d'activités culturelles ou inversement.

Il nous semble pertinent d'illustrer également ici les emplois du temps de certains jeunes qui ne pratiquent pas ou peu d'activités en dehors du cadre scolaire, comme ce peut être le cas d'Andréina (15ans), d'Eva (6ans) ou de Zeyu (9ans). Ces jeunes sont inscrits uniquement à des accompagnements scolaires ou à une activité sportive.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Andréina	Matin	École	École	École	École		
	Après midi	École		École	École		
	Soirée		CLAS		CLAS		

Autrement dit, l'analyse des emplois du temps des jeunes montre que ceux-ci possèdent des pratiques différenciées et utilisent différemment les offres qui leur sont proposées.

### **1.3.3 Des activités institutionnalisées cumulées : une dilution du temps « libre »**

Si nous analysons ces emplois du temps à l'échelle de l'ensemble de notre corpus, en considérant, dans un premier temps, les temps scolaires, nous pouvons estimer que les jeunes collégiens, en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, consacrent en moyenne 25,3 heures en classe, tandis que les 4<sup>èmes</sup> et les 3<sup>èmes</sup>, y consacraient 28,3 heures (Zaffran, 2001)<sup>19</sup>. Nous considérons également que le temps dédié aux enseignements à l'école primaire correspond à 24 heures par semaine (Suchaut, 2012)<sup>20</sup>.

En nous inspirant de la littérature scientifique, nous avons souhaité quantifier la temporalité des devoirs, comme ont pu le faire Dominique Glasman et Leslie Besson (2005)<sup>21</sup> ou Robert Larue (1995)<sup>22</sup>. Cependant, nos observations et les entretiens menés auprès des jeunes et des parents nous confortent dans l'hypothèse que le temps passé par les jeunes au sein des dispositifs d'accompagnement à la scolarité (CLAS, Devoirs-faits, PRE), se substitue aux temps dédiés aux devoirs à la maison. Autrement dit, lorsque les jeunes s'inscrivent à 3, 4, voire 5 heures d'accompagnement scolaire institutionnalisé par semaine, ils ne consacrent pas (ou peu) de temps supplémentaire au travail scolaire dans la sphère familiale.

<sup>19</sup> Zaffran, J. (2001). *Op. Cit.*

<sup>20</sup> Suchaut, B. (2012). Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire : une analyse et une simulation au niveau local.

<sup>21</sup> Glasman, D., & Besson, L. (2005). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école.

<sup>22</sup> Larue, R. (1995). Le travail personnel des élèves en dehors de la classe. *Éducation et Formations*, 44,5-10.

À ces temps viennent s'ajouter, les activités sportives, culturelles, culturelles et ludiques, régies par des inscriptions préalables et des engagements auprès des professionnels socio-éducatifs, qui limitent voire empêchent les pratiques spontanées.

*« Bah il y beaucoup de trucs à la médiathèque, mais j'ai oublié puisque en fait j'y vais presque plus.*

**Pourquoi tu y vas presque plus ?**

*Parce que, en fait, euh, des fois, j'ai pas le temps d'y aller, c'est trop tard ou bah des fois, ma mère, elle peut pas »* [Diaba - 25 mars 2022 - Mandela].

La représentation graphique proposée permet de mettre en lumière, d'une part, l'hétérogénéité de la répartition des activités institutionnalisées dans le quotidien des jeunes et d'autre part, rend compte que les temps « libérés » des contraintes de l'éducation scolaire sont fortement réinstitutionnalisés : au total, le temps institutionnalisé des jeunes est compris entre 30 et 47

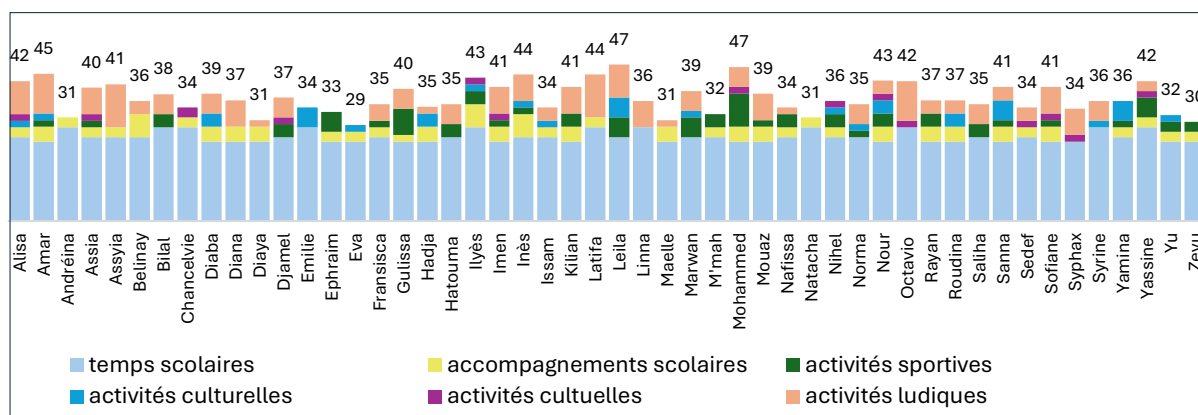


Figure 60 : Temps institutionnalisés au sein du quotidien des jeunes par semaine

heures par semaine. Les temps libérés de la contrainte scolaire sont comblés par des temps institutionnalisés. Si nous prenons les exemples de Nour, Inès, Amar, Leila ou Mohammed, les temps libres et « choisis », qui pourraient être dédiés aux pratiques informelles, notamment lire, écouter de la musique, parcourir internet ou jouer aux jeux vidéo (Zaffran, 2011)<sup>23</sup>, sont quasi inexistants. En opposition, Andréina, Natacha, Eva, Chancelvie, Zeyu ou Emilie sont inscrits, en comparaison, au sein de peu d'activités institutionnalisées et possèdent plus de liberté dans la pratique d'activités libres.

Nous montrons ainsi qu'au-delà d'une utilisation diversifiée des offres du territoire, chaque jeune occupe différemment son temps libre, par le choix des activités, mais également par le volume horaire qu'ils y consacrent. Au regard des données présentées ci-dessus, nous constatons que l'inscription aux accueils libres ou de loisirs (activités ludiques) est très variable en termes de temps passé : si Maelle, Diana ou Diaba y sont inscrites deux heures par semaine, Octavio, Assia ou Amar y passent 12 heures chaque semaine. Ce même constat peut être repéré pour les pratiques sportives, où certains jeunes pratiquent une activité sportive, une fois par semaine (2 heures) quand certaines jeunes vont avoir une pratique sportive intense, avec 6, 8

<sup>23</sup> Zaffran, J. (2011). Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre, *SociologieS*, Théories et recherches.

ou 10 heures d'un ou plusieurs sports par semaine. De la même manière, les accompagnements scolaires occupent des places différentes en fonction des jeunes : si certains jeunes sont inscrits à des dispositifs d'accompagnement scolaire à la marge (2 heures), d'autres jeunes cumulent les heures passées dans ces espaces d'accompagnement scolaire. Dans le cas de Belinay, d'Inès ou d'Ilyès, les 7 heures dédiées aux accompagnements scolaires sont réparties entre le CLAS et le PRE ou entre le CLAS et « devoirs-faits ». En opposition, les pratiques culturelles et les pratiques culturelles semblent occuper des volumes horaires équivalents chez un grand nombre de jeunes, moins conséquents.

En fonction des jeunes et de leurs emplois du temps, le temps réellement libre est particulièrement restreint, empiété, parfois totalement remplacé par des activités institutionnalisées, d'occupation ou de régulation. Nous rejoignons en ce sens les propos de Joël Zaffran : « Prenant prétexte de la démocratisation des loisirs et de l'accès égalitaire aux loisirs (y compris par le biais de politiques compensatoires), les dispositifs d'occupation du temps libre peuvent n'être qu'un faux-fuyant par lequel est dissimulé l'un des motifs, parmi d'autres, de l'action politique : celui d'assigner aux loisirs une fonction de régulation par la capacité à rendre captifs leurs publics et assurer de la sorte la paix sociale » (Zaffran, 2011, p.11)<sup>24</sup>.

\*

Nous avons établi ici que les écosystèmes socio-éducatifs des jeunes révèlent une complexité et une hétérogénéité, notamment en termes de types d'activités pratiquées, mais également en termes de volume horaire. Nous avons également montré la forte proportion d'activités institutionnalisées dans le quotidien de ces jeunes se substituant à des pratiques libres et choisies. Les données présentées ici montrent que si les profils-types des jeunes se distinguent, les écosystèmes socio-éducatifs de chacun diffèrent également.

---

<sup>24</sup> Zaffran, J. (2011). *Op. Cit.*

## 2. Utilisation des offres du territoire : des écosystèmes socio-éducatifs hétérogènes

À partir des écosystèmes socio-éducatifs établis, comprenant les activités scolaires, sportives, culturelles, culturelles et ludiques, nous proposons d'analyser plus amplement l'utilisation que font les jeunes enquêtés des offres socio-éducatives du territoire, en donnant à voir certains des éléments ayant une incidence sur le recours des jeunes aux offres des territoires. Nous présentons ici les éléments les plus significatifs au regard des analyses. Nous questionnons l'âge des enquêtés, le genre, l'adelphe, les capitaux ainsi que les territoires.

### 2.1 Des pratiques socio-éducatives qui évoluent en fonction de l'âge

L'utilisation des offres socio-éducatives des territoires n'est que très peu liée à l'âge des enquêtés en ce qui concerne le temps passé aux activités : effectivement, la moyenne est autour de 12 heures, indépendamment de l'âge. Toutefois, le type d'activité évolue en fonction de l'âge. Ce constat est déjà établi : *« l'avancée en âge favorise donc la pratique de certaines activités en même temps que l'abandon de certaines autres »* (Détrez, 2014)<sup>25</sup>.

Nous pouvons, au regard des données mobilisées, proposer une analyse plus complète : nous notons que les plus jeunes, notamment entre 6 et 9 ans, sont les plus inscrits au sein des activités d'accompagnement scolaire. Cette participation diminue progressivement à mesure que l'âge augmente. Cette diminution coïncide avec la liberté de choix laissée aux jeunes dans une quête d'autonomie. Djamel, 12 ans, nous explique par exemple lors d'un temps informel qu'il a été inscrit dans différents dispositifs lorsqu'il était plus jeune, mais qu'il est maintenant en âge de choisir et qu'il préfère travailler chez lui. Il souligne tout de même qu'il sera obligé de se réinscrire si ces parents remarquent que ces résultats régressent.

Concernant la médiathèque et la ludothèque, elles sont utilisées par les jeunes en présence de leurs parents jusqu'à 10-12 ans, ce qui explique une plus forte inscription, notamment aux ateliers. Une pratique plus libre et irrégulière est repérée chez les jeunes lycéens qui utilisent la médiathèque comme espace de travail.

De plus, l'utilisation du centre de loisirs est récurrente chez les jeunes de moins de 11 ans, qui utilisent ensuite l'accueil libre. Si le centre de loisirs est plus ou moins contraint, notamment avec les procédures d'inscriptions à la demi-journée proposées au sein des centres sociaux enquêtés, l'accueil libre offre une autonomie et une liberté de présence particulièrement appréciée par les adolescents, qui investissent d'autant plus ces espaces.

Concernant l'apprentissage des langues, il est plus récurrent chez les jeunes de moins de 12 ans, qui ne sont pas moteurs de l'inscription. Généralement, ces cours de langues permettent aux jeunes de perfectionner leurs langues d'origine. En revanche, pour les jeunes plus âgés,

---

<sup>25</sup> Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse. *Informations sociales*, 181, 8-18.

notamment à partir de la 4<sup>ème</sup>, certains sont inscrits à des cours de langues qui ne leur sont pas familières.

Les pratiques sportives sont plus récurrentes chez les jeunes avant 12 ans, aussi bien en termes de temps consacré à la pratique que de diversité des sports pratiqués. L'entrée au collège semble constituer une rupture entre les jeunes qui poursuivent les pratiques sportives et ceux qui préfèrent faire de ce temps un temps libéré et non contraint<sup>26</sup>.

Ainsi, nous constatons que les choix d'activités socio-éducatives évoluent avec l'âge. Les plus jeunes sont inscrits au sein d'activités encadrées et éducatives comme l'accompagnement scolaire et la ludothèque, tandis que les plus âgés s'orientent vers des formes d'accueil plus autonomes (Rubi, 2009)<sup>27</sup>.

## 2.2 Une utilisation des offres socio-éducatives genrées

De nombreuses enquêtes montrent les disparités de genre en ce qui concerne les activités pratiquées par les jeunes. En 2011, les résultats d'une enquête en cours permettent de mettre en exergue l'asymétrie des sexes dans les loisirs, au sein des quartiers populaires (Maruéjols & Raibaud, 2011)<sup>28</sup>. Les résultats de cette enquête montrent que :

- Les filles sont deux fois moins nombreuses dans les pratiques sportives
- Les filles et les garçons sont inscrits aux accueils de loisirs équitablement jusqu'en 6<sup>ème</sup>, puis les filles « décrochent » massivement
- Le même constat est réalisé concernant les activités culturelles.

Concernant notre corpus, nous retrouvons certaines similarités, mais également des divergences notables face aux résultats présentés. Effectivement, la pratique du sport semble être toujours privilégiée chez les garçons et moins pratiquée, aussi bien en termes de diversité de sports pratiqués et de temps de pratiques, que chez les filles. Seulement 13 des filles enquêtées sur 31 (42%) pratiquent un sport, en moyenne 3 heures par semaine. Concernant les garçons, 16 d'entre eux (84%) pratiquent un ou plusieurs sports, en moyenne, 4 heures 30 par semaine. « *Le désintérêt politique pour la pratique sportive féminine cesse au début des années 2000. La conjoncture devient propice à la promotion du sport des 'filles des cités' »* (Guérandel, 2017, p.80)<sup>29</sup>. Dès lors, les politiques d'intégration par le sport tentent de réintégrer les filles en tant que publics-cibles : toutefois, ces politiques de promotion du sport pour les filles ne semblent pas être efficaces au sein des quartiers prioritaires, mais sont toujours des sujets au cœur des enjeux politiques, avec

---

<sup>26</sup> Les pratiques culturelles et artistiques sont rares au sein du corpus enquêtés et ne permettent pas de proposer une analyse, tout comme les pratiques culturelles.

<sup>27</sup> Rubi, S. (2009). Structures d'animation en zones urbaines sensibles - L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux. *Les cahiers de l'action*, INJEP, 21.

<sup>28</sup> Maruéjols, E & Raibaud, Y. (2011). Filles/garçons : l'offre de loisirs – Asymétrie des sexes, décrochage des filles et renforcement des stéréotypes. In: *Diversité*, 167, Les jeunes des quartiers. 86-92.

<sup>29</sup> Guérandel, C. (2017). Une nouvelle catégorie des politiques d'« intégration par le sport » : les « filles de cités ». *Sciences sociales et sport*, 10, 79-111.



une priorisation des filles en tant que public-cible dans les axes thématiques de certaines cités éducatives, notamment.

L'enquête de 2011 estimait que les filles et les garçons étaient inscrits aux accueils de loisirs équitablement jusqu'en 6<sup>ème</sup>, puis que les filles « décrochent » massivement. Nous pouvons également repérer un décrochage chez une partie des jeunes filles à partir de 12 ans, particulièrement fort au sein d'Églantine et beaucoup plus restreint du côté de Mandela. M'mah, Yamina, Andréina, Natache, Chancelvie, font partie de celles qui étaient inscrites à l'accueil de loisirs jusqu'à leur entrée en sixième : l'entrée au collège a marqué une responsabilisation de ces jeunes filles, qui s'occupent à présent des cadets. Ce sont des jeunes filles qui participent à l'organisation familiale. Par exemple, Chancelvie est inscrite au CLAS lycéen pour l'année scolaire 2023/2024, de 14 heures à 17 heures, mais elle n'est pas présente durant l'intégralité des temps d'accompagnement, puisqu'elle doit aller chercher ses petits frères et sœurs à l'accueil de loisirs à 16h30. Nous savons que cette logique est particulièrement prégnante au sein d'Églantine :

*Je vais ensuite faire un tour du côté de l'ASLH : P. est avec un petit groupe de jeunes et je me prends au jeu d'observer la sortie de l'école par la fenêtre : jamais je n'avais été à cet endroit, à cet instant. Un nombre impressionnant d'enfants sort de cet espace ... beaucoup sont récupérés par des mères qui sont accompagnées d'autres enfants en bas-âge. Parmi les filles présentes au centre, Alisa, Assia, Sedef et une jeune fille que je ne connais pas, vont chercher leurs petites sœurs : elles demandent à P. l'autorisation de partir en laissant leurs affaires. Elles vont chercher leurs petites sœurs, les déposent chez elles puis reviennent une dizaine de minutes plus tard.*

[Extrait du journal de bord - 2 mai 2023 - Églantine]

En parallèle, les jeunes garçons du même âge sont inscrits aux accueils libres et profitent de ces temps « institutionnalisés », mais non contraints. Le constat est d'autant plus grand lorsqu'il s'agit de séjours où les groupes sont majoritairement, si ce n'est exclusivement masculins.

Enfin, si Edith Maruéjols et Yves Raibaud faisaient le constat que les filles et les garçons s'inscrivaient équitablement aux activités culturelles, seules certaines filles de notre corpus sont effectivement inscrites à des activités culturelles ou artistiques (Maruéjols & Raibaud, 2011)<sup>30</sup>. Ce constat est d'autant plus frappant si nous le confrontons aux territoires : les offres culturelles et artistiques étaient inexistantes du côté d'Églantine, certaines filles, notamment Inès et Yamina parviennent à s'inscrire à des activités culturelles en dehors du quartier, alors que garçons et filles du côté de Mandela ne sont inscrits à aucune activité culturelle ou artistique, alors que l'offre disponible est omniprésente.

<sup>30</sup> Maruéjols, E & Raibaud, Y. (2011). *Op. Cit.*

Pour finir, nous pouvons établir que la distinction se fait également au niveau du temps consacré à la pratique puisque les filles sont en moyenne inscrites à 11 heures d'activités par semaine, tandis que les garçons sont inscrits à plus de 14 heures par semaine.

### 2.3 Des écosystèmes singuliers au sein d'une même adelphe ?

Parmi les jeunes enquêtés, seuls 3 sont enfants uniques : les 47 autres jeunes rencontrés dans le cadre de cette enquête ont des frères et sœurs. Si, dans la plupart des situations, nous nous sommes entretenues avec un seul des membres de l'adelphe ainsi qu'avec un de ses parents, les écosystèmes d'enquêtes nous ont parfois permis de m'entretenir avec différents membres d'une même adelphe : ainsi, des entretiens ont été réalisés avec Assiya et Latifa, Ephraïm et Fransisca, Hatouma et Diaba, Mouaz et Roudina, Rayan et Kilian, Syphax, Imen et Sofiane, ainsi que Syrine et Leïla. Au regard des thématiques choisies pour la construction de cette analyse, nous avons pu tester les divergences et les convergences au sein d'une même adelphe à partir des codages quantitatifs : si nous considérons que les styles éducatifs parentaux et les capitaux étaient partagés par les mêmes enfants d'une même adelphe, nous avons montré statistiquement que les membres d'une même adelphe possèdent également des rapports à leur environnement et à leur quartier qui sont relativement similaires. Toutefois, les écosystèmes socio-éducatifs pour chacun des membres d'une adelphe se distinguent : nous repérons des écosystèmes identiques pour Assiya et Latifa, des écosystèmes similaires pour Rayan et Kilian.

En revanche, au sein des autres adelphies, des activités différentes sont pratiquées par les jeunes, dans des proportions différentes.

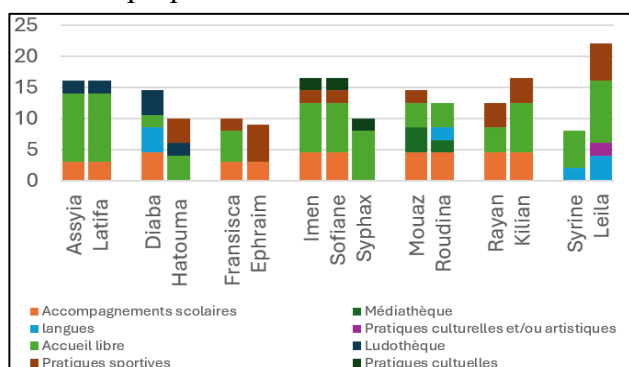


Figure 61 : Écosystèmes socio-éducatifs des adelphies

Nous notons toutefois des discours de la part des parents qui enjoignent les membres de l'adelphe à s'inscrire au sein des activités contraignantes, notamment les accompagnements scolaires, afin de ne pas pénaliser ou décourager le frère ou la sœur plus en difficulté scolaire.

*« Mais je lui dis, tu es obligé d'y aller parce que je déjà d'une, je t'ai inscrit, il faut respecter les règles, j'ai signé des règles, il faut les respecter avec maman. Et de deux, tu feras qu'est-ce que ton frère il fera, c'est tout. Donc en fait, c'est pour éviter aussi que l'autre il se dise pourquoi lui ? Pourquoi moi ? C'est surtout ça en fait. Je ne veux pas de ça en fait, je ne veux pas lui mettre un poids supplémentaire sur lui » [Mère de Nour (7 ans) - 20 mai 2022 - Mandéla].*

Il y a donc des écosystèmes socio-éducatifs construits à l'échelle des familles, selon des styles parentaux établis, mais dans les faits, il y a une singularisation des écosystèmes en fonction des membres de l'adelphe, au regard des appétences individuelles, des temporalités et de l'organisation familiale.

« Et puis après il y a tous les autres sports des petits, l'orthophoniste aussi, alors [Syrine] elle dit on va arrêter, ça ne sert à rien, parce que là je prends l'orthophoniste le mercredi, après il y a le stade D. et le temps il part, alors on a arrêté pour elle, les autres non. Leila elle fait le judo depuis 4 ans, parce que c'est à côté, donc je peux l'amener, des fois même elle, elle dit non et moi je dis oui (rire), parce qu'elle est forte pour le judo elle, bientôt ceinture noire ». [Mère de Syrène (15 ans) & Leila (11 ans) - 13 mai 2022 - Mandela].

Autrement dit, nous défendons l'idée que « le traitement différentiel parental existe, il est modulé par les caractéristiques de la fratrie et le tempérament des enfants, mais aussi par des caractéristiques parentales » (Pinel-Jacquemin & Troupel, 2013)<sup>31</sup>.

#### **2.4. Le poids des capitaux économiques ...**

Nous abordons la question des capitaux économiques avec d'importantes précautions, puisque les capitaux économiques des familles ont été définis en fonction des emplois annoncés des parents et ne prennent pas en compte les éventuels soutiens financiers (CAF, RSA, chômage...), les autres sources de revenus (emplois complémentaires, réseau de drogues...) ou les patrimoines détenus (logement principal, résidence secondaire, véhicules...). De plus, une analyse précise aurait nécessité de prendre en compte le coût des activités considérées. Les données en notre possession ne nous permettent pas ces analyses, toutefois il nous a semblé pertinent de présenter une analyse synthétique des types d'activités pratiqués par les jeunes en fonction des capitaux économiques des familles.

Ces analyses synthétiques confirment les tendances : plus les jeunes sont issus de familles possédant des capitaux stabilisés, plus ils sont inscrits à des activités culturelles. Cette stratification sociale des pratiques culturelles institutionnalisées n'a rien d'étonnant (Donnat, 1999)<sup>32</sup>. En revanche, il est complexe de définir le poids des actions et des projets culturels au sein desquels les jeunes enquêtés participent plus ou moins régulièrement. Dans le cadre des cités éducatives enquêtées, la démocratisation de la culture est un point important et des projets sont menés en ce sens. Par exemple, le projet « Musique et Son » permet aux enfants des classes de cycle 2 d'apprendre des chants traditionnels des pays dont leurs camarades de classe sont originaires. Nous pouvons toutefois distinguer ces pratiques « exploratoires », qui permettent aux jeunes de découvrir des pratiques culturelles, des pratiques culturelles institutionnalisées, qui permettent aux jeunes, un apprentissage spécifique, sur un temps long. Autrement dit, à la lecture de ces éléments, les jeunes enquêtés sont tous confrontés à des pratiques culturelles : certains ont accès à une pratique culturelle spécifique (payante), tandis que d'autres n'ont accès qu'à des pratiques culturelles exploratoires.

---

<sup>31</sup> Pinel-Jacquemin, S. & Troupel, O. (2013). Éducation familiale et fratries. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy éd., *Traité d'éducation familiale* (pp. 169-187). Paris: Dunod.

<sup>32</sup> Donnat, O. (1999). La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997. *Revue française de sociologie*, 1999, 40-1. Fluidité et hiérarchie. L'évolution de la stratification sociale en France. 111-119.

Le même constat peut être réalisé concernant les pratiques sportives : ce sont les jeunes issus des familles qui possèdent des capitaux stabilisés qui pratiquent le plus d'activités sportives en club. Ainsi, « plus la famille est favorisée, plus l'enfant fait du sport régulièrement »<sup>33</sup>. Les projets tels que « Sport-Santé » ou « Rouler à vélo » menés au sein des cités éducatives enquêtées participent à compenser l'écart entre les pratiques sportives des jeunes issus des familles précaires et des familles qui possèdent des capitaux stabilisés. Toutefois, comme pour les pratiques culturelles, cette pratique sportive offerte aux jeunes dans le cadre des politiques compensatoires est pensée comme une initiation, comme une pratique physique et non comme un apprentissage expert d'une discipline sportive. Les initiations sont parfois à l'origine de tensions, puisqu'elles font découvrir aux jeunes des activités sportives au sein desquelles ils ne pourront s'investir à long terme, faute de moyens financiers :

*« Les ateliers découvertes ils sont bien, mais cette année, les licences sont à 120€, 120€ ça va pour quelqu'un de riche ! Il faut que les parents ... ils ont pas forcément les moyens quand t'as 4 ou 5 enfants, bah ça commence à chiffrer, ça commence à chiffrer, c'est compliqué, 120€, c'est compliqué. Malgré qu'il y ait les tickets de loisirs et tout ce qui existe... c'est compliqué ». [Mère d'Issam (13 ans) - 22 mars 2023 - Églantine ]*

La tendance décroissante des pratiques ludiques à mesure de la stabilisation des capitaux économiques des familles peut être explicitée par le plus grand investissement des jeunes dans les pratiques culturelles et sportives.

De plus, les pratiques ludiques, notamment les accueils libres et la fréquentation de la ludothèque sont, dans le cadre des terrains enquêtés, des activités très peu coûteuses ou gratuites, alors particulièrement investies par les jeunes issus des familles les plus précaires.

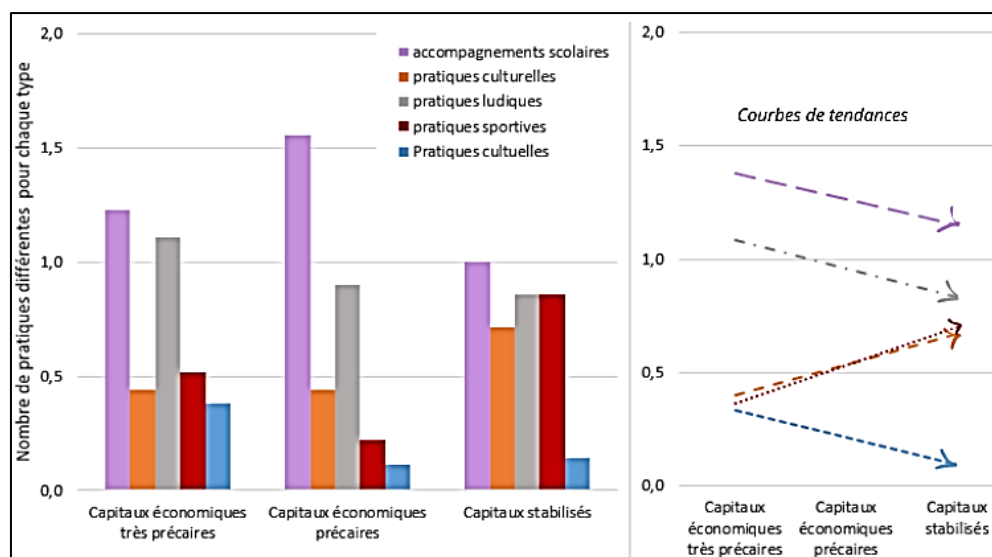


Figure 62 : Écosystèmes socio-éducatifs en fonction des capitaux

La tendance décroissante concernant le recours à l'accompagnement scolaire au regard de capitaux économiques plus élevés pourrait également être justifiée, dans le sens où nous avons exclu des analyses le recours à des cours particuliers ou à d'autres accompagnements scolaires

<sup>33</sup> France, portrait social, édition 2020 - Insee Références

payants. Nos analyses montrent alors que les dispositifs d'accompagnement scolaire relevant des politiques publiques compensatoires sont plus utilisés par les jeunes des familles qui possèdent des capitaux économiques précaires. Nous n'expliquons toutefois pas réellement le fait que les jeunes issus des familles détenant des capitaux économiques très précaires fréquentent moins de dispositifs d'accompagnement scolaire que les jeunes issus des familles aux capitaux précaires. Nous émettons deux hypothèses : d'une part, le non-recours des familles les plus précaires<sup>34</sup>, d'autre part, des familles aux capitaux précaires qui posséderaient une vision plus positive de ces dispositifs, dans la mesure où elles cernent l'importance des ouvertures culturelles qui y sont proposées.

## 2.5 Des utilisations hétérogènes en fonction des territoires ?

Au regard des différences en termes de politiques éducatives mises en œuvre à l'échelle des deux territoires et des offres différenciées, notamment en termes du nombre de structures socio-éducatives et des choix d'activités qu'elles proposent, nous avons fait l'hypothèse que le territoire aurait une incidence notable sur l'utilisation des offres socio-éducatives par les jeunes. Toutefois, lorsque nous confrontons la répartition horaire de l'utilisation des offres par les jeunes selon le territoire, nous ne pouvons vérifier cette hypothèse : au contraire, il semblerait que peu importe le territoire, les jeunes sont inscrits à des offres similaires et dans des proportions relativement équivalentes, ou du moins disparates, au sein des deux territoires.

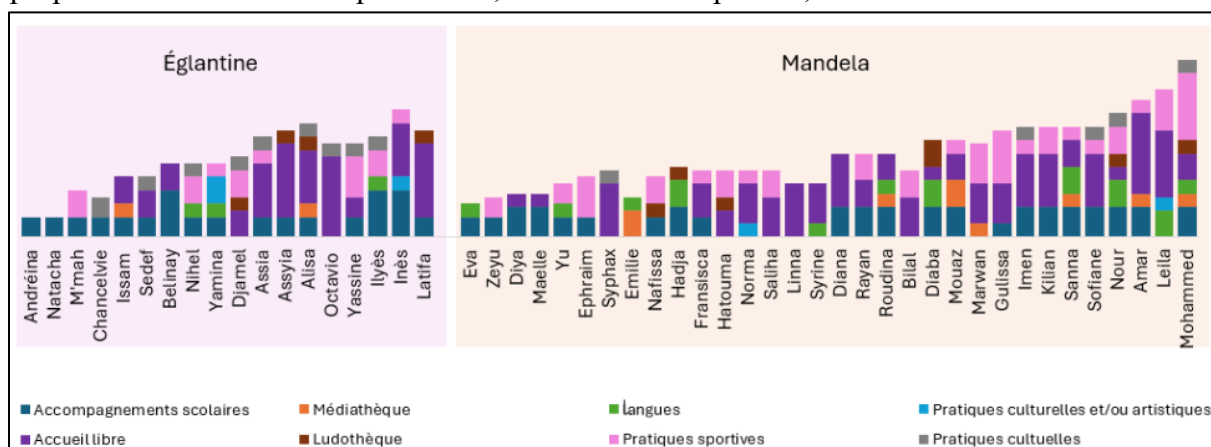


Figure 63 : Écosystèmes socio-éducatifs en fonction des territoires

Autrement dit, l'utilisation des offres socio-éducatives par les jeunes ne dépendrait pas des offres réellement proposées à l'échelle des territoires. L'absence d'une offre semble compensée par l'utilisation d'autres offres, disponibles à l'échelle d'un périmètre plus large. Les jeunes pratiquent des activités au sein d'autres quartiers prioritaires, plus rarement en centre-ville : si les jeunes d'Églantine s'inscrivent à des activités « standards » qui ne sont pas présentes sur leur territoire, les jeunes de Mandela ont tendance à s'inscrire en dehors de leur quartier pour des raisons de niveau de sélection ou de pratiques plus atypiques. La diversité des offres

<sup>34</sup> L'analyse des formes de non-recours est davantage développée au sein de la partie 2 du Chapitre 10, intitulé « entre recours et non-recours : comprendre la participation des jeunes ».

proposées du côté de Mandela ne participe pas à une augmentation homogène de l'utilisation des offres chez les jeunes : certains jeunes surutilisent les offres proposées, tandis que d'autres restent éloignés de ces propositions. Nous faisons alors le constat que le recours et la pratique d'activités socio-éducatives, culturelles et sportives ne dépend pas, ou peu, de l'offre réellement proposée à l'échelle des territoires.

Nous observons que l'utilisation des offres socio-éducatives par les jeunes semble relativement indépendante des caractéristiques spécifiques des territoires en termes d'offres disponibles. Toutefois, les jeunes les plus éloignés des politiques publiques sont principalement affectés par l'absence d'offres adaptées localement<sup>35</sup>. Nous avançons l'idée que parmi les jeunes « consommateurs » des offres socio-éducatives, le territoire a peu d'incidence, tant sur le choix des activités que sur leurs temporalités, mais que l'absence d'offres à l'échelle locale décourage les jeunes les plus éloignés des politiques publiques de s'inscrire en dehors de leurs quartiers. Cette disparité territoriale se manifeste particulièrement chez les jeunes déjà marginalisés, dépourvus des ressources nécessaires (familiales, logistiques, économiques), qui sont enfermés dans une logique de non-recours en raison de leur situation socio-économique.

Ainsi, du point de vue des politiques publiques, nous montrons que ce sont les jeunes les plus éloignés, qui constituent les publics-cibles des politiques publiques, mais qui restent éloignés des politiques publiques, indépendamment des offres proposées. Cela montre l'importance de questionner de nouveau les pratiques « d'aller vers » et d'implication des jeunes dans les politiques publiques qui les concernent.

\*

Nos analyses nous ont permis de montrer que les écosystèmes socio-éducatifs des jeunes sont influencés par différents éléments contextuels, notamment l'âge du jeune, son sexe, la composition de son adelphe, les capitaux économiques détenus par sa famille, mais également par son lieu de résidence. Autrement dit, nous avons montré que l'utilisation des offres du territoire par les jeunes dépend d'une part d'éléments propres à l'individu lui-même (âge, sexe, capitaux économiques, connaissance des offres du territoire...) mais également d'éléments qui relèvent du contexte socio-éducatif (orientation des professionnels vers les offres, offres présentes sur le territoire, municipalisation des offres...).

---

<sup>35</sup> Les jeunes qui restent à distance des offres socio-éducatives ont été rencontrés seulement à la marge dans le cadre de cette enquête, puisque le point d'entrée de l'enquête était, dans les deux territoires, des centres sociaux.

### 3. Des utilisations diversifiées des offres socio-éducatives, culturelles et sportives en fonction des profils ?

Au-delà de ces éléments incidents sur l'utilisation des offres socio-éducatives, culturelles et sportives des territoires, il s'agit de revenir sur les profils des jeunes et de questionner les corrélations entre les profils prédéfinis et l'utilisation des offres du territoire.

Parmi les indicateurs constitutifs des typologies de jeunes présentés dans le chapitre précédent, nous avons utilisé des indicateurs concernant les modalités de choix et d'inscriptions aux activités, ainsi que la régularité ou le lieu des activités pratiquées<sup>36</sup>. Ces indicateurs sont majoritairement constitutifs de la catégorie d'analyse intitulée « environnement éducatif ». En revanche, les environnements éducatifs propices ou peu propices, que nous avons établis peuvent être d'autant plus explicités, au regard des éléments qualitatifs que nous apportons ici, en analysant non plus les modalités d'utilisation des offres socio-éducatives, mais leur contenu, leur poids et leur répartition dans le quotidien des jeunes enquêtés. Cette réflexion a donc pour objectif d'éclairer les singularités de ces jeunes au regard des activités qu'ils pratiquent et de comprendre en quoi leurs utilisations des offres proposées sont différentes.

Pour procéder à cette analyse, nous avons choisi de considérer dans un premier temps l'ensemble des jeunes et de les mettre au regard des écosystèmes socio-éducatifs individuels, tout en conservant une distinction entre les différents profils établis. Cette première étape d'analyse donne à voir des tendances en fonction des profils-type, particulièrement marqués pour certains profils, notamment les jeunes « isolés » dont les pratiques sont limitées, en termes de temps consacré à la pratique, mais également en termes de diversité. Nous observons également que les « jeunes surmenés » évoluent dans des écosystèmes socio-éducatifs dont les temps dédiés aux pratiques sont supérieurs aux jeunes des autres profils et particulièrement diversifiées en termes d'activités pratiquées. Nous observons également que certaines activités sont présentes uniquement dans les écosystèmes socio-éducatifs de certains jeunes : l'utilisation de la médiathèque, par exemple, est exclusivement réalisée par des « jeunes épanouis », « résilients » ou « surmenés ».

---

<sup>36</sup> Les indicateurs qui construisent les typologies de jeunes reposent sur l'inscription à des accompagnements socio-éducatifs (absence de pratiques ou pluri-consommation de pratiques (> 4 activités/semaine) (0) ; inscription irrégulière (½), inscription régulière (1)) ; sur l'inscription à des activités culturelles et sportives (absence de pratique ou pluri-consommation de pratiques (> 4 activités/semaine) (0) ; inscription irrégulière (½), inscription régulière (1)), sur les modalités d'inscription (Inscription par l'enfant seul (0) ; inscription conjointe (1)), sur la place du jeune dans le choix (choix réalisé par l'enfant seul (0) ; par le parent seul (½) ; choix conjoint (1)), sur la fréquence/régularité des activités (activités irrégulières (0) ; activités régulières (1)), ainsi que sur le lieu des activités (activités au sein du quartier (0) ; activités au-delà du quartier (1)).

Dans un deuxième temps, nous avons choisi de monter en généralité et de proposer des écosystèmes socio-éducatifs « moyens », pour chacun des profils-types établis. Cette étape de l'analyse occulte les singularités individuelles et les disparités entre les jeunes d'un même profil, mais permet de rendre compte des liens existants entre des jeunes aux profils hétérogènes et l'utilisation diversifiée qu'ils ont des offres du territoire. Autrement dit, nous proposons ici de donner à voir l'hétérogénéité de l'utilisation des offres socio-éducatives, sportives et culturelles au regard des profils-types établis.

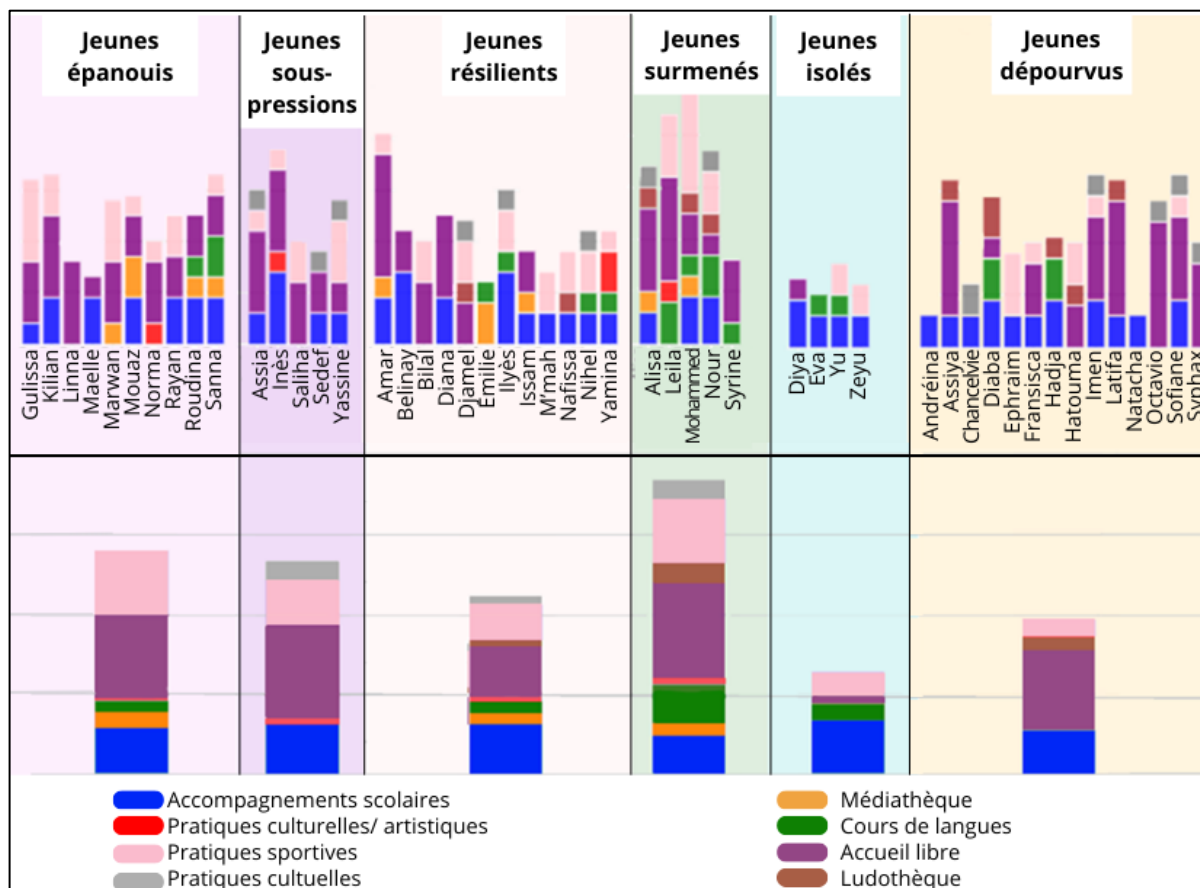


Figure 64 : Écosystèmes socio-éducatifs et profils des jeunes enquêtés

### 3.1 Des « jeunes isolés » : des écosystèmes socio-éducatifs limités

Les « jeunes isolés » sont des jeunes inscrits à diverses activités d'accompagnement scolaire, ils pratiquent des cours de langue pour acquérir une troisième langue<sup>37</sup>, sont peu inscrits aux accueils libres ou centres de loisirs et pratiquent, au regard des autres jeunes, très peu de sports. Parmi les enquêtés, seuls les garçons pratiquent du taekwondo. De plus, les « jeunes isolés » se distinguent des autres jeunes par l'absence de fréquentation des centres de loisirs et des ludothèques : ces jeunes sont peu (voire pas) inscrits au sein d'accueil libre ou au sein des accueils de loisirs. Ces « jeunes isolés » ne sont pourtant pas ignorants de l'offre socio-éducative du territoire : lorsqu'on échange avec Yu ou avec Eva, émerge une connaissance des ressources proposées. Ces jeunes situent les structures, notamment la médiathèque ou la ludothèque et connaissent leurs propositions, mais n'ont jamais franchi la porte de ces

<sup>37</sup> L'ensemble des jeunes « isolés » sont déjà bilingues



structures, par désintérêt ou par incapacité de prouver la pertinence de ces activités non-scolaires à leurs parents. Majoritairement issus de l'immigration récente de l'Asie de l'Est, ces jeunes possèdent un rapport aux jeux et aux temps ludiques singuliers et ne semblent pas acculturés à cette liberté ludique proposée au sein des centres de loisirs, notamment : ils n'ont pas expérimenté ces logiques ludiques dans leurs pays d'origine et ne ressentent pas le besoin de les intégrer à leurs routines. Toutefois, cette non-inscription à des activités ludiques les exclut, en partie, des temps de sociabilité. Effectivement, on retrouve dans ces familles, un repli sur la vie familiale et un faible recours aux offres ludiques (Goldberg-Salinas, 1995)<sup>38</sup>.

### **3.2 Des « jeunes surmenés » : des écosystèmes socio-éducatifs surchargés**

Les « jeunes surmenés » sont à l'opposé des « jeunes isolés », tout en ayant également un environnement éducatif peu-propice : ces jeunes sont inscrits à différents dispositifs d'accompagnements scolaires, notamment au sein et en dehors de l'école et ont tendance à être très assidus et présents lorsque des créneaux horaires supplémentaires sont proposés. Ce sont des jeunes qui vont également être inscrits et fréquenter la médiathèque régulièrement, tout comme la ludothèque. Ce sont également ces jeunes qui dédient le plus de temps au sport, et plus spécifiquement à des sports différents. De même, ils fréquentent beaucoup les centres de loisirs ou les accueils libres, que ce soit les soirs ou les mercredis : dans tous les cas, leur présence est anticipée et cadrée dans le temps. En comparaison, les pratiques artistiques et culturelles sont plus restreintes. L'apprentissage d'une autre langue, mais le plus souvent l'apprentissage de leur langue maternelle ainsi que les pratiques culturelles sont également régulières. Ces « jeunes surmenés » sont inscrits en moyenne à plus de 16 heures d'activités par semaine. Ajoutées aux temps scolaires, ces activités élèvent le nombre d'heures d'activités régulières à plus de 45 heures par semaine. Si des enfants comme Mohammed parviennent à tenir le rythme et se sentent épanouis dans ce quotidien, d'autres enfants, notamment Nour, sont beaucoup plus critiques face à ce rythme de vie et verbalisent le fait qu'ils n'ont pas le temps de « profiter » et de « s'amuser ». Ce rythme imposé est particulièrement mis en exergue par les chevauchements horaires des activités, qui nécessitent que les parents demandent des adaptations : par exemple, l'an passé, Nour quittait le CLAS à 18h et non à 18h45, pour commencer la natation à 18h30, deux fois par semaine. Nous qualifions l'environnement socio-éducatif de ces familles comme peu propice, non pas parce qu'il n'est pas efficient, mais bien parce qu'il est trop chargé : effectivement, la répartition des activités est efficiente, mais le temps dédié à chacune des activités est trop important. Les parents ont tendance à justifier ce rythme par la volonté de faire découvrir à leurs enfants un maximum d'activités, un maximum de connaissances et de compétences, ce qui part d'une volonté de « bien faire ».

---

<sup>38</sup> Goldberg-Salinas, A. (1995). Les jeunes issus de l'immigration asiatique à Mame-la-Vallée. Une définition identitaire complexe. *Migrants Formation*, 101(1), 46-60.

### 3.3 Des « jeunes dépourvus » : des écosystèmes socio-éducatifs fragiles

Parmi les jeunes dont l'environnement est peu propice, nous retrouvons les « jeunes dépourvus », qui, là encore, possèdent un quotidien qui se distingue des autres jeunes. Pour commencer, les « jeunes dépourvus » sont inscrits à des accompagnements scolaires en moyenne, 3 heures par semaine. Parmi les enquêtés, une majorité d'entre eux ont refusé de s'inscrire à des accompagnements scolaires au sein de l'école et se sont dirigés ou ont été dirigés vers le CLAS ou le PRE. Parmi ces 14 « jeunes dépourvus », 5 considèrent être inscrits par obligation, par contrat moral avec leurs établissements scolaires. Ce sont des jeunes qui vont fournir des efforts sur les devoirs, les connaissances et les compétences scolaires, mais qui s'investissent peu au sein des projets : ce sont également ceux qui possèdent les difficultés scolaires les plus importantes.

De plus, et c'est peut-être là le point essentiel, ce sont les jeunes qui sont les plus présents au sein des accueils de loisirs, les accueils libres ou la ludothèque. Ils sont présents sur ces temps de manière très irrégulière et perçoivent ces espaces comme des tiers-lieux : *« des groupes de pairs dans lesquels l'enfant s'engage dans le cadre de ses loisirs et au sein desquels il va progressivement prendre des responsabilités. C'est le club de sport ou de théâtre, l'orchestre ou le groupe de rap, l'association de quartier ou le mouvement d'Éducation populaire, le fablab ou la colonie de vacances, le terrain d'aventures ou le même le regroupement spontané autour d'un projet collectif. Il est essentiel que l'enfant et l'adolescent disposent de cette « respiration » qui lui permet de vivre sur un autre registre que ceux imposés par sa famille et son école. Là, il est d'emblée partie prenante de la réussite collective et son engagement contribue à cette réussite. C'est pourquoi les tiers-lieux sont des espaces privilégiés d'apprentissage de la responsabilité »* (Meirieu, p.3, 2022)<sup>39</sup>. Chez ces jeunes, ces espaces de respiration sont essentiels et participent d'un équilibre face à la précarité et aux difficultés rencontrées dans le cadre familial. En majorité, ils possèdent des relations privilégiées avec les animateurs et intervenants : ce sont des jeunes qui « passent » prévenir qu'ils seront absents et qui font preuve d'une grande implication lorsqu'ils sont présents. Les activités régulières de ces jeunes sont réparties entre des temps de loisirs et des temps d'accompagnements scolaires, mais peu de place, si ce n'est aucune place, n'est faite pour les activités sportives, culturelles, artistiques, qui ne sont pas jugées prioritaires par les parents. Selon eux, jouer au foot ou prendre des cours de dessin apparaît comme futile au regard des responsabilités octroyées aux enfants, notamment la garde des aînés, la préparation des repas ou les corvées de ménage. De plus, l'apprentissage d'une autre langue est peu courant chez ces jeunes, puisqu'ils maîtrisent déjà leur langue maternelle, parfois deux langues maternelles, le plus souvent utilisées au sein de la famille au détriment de l'utilisation du français, par ailleurs maîtrisé.

<sup>39</sup> Extrait d'un document de synthèse publié par Philippe Meirieu. Questions et perspectives sur la coéducation, La coéducation : parents, école et tiers lieux. Cité éducative d'Evry. [https://meirieu.com/ARTICLES/SYNTHESE\\_COEDUCATION.pdf](https://meirieu.com/ARTICLES/SYNTHESE_COEDUCATION.pdf)

### **3.4 Des « jeunes épanouis » : des écosystèmes socio-éducatifs équilibrés**

Chez les « jeunes épanouis », parmi les activités pratiquées, nous observons une répartition thématique équilibrée, majoritairement au sein de structures différentes, choisies par les familles. Effectivement, ce sont des jeunes qui possèdent chaque semaine des temps « scolaires », des temps « ludiques » et des temps « sportifs ». Les activités et les structures qui les portent sont particulièrement choisies par les familles : le recours à l'étude, par exemple, est surproportionné chez ces jeunes, pour qui l'étude (ou devoirs faits) constitue un accompagnement scolaire efficient, mais qui utilisent également le CLAS, comme un accompagnement de sécurité, comme une offre « complémentaire ». Autrement dit, ils n'auraient pas besoin de cet accompagnement, mais s'y inscrivent pour améliorer des résultats déjà satisfaisants, sur le principe du consumérisme. Si cette stratégie est particulièrement vraie pour les accompagnements scolaires, elle l'est également pour les activités culturelles et/ou sportives choisies par les familles pour leur caractère émancipateur ou collectif. Seules les ludothèques ne sont pas investies chez les « jeunes épanouis » enquêtés : le recours au jeu est toutefois récurrent durant les temps passés au sein des accueils libres. Toutefois, les temps de jeu au sein de la ludothèque semblent être écartés et remplacés par des temps de travail ou de lecture à la médiathèque. Cette pratique est particulièrement développée chez les « jeunes épanouis » de Mandela, pour lesquels la médiathèque est un lieu central, géographiquement et symboliquement.

### **3.5 Des « jeunes résilients » : des écosystèmes socio-éducatifs opportunistes**

Dans les faits, les « jeunes résilients » se rapprochent des « jeunes épanouis » lorsqu'il est question de leur emploi du temps et des activités qu'ils pratiquent. Le même découpage est effectué, avec une répartition entre les temps « scolaires », « ludiques » et « sportifs » au cours de la semaine. La différence que nous pouvons noter entre les « jeunes résilients » et les « jeunes épanouis » relève de la connaissance de l'offre socio-éducative et de la capacité à faire des choix. De ce fait, les « jeunes résilients » utilisent les offres à leur disposition, mais sont peu en mesure de juger de leurs pertinences, de leurs qualités. Ils sont par ailleurs des jeunes « fidélisés », qui, une fois inscrits, sont assidus.

### **3.6 Des « jeunes sous-pressions » : des écosystèmes socio-éducatifs intéressés**

Les « jeunes sous-pressions » possèdent, de même, des quotidiens équitabement répartis, avec toutefois une prédominance des temps passés à l'accueil de loisirs ou aux accueils libres. Ces inscriptions sont particulièrement liées à la pression familiale que les jeunes cherchent à fuir. Si ces espaces constituent des espaces de respiration pour les « jeunes dépourvus », ils constituent des espaces de fuite, une échappatoire pour les « jeunes sous-pressions », qui seraient, sans cela, inscrits à d'autres activités. Les parents acceptent leur inscription et leur fréquentation régulière au sein de ces espaces « ludiques », faute de trouver des accompagnements ou des activités plus efficientes à leurs yeux. Effectivement, les mères d'Inès

ou de Sedef verbalisent ce choix « par défaut » de l'accueil de loisirs, faute de pouvoir proposer des activités sportives et culturelles à leurs enfants, inexistantes au sein du quartier d'Églantine. Les cours de langue ou les structures telles que la médiathèque et la ludothèque ne sont pas jugées pertinentes par ces familles : elles ne perçoivent que trop peu les intérêts éducatifs des activités proposées dans ce cadre. Les travaux de Sandrine Vincent (2001)<sup>40</sup> ou de Francis Lebon vont en ce sens (Lebon, 2005)<sup>41</sup> : ils exposent que le jeu et les activités périscolaires constituent dans les milieux populaires un outil de pression scolaire et apparaissent comme des sanctions ou des récompenses. Ici, l'accueil libre constitue une récompense pour les jeunes, mais peut également devenir un outil de pression pour les parents, qui vont suspendre l'accès à l'accueil libre, notamment lorsque les résultats scolaires ne sont pas efficaces.

\*

Ces analyses permettent de mettre en exergue les spécificités des quotidiens des jeunes au regard des profils-types que nous avons établis.

Nous avons montré qu'il existe des corrélations significatives et des tendances distinctes entre les profils des jeunes et l'utilisation des offres socio-éducatives. Certains jeunes, comme les « épanouis » et les « résilients », utilisent les offres de manière équilibrée et complémentaire, tandis que d'autres groupes, tels que les « isolés », les « surmenés », les « dépourvus » et les « sous-pressions », rencontrent des défis spécifiques limitant leur participation.

En ce sens, au sein de territoires où les politiques éducatives menées sont similaires, les jeunes en ont une utilisation différente. Apparaît ici le constat que si les politiques éducatives mises en œuvre s'adressent à tous, tous ne s'emparent pas des offres disponibles ou s'en emparent différemment. Modifier ou ajouter des offres socio-éducatives permet-il réellement aux jeunes les plus éloignés des politiques publiques de s'emparer des offres proposées ?

---

<sup>40</sup> Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. La Dispute.

<sup>41</sup> Lebon, F. (2005). Les stratégies éducatives des familles et le « temps libre » des enfants. *Diversité*, n°141, Les enfants dans la ville. 169-178.

#### 4. Recours aux offres socio-éducatives : des logiques de captation et de fidélisation à l'œuvre au sein des cités éducatives

Nous avons pu rendre compte de l'utilisation que font les jeunes des offres socio-éducatives des territoires. Il s'agit maintenant de regarder du côté des cités éducatives et de mettre en exergue la manière dont ce label recompose, ou non, l'utilisation de l'offre socio-éducative. Dans une communication proposée par Ariane Richard-Bossez, Magali Nonjon, Camille Floderer et Gaël Marsaud en octobre 2023, la question des publics est mobilisée : les chercheurs concluent sur la nécessité de réaliser la sociologie de ces publics, afin de saisir l'inégale répartition des capacités de mobilisation et l'asymétrie des ressources, entre les acteurs institutionnels et les associations, mais également entre les associations elles-mêmes (Richard-Bossez & al., 2023)<sup>42</sup>. Au regard des éléments que nous venons de présenter, nous considérons qu'au-delà de la compréhension de la capacité de mobilisation et de l'asymétrie des ressources des institutions et des associations, ce sont également, et peut-être même prioritairement, les capacités de mobilisation des jeunes, l'asymétrie des ressources de ces jeunes qui doivent être étudiées et analysées, pour mieux comprendre l'incidence d'une telle politique éducative sur les jeunes.

Les publics des politiques éducatives territorialisées sont pensés en fonction de critères statistiques et territoriaux, que nous avons pris le temps d'explicitier dans notre raisonnement. Ainsi, les publics sont souvent définis au regard d'une singularité, d'une spécificité, d'un manque ou d'un besoin particulier (Demeuse & al., 2012)<sup>43</sup>. Les cités éducatives se démarquent d'autres dispositifs et labels préexistants, par la diversité des publics qu'elles visent à engager dans leurs actions. L'analyse des intentions de participation formulées par les porteurs de projets et retrouvées au sein des remontées d'informations nationales révèle une volonté de mobiliser un éventail varié de personnes, allant des jeunes de 0 à 25 ans, à l'ensemble des habitants du territoire labellisé. Dans le cadre des cités éducatives, les jeunes de 0 à 25 ans ainsi que leur famille constituent une cible initiale : un cadrage particulièrement large. Toutefois, lors de la mise en œuvre des projets, ce public-cible est, dans tous les cas, recomposé, redéfini, restreint. Ainsi, chaque porteur de projet peut, dans le cadre de son projet, choisir un public plus ou moins restreint : ici, le seul critère semble être le fait que le projet touche des jeunes du territoire labellisé. Autrement dit, le ciblage se fait en plusieurs temps : d'abord à l'échelle nationale, puis à l'échelle de la gouvernance des cités éducatives et enfin, à l'échelle des professionnels de terrain et porteurs de projet. Cette ambition de toucher l'ensemble des jeunes de 0 à 25 ans se heurte alors à une catégorisation floue des publics réellement ciblés au sein des actions et d'autant plus des publics effectivement touchés par les actions. Cette réflexion est

---

<sup>42</sup> Richard-Bossez, Ariane., Nonjon, M., Floderer, M & Marsaud, G. (2023). *Les publics des Cités éducatives : une désignation par délégation ?*. JE Publics et problèmes en éducation, Créteil, France.

<sup>43</sup> Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, JY. (Dir.) (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.

particulièrement verbalisée par cette professionnelle qui dénonce l'absence de réflexion concernant les publics :

*« Mais à aucun moment de la procédure de cette cité, on s'est mis autour de la table pour se dire, pour commencer en disant, quel est le problème, qu'est ce qui bloque ? les 3-6 ans ? Qu'est ce qui empêche les jeunes de 15 ans de réussir, qu'est ce qui empêche les jeunes de 20 ans d'être juste épanouis ? Qu'est-ce qui est le frein ? Et ensuite, après le frein, identifier des leviers pour aller au-delà et ensuite se répartir les rôles. Et la première réunion à laquelle j'ai assisté tout le monde trouvait tous les projets géniaux sans qu'à aucun moment on se soit dit : ça répond à cet enjeu-là qu'on a identifié par une expérience de terrain et pourtant, il y a des acteurs de terrain de qualité ».*  
[Responsable de la médiathèque - 23 juin 2022 - Mandela]

Nous notons ici que *« les politiques publiques, dans le cadre de leur mise en œuvre, opèrent une mise en sens du réel et des formes de catégorisation du social, créant autant d'identifications et finalement des groupes nouveaux qu'il y a d'assujettis et ayants droit »* (Payre & Pollet, 2013, p.48)<sup>44</sup>. Dans le cadre des cités éducatives, la catégorisation du social pensée à l'échelle nationale ne semble pas entrer en résonance avec les catégorisations du social qui s'opèrent à l'échelle locale, amplifiant ainsi la distance entre les publics ciblés, considérés, pris en compte dans chacune des cités éducatives et ceux qui utilisent véritablement les ressources proposées. Ainsi, les projets menés dans le cadre des cités éducatives impliquent la fabrication d'un public (Bachir & Lefebvre, 2019)<sup>45</sup>.

#### **4.1 Des processus de fabrication des publics au sein des cités éducatives**

Nous l'avons vu, les cités éducatives sont pensées en termes de projets, au sein desquels des publics sont prédéfinis ou visés. Toutefois, il est nécessaire de revenir sur la distinction que nous avons amorcée au sujet des publics, au regard de leurs statuts, contraints, volontaires ou déjà-là et de la manière dont ils sont captés et fidélisés au sein des projets menés dans le cadre des cités éducatives. Nous nous appuyerons pour ce faire sur les distinctions que fait Jacques Marpeau (2011) concernant les processus de captation<sup>46</sup>. Dans un premier temps, nous revenons sur ces projets au sein desquels les jeunes sont contraints, puis nous illustrerons des jeunes volontaires dans le cadre d'un projet et enfin, nous amorcerons la question des publics déjà-la.

##### **4.1.1 Captations venant du cadre**

Au sein des monographies précédemment étudiées, nous avons déjà mis en lumière la prépondérance des projets ciblant les publics scolaires, déployés dans les classes et les établissements. Il est essentiel de revenir sur ces projets pour illustrer comment les publics des cités éducatives peuvent être considérés comme des publics contraints, captifs.

<sup>44</sup> Payre R. & Pollet G. (2013). *Socio-histoire de l'action publique*, Paris, La Découverte.

<sup>45</sup> Bachir, M. & Lefebvre, R. (2019). La fabrique des publics de la participation : l'aléatoire et l'obligatoire dans la constitution des conseils citoyens à Amiens et Lille. *Participations*, 24, 167-194.

<sup>46</sup> Marpeau, J. (2011). Chapitre 7. Les phénomènes de captation. Dans : J. Marpeau, *Le processus éducatif: La construction de la personne comme sujet responsable* (pp. 151-175). Toulouse: Érès.

*Illustration*

*Le projet « Habiter son imaginaire » : des participants présents, captifs - Mandela*

En lien avec le NPRNU, la cité éducative a souhaité mettre en œuvre un projet qui permettait aux habitants de co-construire les infrastructures de demain. La cité éducative et le pôle culture de la municipalité ont financé une résidence d'artistes autour de l'architecture du quartier. L'objectif était de proposer des temps de déambulations dans le quartier et des ateliers de dessin puis de maquettismes à destination, dans un premier temps, de l'ensemble des élèves de CM1/CM2 et de leurs parents et dans un second temps, au sein des structures socio-culturelles du quartier. Le choix de ces publics-cibles a été un choix par défaut : ce sont les seules classes où les enseignants ont accepté la réalisation du projet. Au sein de ces classes, l'ensemble des jeunes sont sommés de participer aux ateliers.

Les jeunes ont été amenés à dessiner le quartier selon leurs perceptions pour ensuite travailler sur des maquettes. Ce travail, qui devait être utilisé dans le cadre du NPNRU a très vite été réorienté : les maquettes relevaient plus de l'imaginaire, du fantastique que de propositions réelles d'amélioration du quartier. Les publics effectivement présents étaient donc les élèves de CM1 et de CM2, durant le temps scolaire, contraints de participer aux réflexions et aux ateliers. Les jeunes n'ont pas cerné les objectifs des dessins et maquettes réalisés : uniquement les aspects ludiques et artistiques ont été retenus par les jeunes. Pour une partie des élèves questionnés, ce projet était bénéfique dans le sens où il permettait de faire passer le temps plus rapidement et de « perdre du temps » dans les apprentissages scolaires.

Ce projet, comme 60% des projets menés à l'échelle des cités éducatives enquêtées, sont menés dans le cadre scolaire, au sein des classes, sur le temps scolaire et placent les élèves en tant que récepteurs, plus ou moins actifs, d'une action au sein de laquelle ils n'ont pas d'autre choix que de s'y inscrire. En ce sens, « *sans structure ni méthode, le risque est grand d'intégrer seulement des jeunes captifs au sein du projet et de s'en servir comme alibis à la mise en œuvre du projet et à l'atteinte de résultats* » (Abadie, 2019)<sup>47</sup>. C'est en partie ce qui se produit dans le cadre de ce projet, puisqu'il est renouvelé au sein de nouvelles classes l'année suivante.

Toutefois, la captation des publics peut-être tout aussi ambiguë au sein des cités éducatives, dans le cadre du projet « Rouler à vélo », les jeunes sont initialement inscrits aux accueils de loisirs et sont orientés vers cette activité, inscrite au programme de la structure.

*« C'est 2 groupes de 16 et après ils changent les groupes. Alors on le sait d'autant mieux que de toute manière, c'est, on prend les gamins de l'accueil de loisirs chez nous. Donc, de toute façon, on va prendre en fonction d'une tranche d'âge et on élargit un tout petit peu, un petit peu vers le plus, un petit peu vers le moins pour avoir le nombre. Voilà, on sait exactement le nombre, alors je sais plus parce qu'en plus il y a 2 séquences, qui durent 2 semaines. Je crois que c'est 60 gamins en tout ». [Président d'EVL - 4 mai 2023 - Églantine]*

En ce sens, le même processus est présent dans le cadre de ce projet au sein du centre social municipal, auprès des mères de famille. Le projet « Rouler à Vélo » constitue une activité à part entière sur le programme mensuel, chaque mardi et remplace une activité proposée en amont. Ce sont donc les femmes présentes habituellement qui s'inscrivent, par défaut à cette proposition d'activité sans que le contenu ou les modalités soient discutés.

<sup>47</sup> Abadie, F. (2019), Politiques intégrées de jeunesse: une action publique renouvelée?, INJEP, coll. «Cahiers de l'action», 54, Paris.

Ici, que ce soit dans le cadre de projets menés dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci, c'est le cadre des cités éducatives et le financement de projets supplémentaires au sein du territoire qui régit la captation des jeunes. Cette forme de captation illustre particulièrement la manière dont les jeunes peuvent être intégrés au sein de différents projets sans nécessairement le souhaiter et sans pleinement comprendre les enjeux ou les objectifs liés à leurs inscriptions, en raison de l'organisation politique de l'action éducative.

#### **4.1.2 Captation venant d'autrui**

Parmi les projets qui se déroulent en dehors de la sphère scolaire, ce sont majoritairement les professionnels socio-éducatifs des territoires et les structures implantées à cette échelle qui portent les 40% restants des projets labellisés dans le cadre des cités éducatives. Au sein de ces structures, les publics participants au projet sont majoritairement des publics déjà-là, ceux qui investissent les structures et sont présents dans l'espace public.

\*Par exemple, dans le cadre du projet « Mamans de quartier », les publics ont été fédérés parmi les jeunes inscrits et réguliers au sein du centre social municipal :

*« Nous nous sommes appuyés sur les jeunes qui étaient présents sur l'espace public, ceux avec lesquels nous avons pu créer des relations et puis majoritairement ceux inscrits ou présents au centre social ». [Responsable association financée cité éducative - 23 mars 2023 - Églantine]*

Le centre social est ainsi perçu comme un "pourvoyeur" de publics. Le travail de "démarche active" est alors négligé : l'association suppose que les publics seront naturellement présents. Elle compte sur le centre social comme lieu de référence et d'habitation pour rencontrer des mères qu'elle ne cherche pas à atteindre par d'autres moyens\*.

De ce fait, si la cité éducative peut être à l'origine de nouveaux projets, de nouvelles actions à l'échelle des territoires, elles sont surtout responsables d'une modification de l'offre antérieure. Les structures et professionnels des territoires qui obtiennent des financements dans le cadre de la cité éducative réorganisent leurs plannings, les activités et leurs priorités en y intégrant les projets labellisés, non pas en supplément de l'offre existante, mais en remplacement de cette offre. Autrement dit, ces projets sont pensés dans le cadre du label, pour les publics déjà-là, utilisateurs des structures porteuses, sans que ces derniers soient associés aux processus de construction des projets. Ainsi, ces publics non-captifs ne sont pas des jeunes réellement volontaires ou intéressés par les projets menés, mais plutôt des jeunes qui fréquentent les structures au sein desquelles sont menés les projets. Nous ne pouvons dire dans ce cadre qu'ils sont contraints, mais nous ne pouvons pas établir qu'ils sont volontaires. Dans de nombreux cas, les jeunes présents lors des ateliers observés ne savent pas quelle activité est prévue, ni dans quel

---

\* Ces réflexions sont pensées et développées au sein du chapitre collectif co-écrits avec Maryan Lemoine et Benjamin Denecheau et intégré à l'ouvrage coordonné par le collectif de recherche CERE, sur la territorialisation de l'action publique éducative (à paraître).



cadre : sollicités par les professionnels socio-éducatifs, ils sont présents et s'investissent majoritairement dans les activités proposées, sans pour autant être les moteurs de l'inscription. Dans ce cas, ce sont les relations construites entre les professionnels et les jeunes qui permettent l'inscription. Nous pouvons également associer cette forme de captation à une forme résultant des interactions entre la personne et son environnement : ce sont les relations antérieures qui amènent l'inscription des jeunes.

Une deuxième forme de captation venant d'autrui est repérée, puisqu'elles impliquent les jeunes eux-mêmes, dans un processus de bouche-à-oreille. C'est ce qui se produit dans le cadre du projet Sport-Santé au sein duquel les jeunes déjà inscrits au sein de la structure parviennent à fédérer des jeunes parmi leurs connaissances :

*« Alors à l'origine ces gens-là ils sont inscrits à nos accueils de loisirs si tu veux dans les jeunes mineurs bah ils ont toujours été là, mais le truc c'est qu'en mettant en place ce genre de projet, à la base tant à 3, 4, et en fait ils en parlent aux collègues ou aux lycées, et après ils viennent. Tu as un soir il y en a 2 qui viennent, ha tient mon pote il voudrait venir voir, bah oui qu'il vienne qu'il essaie et en fait c'est comme ça que le groupe il s'est constitué. Parce qu'en fait surtout le groupe, parce que je pense que sur tout le groupe il y en a plus de la moitié qu'on ne connaissait pas ». [Directrice du centre social Casalis - 9 novembre 2021 - Mandela]*

Cette captation par autrui est peu repérée en dehors de ce projet et relève plutôt de l'exception. Dans ce cadre, les jeunes captés par ces jeunes « fédérateurs » participent aux séances sportives et se maintiennent dans le projet, mais ne s'inscriront pas dans les autres activités, annexes, proposées par le centre social. Autrement dit, cette captation par autrui ne permet pas la fidélisation des publics.

Nous repérons également une forme de captation entre les professionnels, entre les structures investies au sein des cités éducatives, dans une logique de transmission d'un public (Juan & Testi, 2024)<sup>48</sup>. C'est particulièrement le cas pour le projet Mamans de quartier, où les jeunes sont « recrutés » parmi les jeunes du centre social par l'association U., mais également dans le schéma inverse, où ce sont les professionnels du centre social municipal qui vont convaincre les jeunes d'adhérer aux projets. Nous retrouvons ce même schéma au sein du projet « Youboox », porté par l'entreprise du même nom, qui constitue son vivier de public au sein de la médiathèque : les professionnels de la médiathèque orientent alors les jeunes les plus réguliers vers cet organisme qui propose des clubs de lecture. De même, pour le projet « A l'écoute », les jeunes sollicités dans le cadre des podcasts réalisés sont des jeunes repérés par les porteurs du projet et se situent tous dans un contexte d'interconnaissance.

---

<sup>48</sup> Juan, M., & Testi, J. (2024) « Coûts et profits de l'implication associative dans les Cités éducatives : les associations au cœur de l'encadrement partenarial des publics vulnérables », Séminaire Particité - CY Cergy Paris Université.

Nous repérons également une orientation réalisée par les établissements scolaires. Cette orientation est particulièrement forte entre les établissements scolaires et les associations à visée nationale, implantées ou non à l'échelle des territoires et vise, là encore, certains jeunes, choisis spécifiquement par les professionnels. Nous pouvons en ce sens citer l'AFEV, qui sollicite les établissements scolaires pour l'orientation de jeunes afin de proposer des accompagnements en dehors du temps scolaire et ainsi parvenir à l'atteinte des objectifs quantitatifs visés.

#### **4.1.3 Captation venant des opinions des professionnels à l'égard des jeunes**

Si ces formes de captations des publics sont particulièrement récurrentes au sein des dispositifs et labels relevant des politiques éducatives compensatoires, il nous semble que la captation venant des conceptions des professionnels est particulièrement forte au coeur des cités éducatives. Cette logique est particulièrement fréquente au sein des deux territoires enquêtés. Au-delà de la mobilisation de publics déjà-là par les professionnels, nous avons observé une orientation de certains publics entre les structures labellisées dans le cadre des cités éducatives.

Dans ces différentes situations, ce sont les conceptions des professionnels qui participent à l'orientation ou la non-orientation des jeunes vers les projets labellisés dans le cadre de la cité éducative. Ainsi, on voit émerger une priorisation des jeunes appréciés des professionnels, malgré leurs difficultés ou leurs inscriptions irrégulières. Plus que de véritables critères d'orientation et de sélection des jeunes, ce sont majoritairement les jeunes déjà-là et qui entretiennent des relations de confiance avec les professionnels, qui se voient proposer les activités et projets menés dans le cadre des cités éducatives enquêtées.

Dans le cadre de l'élaboration du projet 14-16 ans, par exemple, les publics ciblés sont définis par défaut par les professionnels, comme une évidence :

*Nous avons rendez-vous à 14h30 devant le collège pour le groupe de réflexion concernant le dispositif « 14-16 ans ». (...) La question du recrutement est rapidement posée. Si la cible de ce dispositif serait théoriquement les élèves en 4<sup>ème</sup> qui ont été refusés en classe de 3<sup>ème</sup> professionnelle ou les élèves de 3<sup>ème</sup> qui n'obtiennent pas l'orientation qu'ils souhaitaient, la question des critères est posée. Le directeur de l'établissement évacue la question en disant que les publics sont déjà identifiés, qu'il a personnellement des noms en tête ... Cette réaction m'étonne puisque oui, ce dispositif répond à de réels besoins et il y aurait des candidats, avec certitude, mais de là à poser des noms de jeunes sur un dispositif qui n'est même pas encore en œuvre me paraît assez insensé. À l'annonce de l'ouverture du dispositif, restera-t-il réellement des places pour les jeunes qui en feront la demande ?*

[Extrait du journal de bord - 20 janvier 2023 - Églantine]

L'analyse de la captation venant des opinions des professionnels à l'égard des jeunes soulève alors particulièrement des questions sur l'équité et l'accessibilité des projets menés dans le cadre des cités éducatives, que nous proposons d'analyser à la suite de ce raisonnement.

## 4.2 Schématisation des processus de captation

Nous faisons alors le constat que les publics des cités éducatives sont majoritairement, si ce n'est exclusivement captés à partir d'un vivier de publics déjà utilisateurs des offres socio-éducatives du territoire. Les publics laissés à distance des offres socio-éducatives antérieures ne sont pas (plus) touchés par les offres développées dans le cadre des cités éducatives.

De manière synthétique, nous pouvons alors établir qu'au sein des cités éducatives, il y a, à partir d'un vivier de jeunes utilisateurs des offres socio-éducatives locales, deux formes de captations : une captation venant du cadre et une captation venant d'autrui.

Concernant la captation venant du cadre, elle permet effectivement d'atteindre des jeunes peu ou pas inscrits au sein du tissu socio-éducatif, tout en mobilisant des jeunes utilisateurs de ces offres, dans un cadre scolaire et contraint. En ce sens, nous faisons l'hypothèse que pour une partie des jeunes, les projets dans lesquels ils sont inscrits ne participent pas à « *la bonification des apprentissages à travers l'exportation de tâches en lien avec les contenus notionnels étudiés en classe* » (Kakpo & Netter, 2013, p.56)<sup>49</sup>. Autrement dit, pour certains jeunes, la boucle pédagogique liée à ces projets qu'ils n'ont pas choisis tourne à vide. Nous pouvons illustrer cette hypothèse par les remarques de certains jeunes, tels qu'Imen qui explique au sujet du projet Habiter son Imaginaire :

« *J'ai pas compris c'était quoi le but du truc mais voilà... on a juste dessiné, c'est tout.* » [Imen - 25 mars 2022 - Mandela]

En ce sens, les jeunes touchés dans le cadre scolaire par les projets menés au sein des cités éducatives enquêtées n'en retirent pas toujours des bénéfices, et ne s'inscrivent pas pour autant à des projets menés en dehors du cadre scolaire. Autrement dit, la réalisation de projets au sein de l'École ne facilite pas l'inscription des jeunes dans d'autres projets, volontairement.

Nous pouvons alors estimer qu'il s'agit ici d'une « fausse fidélisation » des publics, où les publics des projets menés dans le cadre scolaire ne s'emparent pas des autres opportunités offertes dans le cadre du label et seront toujours, de fait, un vivier disponible, puisque contraints. Ici, la fidélisation des publics est en partie soumise à des contraintes indirectes. Ce même schéma est, nous semble-t-il, similaire lorsque les jeunes sont « contraints » au sein des dispositifs d'accueil de loisirs, par exemple, et qu'ils ne sont pas décisionnaires de l'activité au sein de laquelle ils s'inscrivent.

---

<sup>49</sup> Kakpo, S., & Netter, J. (2013). *Op. Cit.*

En revanche, lorsque la fabrication des publics découle d'une captation venant d'autrui, les jeunes sont dans des postures plus volontaristes, ou du moins ils peuvent faire le choix de mettre un terme à leur participation aux projets. En ce sens, la captation peut avoir lieu en interne des structures socio-éducatives, entre les différentes structures socio-éducatives, culturelles et sportives, mais également grâce à des pairs. Ces processus de captation permettent la fidélisation des publics déjà utilisateurs des ressources du territoire. En revanche, cette captation venant d'autrui repose majoritairement sur les conceptions des professionnels envers les jeunes utilisateurs : ainsi, par des logiques de sélection par défaut, certains jeunes sont privilégiés. Au regard de nos observations, il nous semble que cette sélection est réalisée dans l'urgence, dans le sens où ce sont les publics les plus présents au sein des structures socio-éducatives qui se voient proposer les projets menés dans le cadre des cités éducatives, dans une logique de « remplissage » quantitatif des projets. Autrement dit, il ne s'agit en rien d'une sélection arbitraire, mais d'un bricolage (Bioul, 2019)<sup>50</sup> de la part des professionnels pour répondre aux quotas préétablis : ce processus est particulièrement visible lorsque ce sont les jeunes accueillis au sein de l'accueil libre du centre social, qui sont réorientés vers l'activité en cours, labellisée cité éducative, menée en parallèle. Cette captation dans l'urgence est particulièrement repérée lorsqu'il s'agit de projets qui font appel à des partenaires et des prestataires : en ce cas, les professionnels porteurs du projet « recrutent » l'ensemble des jeunes présents et/ou disponibles, indépendamment de leurs volontés, de leurs caractéristiques ou de leurs singularités.

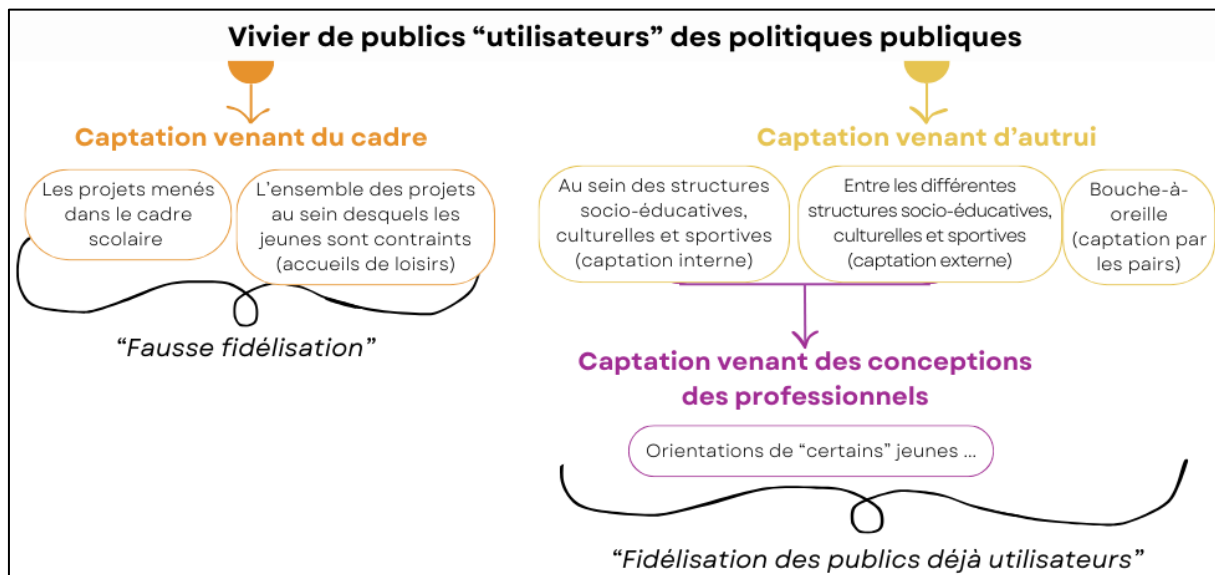


Figure 65 : Schématisation des processus de captation au sein des cités éducatives

<sup>50</sup> Bioul, P. (2019). Bricoler le travail social. *La Revue nouvelle*, n° 1, 28-35.

Ainsi, nous pouvons établir que les cités éducatives enquêtées touchent, d'une part, un vivier de jeunes « contraints », et d'autre part, un vivier de jeunes « déjà-là » et utilisateurs/consommateurs des offres. En ce sens, nous établissons que les cités éducatives utilisent des viviers de publics prédisposés à la participation, mais qu'elles n'atteignent pas les publics les plus éloignés des politiques éducatives.

Les cités éducatives visent à mobiliser un large éventail de jeunes afin de renforcer les offres socio-éducatives locales à leurs égards. Cependant, nos analyses montrent que ces projets ciblent principalement des publics déjà utilisateurs des offres socio-éducatives, culturelles et sportives existantes ou des publics contraints en milieu scolaire. Les jeunes participent par contrainte ou par captation venant d'autrui plutôt que par choix individuel, ce qui limite l'impact éducatif et la fidélisation des jeunes à d'autres projets, dans une forme de « fausse fidélisation ». Ces processus de « fabrication » des publics ne sont-ils pas, intrinsèquement, producteurs d'inégalités ?

### **4.3 La « fausse fabrique » des publics au sein des cités éducatives ...**

La question de l'équité d'accès aux offres proposées, mais plus encore l'équité d'utilisation et de recours à ces offres, est particulièrement prégnante. Les travaux de Céline Piquée concernant les accompagnements scolaires (Piquée, 2002)<sup>51</sup>, mais également les travaux de Benjamin Moignard et Stéphanie Rubi concernant les dispositifs pour les élèves perturbateurs (Moignard & Rubi, 2013)<sup>52</sup> montrent d'ores et déjà les écarts entre publics ciblés et publics réellement touchés, mais également cette orientation différenciée des jeunes en fonction des conceptions et perceptions des professionnels. Autrement dit, l'orientation des jeunes est effectuée au regard des relations antérieures entre jeunes et professionnels, mais repose d'autant plus sur des conceptions sociales, économiques, sexuées partagées par les professionnels. Ainsi, les « *effets de tri et de mises au banc* » (Moignard & Rubi, 2020, p.66)<sup>53</sup> des jeunes les plus éloignés des politiques éducatives sont d'autant plus prégnants. Nous proposons de mettre en lumière cette fabrication des publics par l'exclusion des publics les plus éloignés dans le cadre des cités éducatives. Nous revenons dans un premier temps sur la tension entre une volonté « d'aller vers » et une réalité des situations. Dans un deuxième temps, nous définirons à partir des profils-types et des écosystèmes socio-éducatifs, les publics réellement touchés dans le cadre des cités éducatives enquêtées. Enfin, nous proposerons une analyse croisée des différents éléments afin d'explicitier en quoi les cités éducatives ne parviennent pas à fédérer de nouveaux publics, mais « fabriquent » artificiellement leurs publics parmi les jeunes « déjà-là ».

---

<sup>51</sup> Piquée, C. (2002). Les élèves en accompagnement scolaire : adéquation entre public visé et public accueilli, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/2.

<sup>52</sup> Moignard, B. & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèves à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60.

<sup>53</sup> Moignard, B. & Rubi, S. (2020). Gérer les « perturbateurs ». Partenariat ou délégation ?. Dans : Sylvain Bordieuc éd., *Action publique et partenariat(s): Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social* (pp. 55-68). Nîmes: Champ social.

### 4.3.1 Des cibles « souhaitées » et des cibles « réelles »

Nous l'avons vu, les publics au sein des cités éducatives constituent un impensé. Toutefois, au sein des bilans et documents de cadrage, la catégorisation des publics et la priorisation des publics les plus éloignés, les plus vulnérables est mise en avant. Les professionnels s'engagent alors, malgré les résistances présentées au sein du chapitre 7, à « l'aller vers » et tentent de proposer des projets qui impliquent la mobilisation de publics peu présents dans l'espace public.

\*C'est particulièrement le cas dans le cadre du projet « Maman de quartier » au sein duquel la volonté d'aller vers ne suffit pas à la mobilisation des publics ciblés.

#### *Illustration*

##### *Le projet « Maman du quartier » : une distance entre public ciblé et public touché*

Dans le cadre du label cité éducative et de l'opération Quartiers d'été, l'association U. souhaitait mettre en œuvre une action inter-quartier, à destination des femmes afin d'impulser une forme de réconciliation entre des territoires prioritaires d'une ville située dans le centre ouest de la France. Le projet labellisé cité éducative est une extension d'un projet d'ores et déjà mené dans d'autres quartiers. Le fil rouge consistait à proposer un espace de prise de parole dans lequel des femmes volontaires pourraient être forces de proposition et actrices de changements au sein de leurs quartiers : la participation des femmes est pensée comme un objectif à atteindre qui permettrait une forme d'émancipation. Ce projet est construit en partenariat avec le centre social municipal, chargé de promouvoir l'action et d'accueillir physiquement les groupes de paroles. Ici, la participation des mères constituait l'élément clé du financement du projet dans le cadre de la cité éducative.

Malgré la promotion de l'action par le centre social et l'association, aucune mère ne s'inscrit au projet. Parmi les mères sollicitées, certaines expriment leurs incapacités à s'investir en termes de temporalités (les groupes de parole ont lieu sur des créneaux horaires prédéfinis, les après-midi) et d'organisations (garde d'enfants ; courses ; repas...). Cette absence de public est en partie due au contexte socio-économique précaire et à la forte défiance institutionnelle des familles à l'égard de la municipalité. Face à cet échec de captation des femmes, ici considérées comme un public vulnérable, l'association U. se tourne vers des publics plus accessibles, à savoir les jeunes inscrits à l'accueil de loisirs du centre social durant la période estivale.

Ainsi, les objectifs initiaux, la démarche, les partenaires associés ainsi que la temporalité sont repensés par rapport au projet initialement déposé auprès du comité de pilotage de la cité éducative. Le projet est dorénavant intitulé « Photo Quartier ». Avec l'appui d'un photographe professionnel, les jeunes adolescents, préalablement inscrits au centre social, ont été amenés à raconter leur quartier en images. L'association U. justifie cette réorientation du projet par la nécessité « d'aller vers les mères » par le biais des jeunes. Le projet auprès des jeunes est mené à son terme, avec une exposition des œuvres photographiques réalisées. Pour les jeunes embarqués dans ce projet, les intérêts sont avant tout liés à des aspects ludiques (balade au sein du quartier) et à l'apprentissage de techniques photographiques. Les tensions inter-quartiers, au cœur des préoccupations de l'association U. ne sont pas mentionnées par les jeunes. Plus d'un an après le lancement de ce projet, cette association n'est pas parvenue à engager les mères initialement ciblées. Au sein des rapports internes à l'association U., la réorientation du projet est mise sous silence : nous pouvons y lire, « *les adultes ne se sont pas réellement prêtés au jeu, mais les jeunes en revanche, se sont très vite appropriés cette activité* ».

\* Ces réflexions sont pensées et développées au sein du chapitre collectif co-écrits avec Maryan Lemoine et Benjamin Denecheau et intégré à l'ouvrage coordonné par le collectif de recherche CERE, sur la territorialisation de l'action publique éducative (à paraître). Des extraits du chapitre sont utilisés tels quels dans le cadre de cette réflexion ; d'autres extraits ont été réécrits, supprimés ou ajoutés pour la cohérence du raisonnement.

Au sein de ce projet, les changements, modifications ou remodelages observés donnent à voir le faible degré d'élaboration de la participation en amont de l'action et l'incapacité des porteurs de projets à évaluer la participation, au-delà de la simple présence, quantitative, d'habitants. Ainsi, les projets sont modifiés en cours de route pour répondre aux injonctions participatives et permettre aux porteurs de projets de « trouver » les publics qui viendront, par leur présence, légitimer l'action. À l'issue de ces modifications, l'objectif est de parvenir à « montrer la participation », quels que soient les publics, les procédés ou les objectifs, tant que cette « participation » est quantifiable et survient dans le cadre temporel fixé en amont.

Il y a donc un écart conscient entre les publics ciblés initialement et les publics présents au sein des projets mis en œuvre. En revanche, l'absence des publics initiaux est peu, si ce n'est pas questionnée, puisque des publics ont bel et bien été mobilisés et ont permis au projet d'être efficient, au moins d'un point de vue quantitatif.

Dans le cadre de ce projet, les mères rencontrées a posteriori font part non pas d'un désintérêt des objectifs sous-tendus, mais d'une incapacité à participer à ce projet, en témoignant d'un sentiment de culpabilité pour certaines, de ne pas être parvenue à s'y inscrire. Effectivement, l'association porteuse du projet avait initialement proposé aux mères volontaires de se retrouver, les après-midis, durant la période estivale. Pour ces publics peu familiers des institutions et des attendus de participation, les rencontres prévues au milieu de l'après-midi suffisent à leur non-participation, à leur absence, puisque les mères sont contraintes par les obligations familiales. Ces mères, présentes dans l'espace public et utilisatrices des structures socio-éducatives du quartier, verbalisent leur incapacité à s'engager sur le long terme dans un espace de parole aux moments proposés, ou plutôt imposés par l'association porteuse du projet. Effectivement, ces créneaux proposés en milieu d'après-midi s'avèrent incompatibles avec leurs emplois ou leurs charges. Les horaires de travail, davantage éclatés en contexte précaire, rendent difficile la réponse aux attentes des institutions du fait d'incompatibilités sur les créneaux proposés, mais également du fait de charges qui s'accumulent et qui réduisent la disponibilité (garde d'enfants ; courses ; repas, etc.). D'une certaine manière, cette absence de négociation concernant les horaires ou cette incapacité à anticiper ou à s'adapter aux contraintes des publics, pourtant espérés, dit quelque chose de la "chosification" de ces derniers, et donc de la faible prise en compte de leurs conditions de vie et d'organisation. La centration sur l'action fait oublier que des aménagements sont aussi nécessaires afin de voir venir et de pouvoir faire participer des personnes. Si cela n'est pas considéré en amont, c'est que cela n'est pas pensé, au-delà de l'allant de soi. Les publics sont, au mieux, pensés comme un "stock" de personnes disponibles et en attente de ce que l'on pourrait leur proposer, et au pire, sont considérés a posteriori comme peu mobilisables et fuyants. Dans les deux cas, cela montre que

les instigateurs des cités éducatives ne se soucient pas réellement de qui ils sont et de ce qu'ils font. Cela évacue en outre la responsabilité des porteurs de projets et prépare de nouvelles déconvenues. Cela atteint en tous les cas la confiance que les publics peuvent avoir envers des professionnels qui ne font que trop peu l'effort de les consulter pour proposer une organisation adaptée.

Nous faisons alors le constat que les cibles tant recherchées et annoncées au sein des documents de cadrage sont en définitive peu touchées et même, dans certains cas, jugées responsables de leur non-recours, culpabilisées. Nous avons fait le choix d'utiliser dans cette démonstration un projet qui sollicitait, à l'origine, des adultes et non des jeunes, puisqu'au sein des deux cités éducatives enquêtées, aucun projet n'a impliqué le « recrutement » de jeunes jusque-là absents. L'ensemble des projets a mobilisé des jeunes qui étaient « déjà-là » par ailleurs. Ainsi, les jeunes ou les parents ciblés ne sont pas les utilisateurs des projets menés.

#### **4.3.2 Quels publics touchés : des non-inscrits, des inscrits par défaut, des inscrits volontaires ...**

Nous proposons maintenant de regarder plus en détail ce qui se joue dans la fabrication des publics au sein des cités éducatives au regard des profils-types des jeunes et des écosystèmes socio-éducatifs établis. Nous avons pour cette analyse considéré l'ensemble des jeunes de notre corpus et établi un inventaire des projets dans lesquels ils étaient inscrits. Cela nous a permis de pouvoir confronter les jeunes, touchés ou non par les projets, au regard de leurs profils-types et de leurs écosystèmes socio-éducatifs.

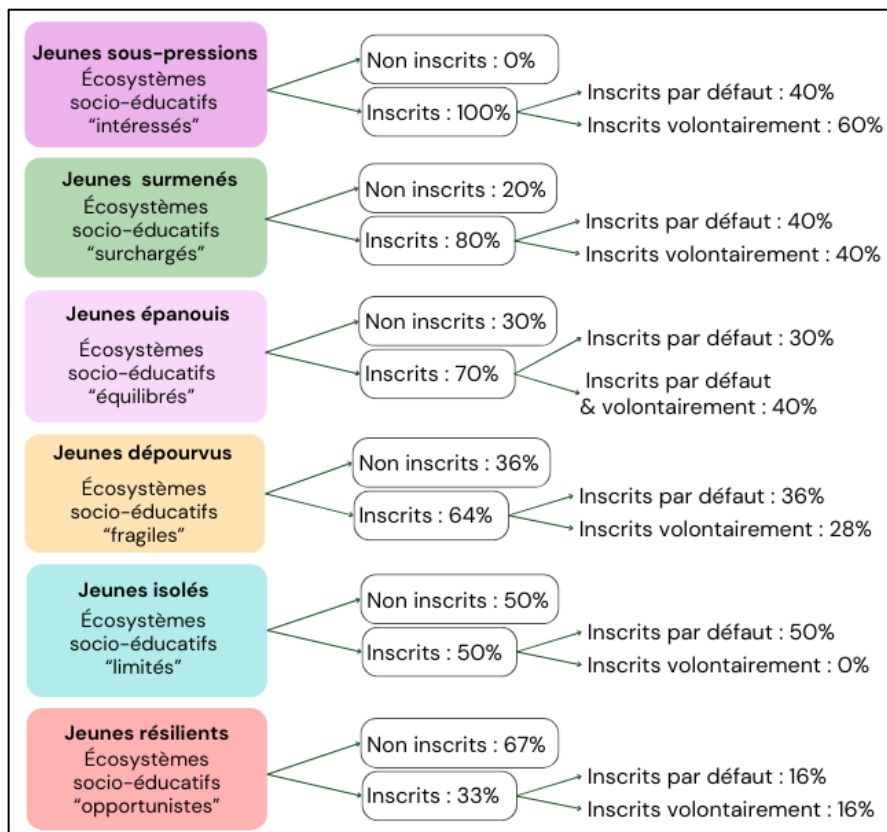


Figure 66 : Inscriptions au sein des cités éducatives au regard des profils et écosystèmes socio-éducatifs



Si nous considérons les « jeunes sous-pressions », dont les écosystèmes socio-éducatifs sont « intéressés », nous avons défini que l'ensemble de ces jeunes sont inscrits au sein d'un projet labellisé : 40% d'entre eux sont inscrits au sein de projets menés dans le cadre scolaire, mais 60% de ces jeunes sont inscrits à un ou plusieurs projets volontairement (ou du moins dans un cadre non contraint).

Les « jeunes surmenés », dont les écosystèmes socio-éducatifs sont « surchargés », sont majoritairement inscrits au sein d'un ou plusieurs projets cités éducatifs. 20% des « jeunes surmenés » enquêtés ne sont toutefois inscrits à aucun de ces projets. Sur les 80% des jeunes inscrits au sein du label cité éducative, la moitié d'entre eux sont inscrits au sein de projets menés dans le cadre scolaire et l'autre moitié sont inscrits volontairement.

Concernant les « jeunes épanouis », dont les écosystèmes socio-éducatifs sont « équilibrés », nous avons établi que 100% des jeunes engagés sont inscrits au sein des projets labellisés. Parmi les 70% des jeunes touchés par les projets menés dans le cadre de la cité éducative, 30% sont inscrits dans le cadre scolaire et 40% sont inscrits à la fois au sein du cadre scolaire, mais également au sein de projets menés en dehors du cadre scolaire.

À ce stade, nous pouvons d'ores et déjà définir que ces jeunes dont les écosystèmes socio-éducatifs sont les plus diversifiés en termes de pratiques et les plus importants en termes de temps dédiés aux pratiques sont particulièrement touchés par les projets labellisés cité éducative. Au total, parmi ces 20 jeunes enquêtés, ce sont seulement 5 d'entre eux qui ne sont pas investis au cours de l'année enquêtée au sein d'un projet mené dans le cadre de la cité éducative. Nous remarquons également que le taux d'inscriptions volontaires au sein des projets est supérieur au taux d'inscriptions par défaut au sein des projets réalisés dans le cadre scolaire.

Si nous nous concentrons sur les jeunes dont les profils sont plus précaires, à tout point de vue, à savoir les « jeunes dépourvus », les « jeunes isolés » et les « jeunes résilients », nous relevons des analyses opposées.

Pour les « jeunes dépourvus », dont les écosystèmes socio-éducatifs sont « fragiles », seulement 64% des jeunes sont touchés par des projets menés au sein de la cité éducative et parmi ces jeunes, seuls 28% d'entre eux sont inscrits volontairement au sein d'un projet.

Concernant les « jeunes isolés », dont les écosystèmes socio-éducatifs sont « limités », le taux d'inscription au sein de la cité éducative est seulement de 50% et parmi les jeunes concernés, aucun d'entre eux n'est inscrit volontairement au sein d'un projet.

Enfin, les « jeunes résilients », dans les écosystèmes socio-éducatifs sont « opportunistes », ne sont touchés par la cité éducative qu'à hauteur de 33%. Autrement dit, 67% des « jeunes résilients » ne sont touchés par aucun des projets menés, que ce soit au sein ou en dehors du cadre scolaire. Parmi les jeunes touchés, la moitié sont inscrits par défaut.

Ainsi, nous définissons ici que les projets menés dans le cadre des cités éducatives touchent peu, à la marge, les jeunes dont les écosystèmes socio-éducatifs sont les plus fragiles : effectivement, les « jeunes dépourvus », « isolés » et « résilients » sont ceux qui possèdent des écosystèmes socio-éducatifs les plus restreints en termes de temps consacré, mais également en termes de diversité dans les activités pratiquées. Nous notons également pour ces jeunes que le taux d'inscriptions volontaires au sein des projets est inférieur au taux d'inscriptions par défaut au sein des projets menés dans le cadre scolaire. Au total, parmi les 30 jeunes concernés, seulement 15 sont inscrits au sein d'un projet mené dans le cadre de la cité éducative et seulement 6 le sont volontairement.

#### **4.3.3 Des publics que les politiques éducatives éloignent ... : des cités éducatives sélectives et « élitiste » ?**

Nous avons établi que les cités éducatives ne touchent pas les publics qu'elles visent initialement, puisqu'il est communément admis à l'échelle des territoires que les cités éducatives doivent toucher les familles les plus éloignées des politiques éducatives, les plus « en difficulté » :

*« À la différence de l'Éducation nationale qui porte donc une représentation des familles au sens de parents d'élèves, ayant pour responsabilité de s'intéresser aux codes et aux parcours scolaires de leurs enfants, les acteurs des collectivités (et un certain nombre d'associations) développent une lecture davantage centrée sur les familles rencontrant des difficultés (sociales, éducatives, de santé...). (...) Dans l'ensemble, ces représentations ont pour point commun d'être marquées par un prisme « familles en difficulté », celles-ci étant souvent perçues comme plurielles et cumulatives. » (Agence, Phare, 2024, p.28)<sup>54</sup>*

En revanche, nous avons montré que les publics les plus impliqués au sein des cités éducatives ne sont pas les familles les plus éloignées, puisque les « jeunes sous-pressions », « surmenés » et « épanouis », sont des jeunes « déjà-là », utilisateurs des offres socio-éducatives proposées à l'échelle locale. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les processus de captation développés dans le cadre des cités éducatives n'ont pas été repensés et que s'ils permettent la captation et la fidélisation de jeunes dont les profils socio-éducatifs sont les moins précaires, ils ne permettent pas d'aller vers et de fédérer des jeunes qui seraient dans des situations socio-économiques, éducatives et culturelles plus sensibles.

Nous souhaitons aller plus loin sur ce point au regard de la composition de notre corpus. Nous savons grâce aux multiples observations que les « jeunes dépourvus » et « isolés », considérés comme les plus fragiles de notre échantillon, ne sont pas les jeunes les plus vulnérables des territoires enquêtés. Dans notre enquête, nous n'avons pas eu l'opportunité, ou seulement à la

<sup>54</sup> Agence Phare. (2024). Cités éducatives Rapport final - Evaluation des effets des Cités éducatives sur la place des familles dans les coopérations éducatives et, plus largement, sur la place des familles au sein du territoire, INJEP.

marge, d'échanger avec des jeunes qui n'utilisent aucune des structures et offres socio-éducatives des territoires et qui ne sont pas non plus concernés par les projets menés dans le cadre des cités éducatives. Le caractère sélectif de la cité éducative mis en exergue ici est probablement bien plus important que ce que notre enquête permet de donner à voir.

De plus, au-delà de ce caractère sélectif dans le sens où les jeunes ne sont pas tous concernés ou touchés par la mise en œuvre du label, c'est l'utilisation des offres par les jeunes qui nous autorise à faire l'hypothèse que ce label possède un caractère « élitiste » : nous ne parlons pas ici d'un élitisme revendiqué, mais d'un élitisme dissimulé, où ce sont majoritairement les processus de captation venant du cadre institutionnel qui régissent la fabrication des publics (van Zanten, 2022)<sup>55</sup>. Nous pouvons faire l'hypothèse que les cités éducatives entretiennent également une forme d'élitisme de confort, dans le sens où il est plus simple et confortable de « faire avec » les jeunes déjà-là, déjà socialisés, plutôt que de « faire avec » ceux qui ne maîtrisent pas l'ensemble des codes nécessaires.

Ainsi, les cités éducatives fabriquent leurs publics à partir de jeunes « déjà-là » et participent, dans le même temps, à l'éloignement et au désintéressement des publics initialement ciblés.

\*

Ainsi, nous avons montré que si les cités éducatives visent à toucher les publics les plus éloignés des politiques éducatives, elles échouent à mobiliser ces publics dont les besoins sont pourtant les plus criants et dont les particularités et situations les désignent bien comme des publics à privilégier dans le cadre des actions compensatoires. Les observations menées et les analyses effectuées montrent que les cités éducatives enquêtées touchent majoritairement les jeunes déjà utilisateurs des offres socio-éducatives existantes. Les jeunes les plus précaires, comme les « jeunes dépourvus » et « isolés », qui possèdent des écosystèmes socio-éducatifs fragilisés, sont peu touchés par ces initiatives. Lorsqu'ils sont associés à ce label, les publics y sont inscrits de manière contrainte plutôt que volontaire, ce qui limite leur engagement et les éventuelles incidences pédagogiques. Nous avons montré, en ce sens, que les cités éducatives présentent un caractère sélectif, parfois élitiste, en captant principalement des jeunes dont les écosystèmes socio-éducatifs sont d'ores et déjà efficaces.

---

<sup>55</sup> van Zanten, A. (2022). Le double élitisme de l'école française. *Carnets Rouges*. École et élitisme, n°24, 10-12.

## Conclusion du chapitre 9 : une utilisation inéquitable aux offres socio-éducatives ?

Au sein de ce chapitre, nous avons explicité les processus par lesquels les jeunes ciblés par les politiques éducatives territorialisées s'emparent ou non des offres socio-éducatives, en montrant que les publics de la participation sont le produit de la rencontre entre une offre proposée et un recours différencié par les jeunes concernés.

Dans un premier temps, nous avons présenté les activités considérées dans cette réflexion, afin de mettre en exergue les écosystèmes socio-éducatifs des jeunes enquêtés. En proposant une analyse des emplois du temps des jeunes, nous avons illustré la forte institutionnalisation du temps « libéré » de l'école et l'hétérogénéité des écosystèmes socio-éducatifs.

Nous avons montré par la suite quelques éléments qui possèdent une influence sur la construction des écosystèmes socio-éducatifs pour chacun des jeunes. Nous avons montré qu'un ensemble de variables influence la perception des offres du territoire et, de fait, l'utilisation de ces offres par les jeunes.

Le troisième temps de ce chapitre nous a permis de montrer que chaque jeune entretenait un rapport singulier à l'offre socio-éducative locale. Au-delà de ces écosystèmes, nous avons pu démontrer comment ils coïncidaient, ou du moins confortaient, l'hétérogénéité des profils-types établis. En effet, nous avons montré que pour chaque profil-type, des écosystèmes socio-éducatifs distincts émergeaient. Ainsi, nous avons contribué à la compréhension de l'utilisation et du recours aux offres socio-éducatives, culturelles et sportives au sein des territoires prioritaires.

Enfin, le dernier temps de ce chapitre est plus particulièrement dédié aux cités éducatives. Nous avons montré que, malgré les intentions affichées au sein des cités éducatives, les projets menés dans le cadre de ce label mobilisent majoritairement, si ce n'est exclusivement, les jeunes qui sont déjà utilisateurs des offres et qui possèdent des écosystèmes socio-éducatifs efficaces, au regard de la diversité des activités qu'ils pratiquent, mais également de leurs répartitions thématiques équilibrées. En analysant les logiques de captation, de fabrication et de fidélisation des publics au sein des cités éducatives, nous avons conclu que les cités éducatives enquêtées sont sélectives, parfois élitistes en ce qui concerne les publics réellement touchés.

Nous avons montré que les processus de captation et d'engagement des publics à l'échelle des territoires n'assurent pas une véritable participation des jeunes les plus éloignés des politiques publiques. Il est alors essentiel de mieux comprendre le point de vue et les perceptions des jeunes concernant les offres proposées, mais également leur poids dans la recombinaison des offres socio-éducatives locales. C'est ce que nous proposons d'explorer dans le chapitre suivant.



## Chapitre 10 : Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées

*“Young people’s community participation is a complex issue which varies not only with a child’s developing motivations and capacities, but also according to the particular family and cultural context.” (Hart, 1992)<sup>1</sup>.*

Nous avons établi que l’utilisation des offres socio-éducatives au sein des territoires enquêtés est tout aussi hétérogène que les publics le sont eux-mêmes. Dans ce chapitre, nous mettons en lumière le rôle crucial des jeunes en tant qu’acteurs clés dans la mise en œuvre et la négociation des politiques éducatives, qui constituent jusqu’ici une dynamique souvent négligée par les concepteurs de ces politiques et porteurs des dispositifs et projets. Nous proposons dans un premier temps une réflexion sur la participation des jeunes au sein des politiques publiques, que celles-ci prennent place dans des instances pensées pour la participation ou non (Cf. 1. De la théorie à la pratique : quelle participation des jeunes au sein des cités éducatives)

Dans un deuxième temps, nous proposons une réflexion sur les raisons que possèdent les jeunes de s’inscrire au sein des offres socio-éducatives, culturelles et sportives des territoires. En abordant les logiques de recours et de non-recours, nous définissons des freins et, en creux, des leviers, à l’utilisation des offres par les jeunes. Nous montrons également que les formes et les raisons des recours se distinguent en fonction des profils des jeunes. (Cf. 2. Entre recours et non-recours : comprendre la participation des jeunes).

Le troisième temps nous permet de montrer les incidences que possèdent les jeunes au sein des politiques éducatives territorialisées. Nos analyses montrent que la participation, tout comme la négociation des offres socio-éducatives locales, varie en fonction des profils des jeunes. Nous montrons que les jeunes soumis aux situations de vulnérabilité les moins importantes sont souvent les plus impliqués et influents au sein des négociations, ce qui contribue paradoxalement à l’exclusion des publics initialement visés (Cf. 3. Des jeunes acteurs des politiques éducatives territorialisées ?).

À travers ces analyses, ce chapitre vise à souligner l’importance de considérer les jeunes comme des acteurs dans le développement et la mise en œuvre des politiques éducatives, tout en reconnaissant les dynamiques complexes qui influencent leur participation.

---

<sup>1</sup> Traduction : La participation des jeunes est une question complexe qui varie non seulement en fonction des motivations et des capacités en développement de l’enfant, mais aussi selon le contexte familial et culturel particulier.

## 1. De la théorie à la pratique : quelle participation des jeunes au sein des cités éducatives

### 1.1 La participation des jeunes dans les politiques publiques : des projets participatifs ?

La Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989, constitue une avancée considérable dans la prise en compte des droits de l'enfant, de sa protection et de sa dignité. Au début des années 2000, l'implication des jeunes dans le champ des politiques sociales est orientée, associée à la notion d'*empowerment*. L'*empowerment* est traduit par « empouvoirement », « capacitation » ou encore « pouvoir d'agir » et articule deux « dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état (être empowered) qu'un processus. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques – même si, selon les usages de la notion, l'accent est mis sur l'une de ces dimensions ou au contraire sur leur articulation » (Bacqué & Biewener, 2013, p.25)<sup>2</sup>. En ce sens, le jeune est d'autant plus considéré comme acteur de sa propre destinée (Bresson, 2014)<sup>3</sup>. Toutefois, il est nécessaire d'appréhender plus amplement ce que l'on sait de la place laissée aux jeunes dans la construction des politiques publiques.

Dans un premier temps, nous revenons sur les principaux modèles théoriques de la participation, qui nous permettent de penser la participation des jeunes au sein des projets et dispositifs observés à l'échelle des territoires enquêtés. Dans un deuxième temps, nous proposons une réflexion sur les finalités de la participation au sein des dispositifs institutionnalisés et de leurs effets. Autrement dit, nous proposons une réflexion qui nous permettra de distinguer les places laissées ou prises par les jeunes, notamment au regard des pouvoirs de décision qu'ils s'octroient. Nous montrons en quoi les jeunes peuvent être acteurs des politiques publiques qui les concernent, en les recomposant par le bas, là où leur participation n'est pas pensée comme le partage d'un pouvoir.

#### **1.1.1 La participation des jeunes : une question d'empowerment**

L'injonction à la participation, à l'émancipation des jeunes a permis de constituer un champ de recherche autour de la démocratie participative, sans toutefois qu'il y ait un travail de mémoire et d'analyse approfondie lorsqu'il s'agit des pratiques professionnelles liées à la participation et aux incidences de la participation. En conséquence, les effets des pratiques participatives ne sont pas répertoriés ni analysés, ce qui a empêché l'élaboration de pratiques

---

<sup>2</sup> Bacqué, M.-H & Biewener, C (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 3, n° 173, 25-32.

<sup>3</sup> Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé, *Socio-logos*, 9.

Chapitre 10 : Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées professionnelles participatives communes et partagées. Nous constatons que si les effets des pratiques professionnelles liées à la participation sont peu analysés, les effets de la participation sur les jeunes le sont d'autant moins, notamment lorsque cette participation a lieu en dehors des instances pensées pour la participation des jeunes.

Dans les années 2010, la mise au-devant de la scène politique de l'émancipation de la jeunesse et de la démocratie participative oriente les recherches concernant cette « *agency* » vers les dispositifs et actions spécifiques à la participation des jeunes, en concentrant les analyses sur la participation institutionnalisée des jeunes. Les méthodes d'*empowerment* sont présentées comme une solution, notamment au regard des problématiques rencontrées au sein des zones prioritaires (Bacqué & Mehmache, 2013)<sup>4</sup>. L'*agency*, parfois traduite comme « capacité d'agir » ou « agentivité » correspond à la prise en considération que l'enfant est un acteur social et que l'enfance est une construction sociale (Garnier, 2015)<sup>5</sup>. Ainsi, la participation des jeunes est alors analysée, évaluée au prisme de niveaux ou degrés de participation au sein d'espaces dédiés, ou du moins, affichée comme des espaces d'émancipation de la jeunesse. De nombreuses recherches (Chombart de Lauwe, 1999<sup>6</sup> ; Bachir, 2018<sup>7</sup>) s'appliquent alors à appréhender les conseils municipaux des enfants, ceux de jeunes ou encore les conseils citoyens en décortiquant les mécanismes et dynamiques liés à la démocratie participative, l'*empowerment*, l'*agency* et recensent l'ensemble des dispositifs ou actions qui prônent ces valeurs participatives et d'émancipation. Il est alors admis que « *la reconsidération de l'enfant comme acteur porte à envisager la question de l'engagement des plus jeunes âges de la vie dans des configurations sociales multiples (encadrées, désencadrées, familiales, scolaires, amicales, etc., marchandes et non marchandes)* ». (Octobre 2019, p. 68). Si la reconsidération de l'enfant comme « acteur » est nécessaire au sein des différentes configurations sociales qui l'entourent, nous faisons le constat que les décisions prises par les jeunes au sein d'espaces qui ne sont pas initialement pensés dans le cadre du développement d'une démocratie participative ne sont que peu explorés.

Afin de mieux cerner la participation des jeunes au sein des dispositifs et projets observés dans le cadre des terrains enquêtés, nous avons choisi de nous appuyer sur 2 échelles communément utilisées : celle proposée par Sherry Arnstein et celle développée par Roger Hart.

---

<sup>4</sup> Bacqué, M.-H & Mehmache, M. (2013b). Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires. Pour une réforme radicale de la politique de la ville. *Diversité*, 174(1), 171-176.

<sup>5</sup> Garnier, P (2015). L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies" *Éducation et Sociétés*, 2, n° 36. 159-173.

<sup>6</sup> Chombart de Lauwe, M.-J. (1999). L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut. *Enfance*, tome 43, n°1-2. 135-140.

<sup>7</sup> Bachir M., (2018). Et si les habitants participaient ? Entre participation institutionnelle et initiatives citoyennes dans les quartiers populaires, Amiens, Édition Licome/L'Harmattan.



### 1.1.2 Echelles de participation

\* Arnstein (1969)<sup>8</sup> distingue différents degrés de participation. Tout d'abord, un degré de non-participation, où les individus sont considérés comme étant captifs, répondant sans réelle volonté aux sollicitations de présence. Ensuite, un degré de participation symbolique, pour lequel les individus peuvent participer aux échanges, mais où les professionnels conservent un rôle dominant. Enfin, un degré de participation effective, caractérisé par le partage du pouvoir décisionnel entre les usagers et les professionnels, équivalant à une forme d'implication. Ce dernier degré constitue le fondement de la démocratie participative, visant à associer les citoyens au processus de décision politique. L'émancipation des habitants est étroitement liée à ce degré participatif, tenant compte des intentions des professionnels, des expériences des habitants et de ce que produit le dispositif ou l'action. En d'autres termes, l'émancipation est possible lorsque les intentions des professionnels ne visent pas à normaliser ou à « domestiquer », lorsque les habitants adoptent une posture active et que les expériences acquises sont transposables au monde réel (Aussel, 2017)<sup>9</sup>.

L'échelle de participation proposée par Roger Hart s'inscrit dans la même lignée, reprend les 8 niveaux de participation établis par Arnstein, mais en ciblant plus spécifiquement les jeunes et leurs comportements quand Arnstein propose une analyse de la participation au regard des citoyens dans leur ensemble. Quelques distinctions apparaissent toutefois, d'abord dans les catégorisations effectuées, mais également dans la distinction qu'ils font entre ce qu'ils appellent « la participation » et la « non-participation ».

Hart recense alors trois niveaux de non-participation. *La manipulation* décrit les situations où les enfants sont entraînés à participer à un projet par les adultes sans comprendre les problèmes en jeu, comme des enfants d'âge préscolaire portant des affiches politiques. *La décoration* s'applique aux occasions où les enfants sont utilisés de manière symbolique, telles que porter des T-shirts floqués de slogans ou de logos ou chanter lors de manifestations sans réelle compréhension de la cause. *La politique de pure forme* fait référence à des situations où les enfants semblent avoir une voix, mais n'ont pas de véritable influence sur le choix des sujets ou les modes de communication, limitant ainsi leur capacité à s'exprimer.

Les trois niveaux suivants relèvent de la participation authentique. *Désignés mais informés* implique que les enfants comprennent les objectifs du projet et leur rôle et participent volontairement après avoir été informés. Un exemple est la participation de jeunes au Sommet

---

\* Ce paragraphe est extrait de l'article suivant à paraître : Genet, L. Éducation populaire et cités éducatives : entre héritages et renouvellement des pratiques professionnelles participatives et émancipatrices. *Trema*.

<sup>8</sup> Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

<sup>9</sup> Aussel, L. (2017). Émancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. Dans : Marcel, J.F, Broussal, D. (Dir). *Émancipation et recherche en éducation : conditions de la rencontre entre science et militance*, 193-216, Éditions du Croquant.

mondial des enfants. *Consultés et informés* signifie que les projets sont dirigés par des adultes, mais les enfants comprennent le processus et leurs opinions sont prises au sérieux. Dans les *projets initiés par des adultes avec des décisions prises en concertation avec des enfants*, les adultes initient le projet, mais consultent les jeunes pour les décisions, en tenant compte de leurs besoins spécifiques.

Les niveaux les plus élevés de participation incluent les *projets initiés et dirigés par des enfants*, où les jeunes conçoivent et exécutent des projets, bien que ces initiatives soient rares au niveau communautaire en raison du manque de soutien des adultes. *Les projets initiés par des enfants avec des décisions prises en accord avec les adultes* sont encore plus rares et nécessitent une collaboration étroite et un soutien des adultes. Enfin, *la mobilisation sociale* permet aux enfants d'être bien informés et impliqués de manière critique dans des grands projets de mobilisation, ce qui les place en haut de l'échelle de participation (Hart, 1992)<sup>10</sup>.

### **1.1.3 Des projets participatifs au sein des cités éducatives ?**

Il est nécessaire de préciser que si l'injonction à la participation au sein des projets menés dans le cadre des cités éducatives est prégnante, les projets ne sont en rien pensés comme des projets dits participatifs. Ainsi, au sein des projets engagés et plus globalement au sein de l'offre socio-éducative des territoires investigués, la participation relève le plus souvent d'une non-participation (Einstein), notamment lorsque les projets ont lieu dans le cadre scolaire. C'est une participation symbolique, au sein des projets pour lesquels les jeunes sont consultés et informés et qui se déroule principalement en dehors de la sphère scolaire (Hart).

À la lumière de ces 2 échelles, il nous a semblé pertinent de définir à présent la place laissée aux jeunes au sein des projets labellisés dans le cadre des Cités éducatives enquêtes. Au sein des cités éducatives, les notions d'émancipation et d'*empowerment* n'apparaissent qu'à la marge au sein des textes officiels, mais constituent un *leitmotiv* prégnant, notamment lorsqu'il s'agit « d'ouvrir le champ des possibles ». En revanche, si l'implication du jeune en tant qu'acteur ne peut s'effectuer que lorsqu'il est conscient, lui-même, de la place et du rôle qu'il possède (Chombart de Lauwe, 1990)<sup>11</sup>, le jeune ne peut être défini comme acteur des cités éducatives : parmi l'ensemble des jeunes enquêtés, aucun ne sait ce qu'est la cité éducative ou ce qu'elle propose, ainsi il lui devient difficile, voire impossible d'avoir conscience du rôle qu'il pourrait posséder au sein de ce label éducatif. Ce n'est pas à cette hauteur que le jeune est « acteur », mais plutôt à l'échelle des projets ou des dispositifs locaux, au sein desquels leur implication est consciente.

<sup>10</sup> Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: International Child Development Centre, UNICEF.

\* Les projets en gras se déroulent au sein de la sphère scolaire.

<sup>11</sup> Chombart de Lauwe, M-J. (1999). L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut. *Enfance*, tome 43, n°1-2. 135-140.

Nous présentons ci-dessous les formes de participation des jeunes au sein des projets et dispositifs des cités éducatives enquêtées.

Forme de participation Arnstein	Forme de participation Hart	Projets & dispositifs Mandela*	Projets & dispositifs Églantine*
Non-participation	La manipulation	❖ <b>Anglais</b> ❖ <b>Echec</b> ❖ <b>JO Marrainage</b> ❖ <b>Classe Foot</b> ❖ <b>Vivre ensemble</b> ❖ <b>Malette pédagogique</b>	❖ <b>Planétarium</b> ❖ <b>Classes découvertes</b> ❖ <b>Comédie musicale</b> ❖ <b>Musique/son</b>
	La décoration	❖ <b>Habiter son imaginaire</b>	❖ <b>Journée Europe</b> ❖ <b>Journée Cohésion</b>
	La politique de pure forme	❖ <b>Ambassadeurs du livre</b>	❖ <b>Savoir Rouler</b>
Participation symbolique	Désignés mais informés	❖ <b>E3D</b> ❖ <b>Savoir nager</b> ❖ <b>Ludo-mobile</b>	❖ <b>Quartier en image</b>
	Consultés et informés	❖ <b>Hors les murs</b> ❖ <b>Tech</b> ❖ <b>Code de la parentalité (adultes)</b>	❖ <b>Pix'elle</b> ❖ <b>Digital</b> ❖ <b>Sciences Eté</b> ❖ <b>Mercredis de l'orientation</b> ❖ <b>A l'écoute</b> ❖ <b>Quartier d'été</b>
	Projets initiés par des adultes & décisions en concertation avec des enfants	❖ <b>Sport-Santé</b>	❖ <b>Food &amp; sociabilités (adultes)</b>
Participation effective	Projets initiés et dirigés par des enfants		
	Projets initiés par des enfants & décisions prises en accord avec les adultes		
	La mobilisation sociale		

Cette catégorisation de la participation au sein des projets permet d'illustrer l'absence de participation effective des jeunes : aucun projet n'est initié et mené par les jeunes eux-mêmes. Nous montrons en ce sens que les jeunes présents qui participent aux projets menés dans le cadre de ces cités éducatives ne sont pas considérés comme des acteurs à part entière, mais bien comme des publics, des cibles, au sein de projets qui ne relèvent pas de la démocratie participative.

\* Les projets en gras se déroulent au sein de la sphère scolaire.

## **1.2 Participation diluée ou participation inattendue : une question de focale...**

À partir des modèles théoriques de la participation des jeunes et d'une première analyse des formes de participation observées au sein des projets menés dans le cadre des cités éducatives enquêtés, nous souhaitons à présent montrer les nuances entre une participation telle qu'elle peut être pensée et attendue dans le cadre des politiques publiques menées et une participation plus spontanée de la part des jeunes. Autrement dit, nous illustrons l'écart entre la participation « affichée » des jeunes et leur participation réelle.

S'il est établi que les projets participatifs menés disposent d'un pouvoir réel faible ou nul pour les jeunes, dans le sens où la participation y est majoritairement considérée comme une méthode d'animation et non comme une fin en soi (Loncle & al., 2012)<sup>12</sup>, certains auteurs vont même jusqu'à établir que certaines instances de participation apparaissent « *davantage, dans certains cas, comme un facteur de disempowerment que d'empowerment* » (Cortéséro, 2014, p. 52)<sup>13</sup>. Dans tous les cas, il est établi que la participation des jeunes n'entraîne pas nécessairement une ou des influences et que celles-ci peuvent être multiples et variées (Israel et al., 1994)<sup>14</sup>. Certains chercheurs estiment toutefois qu'il est complexe d'établir les effets de la participation au regard des méthodologies d'enquêtes employées. Effectivement, seule une immersion longue au sein des dispositifs enquêtés permet une analyse plus spécifique des incidences de la participation, grâce à une prise de recul nécessaire (Mazeaud, Sa Vilas Boas & Berthomé, 2012)<sup>15</sup>. Autrement dit, au-delà des incidences peu probantes relevées au sein des espaces de participation, cette participation est en réalité étudiée dans sa mise en œuvre, mais peu dans ce qu'elle produit ou ce qu'elle modifie à l'échelle des politiques publiques. Nous prenons alors ici le parti d'analyser la participation des jeunes dans son assertion la plus large, à la fois au sein des espaces dédiés à l'*empowerment* mais également en dehors de ces espaces, afin de montrer ce que la participation des jeunes - pensée ou impensée - produit sur les politiques publiques.

### **1.2.1 Participation des jeunes au sein des cités éducatives : objectifs pédagogiques**

« *La participation des jeunes à l'élaboration des politiques a lieu lorsque les jeunes ont un pouvoir de décision direct ou un rôle consultatif dans la prise de décisions en matière de politique publique* » (Mullahey, Sussking & Chechoway, 1999)<sup>16</sup>. Dans le cadre des cités éducatives, la participation des jeunes est pensée majoritairement comme une volonté

---

<sup>12</sup> Loncle P., Cuconato M., Muniglia V., Walther A. (2012), Youth participation in Europe. Beyond discourses, practices and realities, The Polity Press, Bristol.

<sup>13</sup> Cortéséro, R. (2014). Empowerment, travail de jeunesse et quartiers populaires : vers un nouveau paradigme ?. *Recherche sociale*, 209, 46-61.

<sup>14</sup> Israel, B.A., Barry Checkoway, A. Schultz, & M. Zimmerman. (1994). Health Education and Community Empowerment : Conceptualizing and Measuring Perceptions of Individual, Organizational, and Community Control. *Health Education Quarterly* 21, 2, 149-70.

<sup>15</sup> Mazeaud, A., Sa Vilas Boas, M. & Berthomé, G. (2012). Penser les effets de la participation sur l'action publique à partir de ses impensés. *Participations*, 2, 5-29.

<sup>16</sup> Mullahey, R., Susskind, Y., & Checkoway, B. (1999). *Youth Participation in Community Planning*.

d'impliquer les jeunes dans les processus de planification de l'action publique. En ce sens, les cités éducatives revêtent trois visées participatives : politiques, fonctionnelles et éducatives. Il s'agit de permettre aux jeunes de réinvestir ou de se réconcilier avec les instances politiques, de repérer leurs attentes, de comprendre les dysfonctionnements dans les offres proposées et de préparer à l'exercice d'une future citoyenneté politique (Becquet, 2005)<sup>17</sup>. Au regard des analyses établies en amont, nous faisons les hypothèses que la participation au sein des cités éducatives ne relève pas de la démocratie participative et qu'elle repose sur une pédagogisation forte des problématiques sociales.

En effet, si les projets proposés dans le cadre des cités éducatives visent l'émancipation des jeunes, ils constituent une forme de contrôle social, souvent basée sur une forme de *non-participation*, dans le sens où les professionnels ne leur octroient pas, consciemment, une place dans la négociation du projet. Au sein des cités éducatives, la pédagogisation est d'autant plus forte qu'une grande partie des projets sont menés dans le cadre scolaire, à destination d'élèves qui se soumettent aux normes institutionnelles. Il y a en ce sens un rapport de domination important envers ces élèves « de quartier », qui réagissent alors par un consumérisme instrumentalisé ou un rejet violent (Cortéséro, 2010)<sup>18</sup>. En ce sens, les analyses établies amorcent la question de la participation de tous ou de certains dans le cadre de ces espaces institutionnalisés, avec un amalgame important réalisé entre démocratie participative et participation d'une « élite » (Loncle-Moriceau, 2008)<sup>19</sup>. Nous l'avons montré, les projets menés dans le cadre des cités éducatives ne permettent la participation que de certains et, nécessairement, la participation de ceux qui s'inscrivent dans cette logique de consumérisme instrumentalisé. Autrement dit, les cités éducatives et leurs visées émancipatrices et participatives sont empreintes des logiques sociales et contextuelles antérieures, qui viennent diluer la mise en œuvre d'une démocratie participative. En revanche, nous pensons que cette dilution du pouvoir de décision, qui devrait théoriquement être offert aux jeunes, amplifie la négociation, par le bas, des cadres, des objectifs ou des temporalités des projets dans lesquels les jeunes s'inscrivent. Effectivement, c'est parce que les jeunes n'ont pas de pouvoir de décision qu'ils négocient, différemment et le plus souvent de manière détournée, les projets dans lesquels ils s'inscrivent.

---

<sup>17</sup> Becquet, V. (Dir.). *La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2, 2005 Cahiers de l'action

<sup>18</sup> Cortesero R. (2010), Entre l'émeute et le ghetto. Quels cadres de socialisation politique pour les jeunes des banlieues populaires ?, *Éducation et Sociétés*, n° 25, 1, 61-81.

<sup>19</sup> Loncle-Moriceau P. (2008). Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe. Paris : L'Harmattan, 182 (*Débats jeunesse*, 23)

### **1.2.2 Place laissée ou prise par les jeunes : un pouvoir décisionnaire**

De nombreux travaux s'appliquent à considérer les expériences et discours des jeunes, afin de mettre en exergue le poids des caractéristiques et des choix individuels sur leur émancipation. Ils montrent notamment, au début des années 2010, comment les jeunes, malgré les discours et les injonctions qui visent leur implication, restent soumis à de nombreux devoirs et à peu de droits dans les établissements scolaires (Merle, 2012)<sup>20</sup>. Ces travaux menés au sein de la sphère scolaire peuvent être mis au regard des travaux concernant les temps libérés, en dehors des institutions, à l'abri du regard et des normes imposées par les adultes. Anne Barrère montre comment « l'éducation buissonnière » participe à la construction des jeunes, *via* des pratiques individuelles électives : son raisonnement permet de montrer que ces activités participent à la socialisation, mais également à la culture scolaire et que les jeunes, seuls, sont capables de s'orienter vers des pratiques qui ont du sens en termes de construction individuelle, scolaire et citoyenne (Barrère, 2011)<sup>21</sup>. Ainsi, les jeunes sont en mesure de participer à différentes activités, au sein de l'école ou en dehors de celle-ci, dans une logique d'émancipation et de pouvoir d'agir, par leurs propres moyens et parfois contre les adultes.

Le choix de la participation ou de la non-participation des jeunes dépend alors de la place que les professionnels leur laissent, mais dépend tout autant de la place que les jeunes choisissent ou non de prendre, indépendamment de la place initialement pensée pour eux et des objectifs initialement ciblés. Autrement dit, au sein ou en dehors de l'école, les jeunes sont en mesure de choisir la place qui est la leur dans les projets dans lesquels ils s'inscrivent.

En ce sens, les jeunes deviennent acteurs, dans le sens où ils choisissent de s'inscrire ou non, de participer aux projets ou non, en fonction de leurs envies du moment et de leurs goûts personnels.

**« Ok, à l'accueil de loisirs, tu ne viens que des fois ? »**

*Oui, quand j'aime, je viens.*

**Et quand tu n'aimes pas, tu fais quoi du coup ?**

*« Je ne viens pas, je reste chez moi. » [Yassine - 15 ans - 17 avril 2023 - Églantine]*

Il nous semble que les inscriptions et fréquentations ponctuelles des différents équipements culturels et de loisirs (activités de loisirs au centre social, ludothèque, médiathèque...) sont laissées à la libre appréciation des jeunes.

*« Bah, si c'est en période scolaire, on vient juste jouer tous ensemble, ou aussi pendant les vacances, quand il y a des activités qui sont organisées, bah, du coup, je m'inscris, mais je ne viens pas tout le temps. » [Syrine - 15 ans - 02 avril 2022 - Mandela].*

<sup>20</sup> Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.

<sup>21</sup> Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

L'inscription aux activités découle le plus souvent d'une analyse du contexte du moment, des pairs en présence et des événements du quotidien, suite à laquelle le jeune choisit si oui ou non, il prendra part aux activités.

**« Et tu y vas souvent à la ludothèque ? »**

*Ça dépend, si c'est un jour où je suis chargé de choses, de cours, de sport et tout, non, j'y vais pas, mais quand, par exemple, c'est le weekend, les soirs, quand j'ai rien à faire et tout, oui, j'y vais ».* [Nafissa - 11 ans - 11 mai 2023 - Églantine]

En revanche, lorsqu'il s'agit des dispositifs d'accompagnement scolaire, les parents possèdent et conservent le pouvoir décisionnaire.

*« Ma mère, elle, s'est renseignée, parce qu'en fait, elle voyait que je n'avais pas de bons résultats. » Du coup, elle m'a forcé, elle m'a dit : « Je vais t'inscrire ». Je lui ai dit non, je ne vais pas y aller, j'ai pleuré aussi, je lui ai même dit « oui, si tu ne me forces pas, je vais m'améliorer ». Elle m'a dit : « Non, tu y vas quand même ». [Inès - 11 ans - 23 mars 2023 - Églantine].*

Lorsqu'il s'agit des projets sportifs ou culturels, notamment lorsqu'ils sont à court terme et demandent peu de temps investi, les jeunes construisent leur quotidien au gré de leurs envies, mais également de leur disponibilité : ils sont acteurs de leurs inscriptions, mais sont tout autant acteurs de leurs désinscriptions.

*« Oui, avant j'étais inscrite. »*

***D'accord, du coup, pourquoi tu as arrêté ?***

*Euh, je ne sais plus, parce qu'au début, j'avais pas trop le temps de venir ici, maintenant, je ne sais pas si je vais me réinscrire, parce que je ne sais pas s'il y a toujours des trucs que je vais aimer, ce n'est plus les mêmes choses qu'avant et je ne sais pas. »* [M'mah - 12 ans - 09 mars 2023 - Églantine]

Nous avons montré, en ce sens, que le jeune est acteur, responsable ou concerné au sein des processus d'inscription et de désinscription des offres socio-éducatives locales.

### **1.2.3 Jeunes acteurs : des acteurs souhaités ou des acteurs inattendus ?**

La notion d'« enfant-acteur » est très vite apparue comme centrale au sein de nos réflexions. Cette notion est pourtant particulièrement discutée lorsqu'elle est prise dans son assertion la plus large et qu'elle est utilisée à l'échelle internationale (Delalande, 2014)<sup>22</sup>. Les travaux académiques de la sociologie et de l'anthropologie de l'enfance ont déconstruit l'idéal de « l'enfant-acteur », en montrant que cette place laissée aux enfants était nécessairement associée à des devoirs, des prérequis, des contraintes. Ainsi, l'enfant peut être considéré, dès son plus jeune âge, comme un « acteur » dans la mesure où ses actions ont des conséquences sur lui-même, sur les autres et sur son environnement (Bergonnier-Dupuy, 2005)<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren* (Liège).

<sup>23</sup> Bergonnier-Dupuy, G. (dir.) (2005), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville-Saint-Agne, Érès.

C'est en ce sens que nous souhaitons appréhender aujourd'hui les jeunes en tant qu'acteurs des politiques éducatives, puisque leurs actions influencent la mise en œuvre opérationnelle des politiques publiques territorialisées.

La notion de « l'enfant-acteur » a toutefois évolué considérablement au fil des décennies. L'idée que les enfants peuvent être des acteurs sociaux à part entière, partenaires des adultes dans la construction de leur environnement, a été largement développée par Marie-José Chombart de Lauwe. Elle souligne que l'enfant doit être reconnu comme un acteur social, capable de participer activement à la société et aux décisions qui le concernent. Cependant, elle met en garde contre une interprétation simpliste de cette participation. En effet, « *la parole des enfants ne reflète pas nécessairement leur désir réel, soit par manque de conscientisation de leurs besoins, soit par incompétence à les dire, soit en raison de leur statut face aux adultes qui détiennent l'autorité, le pouvoir* » (Chombart de Lauwe, 1990, p.138)<sup>24</sup>. Autrement dit, « l'enfant-acteur » l'est dans l'ensemble des sphères et des institutions sociales, mais sa puissance d'agir est dépendante du rôle qui lui est laissé, puisqu'effectivement, « *un enfant est un acteur quand un adulte (citoyen ou/et chercheur) reconnaît sa capacité d'agir, l'autorise à exercer sa puissance d'agir sur son environnement* » (Delalande, 2014, p. 2)<sup>25</sup>. Cette notion d'enfant-acteur renseigne principalement sur la capacité des professionnels et des adultes à promouvoir la puissance d'agir des jeunes et à construire un environnement qui permette aux jeunes de s'émanciper et de décider. C'est parce que les professionnels considèrent l'enfant comme un acteur de son quotidien et de son devenir que le jeune peut accéder à une forme de pouvoir. Autrement dit, c'est toujours dans une tension entre jeunes et adultes, entre jeunes et professionnels, que l'émancipation du jeune est envisagée. C'est donc dans cette tension entre adultes et jeunes que l'agency des jeunes doit être analysée (Delalande, 2014)<sup>26</sup>.

Il nous semble que les analyses que nous effectuons s'inscrivent bien en ce sens, en offrant une analyse des fonctionnements, des organisations, des résistances des professionnels, tout en considérant d'autre part les incidences, les négociations, les remodelages effectués par les jeunes eux-mêmes. Autrement dit, nous cherchons à appréhender la manière dont les jeunes sont « acteurs » des politiques éducatives qui les concernent, et particulièrement lorsque ce rôle d'acteur ne leur est pas, de fait, attribué par les professionnels concernés.

---

<sup>24</sup> Chombart de Lauwe MJ. (1990). L'enfant, acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut. *Enfance*, tome 43, n°1-2, 135-140.

<sup>25</sup> Delalande, J. (2014). *Op. cit.*

<sup>26</sup> Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie, *Recherches en éducation*, 20.



Régis Cortéséro écrit en ce sens que « *la place du jeune dans les espaces de son quotidien n'est pas questionnée au regard des incidences qu'il peut avoir* ». *Les enquêtes s'appliquent à analyser la participation des jeunes et son incidence dans les sphères participatives, mais ne questionnent pas les incidences des jeunes dans la négociation des cadres, des objectifs, des temporalités des actions ou des projets dans lesquels ils s'inscrivent (centre de loisirs, ludothèque, médiathèque, centre social...)* » (Cortéséro, 2014)<sup>27</sup>. C'est ce que nous tentons de proposer tout au long de ce chapitre, afin de proposer une analyse des incidences de la participation inattendue des jeunes dans la construction des politiques publiques.

\*

Nous considérons alors le jeune comme un acteur, dès lors que sa participation peut être considérée « *comme l'influence exercée par des jeunes âgés de 3 à 25 ans sur les décisions prises par les autorités dans le cadre d'une structure reconnue par l'autorité, qu'elle en soit ou non à l'initiative* » (Becquet & al., 2005, p.4)<sup>28</sup>. L'injonction à la participation et à l'émancipation des jeunes a conduit à la constitution d'un champ de recherche autour de la démocratie participative. La synthèse des modèles de participation proposée ici nous a permis de proposer une analyse synthétique des degrés de participation des jeunes au sein des projets labellisés cité éducative et permettra d'appréhender ces degrés participatifs tout au long du chapitre.

Nous avons montré qu'au sein des cités éducatives, les jeunes sont souvent réduits à des rôles symboliques ou consultatifs, sans qu'un véritable pouvoir décisionnaire ne soit pensé au sein des projets. Cependant, cela ne diminue pas leur influence réelle, qui se manifeste, nous semble-t-il, en dehors des logiques formelles, de manière inattendue.

---

<sup>27</sup> Cortéséro, R. (2014). Empowerment, travail de jeunesse et quartiers populaires : vers un nouveau paradigme ? *Recherche sociale*, 209, 46-61.

<sup>28</sup> Valérie Becquet (Dir.). (2005). La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2, Cahiers de l'action,

## 2. Entre recours et non-recours : comprendre la participation des jeunes

Il convient à présent de proposer une analyse des raisons pour lesquelles les jeunes s'inscrivent, participent et s'engagent au sein des offres socio-éducatives ou non. Nous mobilisons alors plus spécifiquement les logiques de recours et de non-recours (Warin, 2017)<sup>29</sup>. Dans un deuxième temps, nous présentons certaines des raisons pour lesquelles les jeunes s'inscrivent au sein des offres proposées ou choisissent de rester en retrait.

### 2.1 Les formes de non-recours aux offres socio-éducatives des territoires enquêtés

Les formes de recours et de non-recours sont analysées au sein des travaux de l'Observatoire des non-recours aux droits et services (ODENORE), qui distinguent quatre registres explicatifs : la non-connaissance ; la non-demande ; la non-proposition ; la non-réception (Warin, 2016)<sup>30</sup>.

#### ❖ La non-connaissance : absence d'information et d'opportunité

Le non-recours par non-connaissance renvoie, d'une part, à l'absence d'information concernant les offres proposées et, d'autre part, à l'incapacité des familles à faire les démarches nécessaires. Nous retrouvons dans notre corpus ces deux cas de figure. D'une part, la mère de Sanna qui explique :

*« Mais on n'a aucun mot comme quoi il y a des ateliers ou je ne sais pas ce que c'est, mais c'est intéressant, je voudrais bien. Il y a une maman qui m'a dit, ils l'ont fait l'année dernière, ma fille elle me demande de rester à la cantine parce qu'il y a de l'anglais en plus, je lui dis c'est bien, mais personne ne m'a pas parlé de ça, donc elle n'a jamais fait ». [Mère de Sanna (8ans) - 27 mai 2022 - Mandela]*

D'autre part, la mère d'Hadja raconte :

*« Elle m'a dit l'année prochaine c'est judo, on est partis là-bas déjà, mais c'était trop tard, fini de prendre les gens, donc elle fait pas ». [Mère d'Hadja (9 ans) - 13 mai 2022 - Mandela]*

Le non-recours par non-connaissance est particulièrement repéré lorsqu'il s'agit des « jeunes isolés » et des « jeunes dépourvus », éloignés des institutions, mais cette forme de non-recours est également repérée chez les « jeunes épanouis » ou « résilients », mieux dotés, qui cherchent à s'inscrire au sein des offres, mais ne parviennent pas à obtenir l'ensemble des informations dans les temporalités prédéfinies.

#### ❖ La non-demande : réserve et retrait volontaire

De plus, et ce sont peut-être les cas de figure les plus récurrents au sein des familles enquêtées, nous observons majoritairement une forme de non-recours par non-demande, qui s'exprime sous la forme d'une mise en retrait du jeune face aux offres proposées.

<sup>29</sup> Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses universitaires de Grenoble.

<sup>30</sup> Warin P. (2016b). *Le non-recours : définition et typologies*, Working Paper de l'ODENORE, n°1

Nous recensons différents cas de figure ici également, notamment une non-demande qui découle d'une défiance aux institutions, comme c'est particulièrement le cas au sein d'Églantine. Effectivement, les jeunes ont connaissance des offres proposées par le centre social municipal, mais refusent de s'y inscrire, par provocation de l'institution, par désaccord idéologique. Ce constat est particulièrement repéré chez les adolescents.

Un deuxième cas de figure peut être observé, lorsque les jeunes possèdent un regard critique sur les offres proposées et ne s'y inscrivent pas, par désintérêt. Les jeunes vont alors dénigrer, critiquer des dispositifs ou des offres socio-éducatives sans même en connaître les contenus et objectifs, notamment lorsqu'elles sont portées par des professionnels socio-éducatifs peu appréciés des jeunes ou par des associations jugées « infantilisantes » ou « dépassées ».

Enfin, un autre cas de figure émerge lorsque les jeunes effectuent un retrait protecteur, ils ne vont pas s'autoriser à demander des informations ou à s'inscrire, par peur de ne pas être à leur place ou par sentiment de honte. C'est notamment ce que nous pouvons observer du côté de Mandela, avec la fréquentation de la médiathèque par des binômes ou des groupes de jeunes uniquement. L'inscription est réalisée si les pairs trouvent également un intérêt et « valident » l'activité ou le projet.

Au sein d'Églantine, cette forme de non-recours par non-demande est particulièrement forte pour les publics « déjà-là », des jeunes déjà inscrits et utilisateurs des offres. Au sein du secteur 14-25 ans, les groupes de jeunes utilisent les offres selon des temporalités différentes et la présence d'un groupe de jeunes chasse les autres groupes : autrement dit, ces jeunes refusent de fréquenter les espaces, ensemble, dans les mêmes temporalités. Lorsqu'il s'agit de projets ou de séjours, l'adhésion d'un groupe de jeunes implique nécessairement le retrait des autres jeunes, non pas par désintérêt, mais par refus de partager l'espace, évitant ainsi les « embrouilles » (Marwan, 2023)<sup>31</sup>. Ce non-recours par non-demande repose également sur la difficulté pour les jeunes de se mélanger entre filles et garçons. Ici, en présence ou en l'absence de professionnels socio-éducatifs, la mixité reste fragile, inexistante :

*Plus tard, dans les discussions avec le groupe de filles, on parlera de mixité et elle reviendra sur la religion en disant que, selon elles, dans l'islam, les filles n'ont pas trop le droit de se mélanger avec les garçons. On évoque notamment le sport, puisqu'elles ont eu acrosport ce matin et qu'elles refusent d'être dans des groupes mixtes, que leur enseignant les oblige à faire des pyramides avec les garçons et qu'elles préfèrent refuser, être collées, plutôt que de le faire. Ce souci de mixité est prégnant au centre social également, je bataille même pour qu'elles entrent dans la salle ALSH avec 3 garçons ... C'est un enfer pour les faire entrer dans cette pièce, mais elles finissent par s'y installer. Un moment plus tard, P. leur propose de jouer au ping-pong, elles sont ravies, mais cette fois, ce sont les garçons qui fuient littéralement la salle...*

[Extrait de journal de bord - 28 mars 2023 - Églantine]

<sup>31</sup> Mohammed, M. (2023). Y a embrouille : Sociologie des rivalités de quartier. Stock.

❖ La non-proposition : défaut d'orientation institutionnelle

Nous avons également pu observer des non-recours par non-proposition, notamment au niveau des offres d'accompagnement scolaire et/ou d'accompagnement à la parentalité. Il s'agit ici d'un manquement des professionnels des territoires qui ne vont pas orienter les jeunes vers les offres qui pourraient leur être utiles. Par exemple, au sein d'Églantine, l'orientation vers le PRE est très faible (seulement une vingtaine d'enfants dans le quartier)<sup>32</sup>, alors que les besoins d'accompagnement individualisés sont importants (Revel, 2013)<sup>33</sup>. Ce sont également ici l'ensemble des canaux de communications qui peuvent faire défaut, avec des imprécisions ou des informations erronées transmises aux familles, ne permettant pas l'inscription et l'utilisation des offres du territoire. Ainsi, les professionnels socio-éducatifs des territoires peuvent être en partie responsables du non-recours des jeunes et de leurs familles, dans le sens où le processus d'orientation ou d'accompagnement des familles dans la construction d'un parcours individualisé est défaillant.

❖ La non-réception : des demandes supérieures aux offres disponibles

Enfin, nous notons également une forme de non-recours par non-réception, lorsque l'offre sociale est connue, demandée par les familles, mais que les inscriptions ne peuvent aboutir. Ici, c'est particulièrement le cas au sein de Mandela au sujet des offres d'accueils de loisirs durant les périodes de vacances, offres essentielles pour que les parents puissent travailler, mais offres qui ne permettent pas l'accueil de l'ensemble des jeunes qui en font la demande :

*« En fait, quand je suis arrivée, elle m'a dit, bah non il n'y a pas de place, j'ai dit, ha ouais, à ce point-là, elle m'a dit, oui oui, il y a pas de place. Dernièrement quand je suis venue, bah par les dernières vacances, j'ai fait la queue de 14h00 jusqu'à 3h moins 10, je fais même plus ça à la préfecture, on fait plus cette queue (rire) et pour faire quoi 3 activités parce que le reste il y avait plus de place ». [Mère de Nour (7 ans)- 20 mai 2022 - Mandela]*

Cette logique est particulièrement repérée du côté de Mandela, où les familles sollicitent les professionnels pour de multiples inscriptions et obligent les professionnels à hiérarchiser les demandes au regard des places disponibles.

*« J'étais très très débordée et je vois le centre, ils mettent des photos comme quoi ils ont l'aide aux devoirs pour les enfants. Ha j'ai dit c'est bien ça pour l'année du CP, au moins, ils ont le droit d'aller faire des devoirs. J'ai appelé, je connais les personnes, j'ai appelé comme quoi Mohammed il a besoin d'avoir une petite place. Ils m'ont dit on va vous rajouter en liste d'attente et c'est bon, j'ai eu la réponse le début d'année de CE1 ». [Mère de Mohammed (8 ans) - 20 mai 2022 - Mandela]*

<sup>32</sup> Nous expliquons cette faible orientation vers le PRE par l'absence d'intervenants et intervenantes, (majoritairement des étudiants) qui ne sont pas en mesure de se déplacer au sein d'Églantine (non véhiculés) et pour lesquels le temps de déplacement en bus serait plus long, depuis le centre-ville, que le temps d'intervention en lui-même. Ces dernières années, les orientations des jeunes vers le PRE n'ont pu mener à des accompagnements (par faute d'intervenants), ce qui conduit les professionnels socio-éducatifs du territoire à ne plus orienter vers ce dispositif.

<sup>33</sup> Revel, A. V. (2013). Soutien scolaire et réussite éducative (Studyrama).

Au sein des territoires enquêtés, il nous semble que ces différentes formes de non-recours sont cumulées par les jeunes : si certains jeunes ne font face qu'à des formes de non-recours par non-réception, de manière ponctuelle, d'autres jeunes ont tendance à faire face à une accumulation de non-recours différenciés, de manière récurrente. Nous considérons que pour Andréina (15 ans), Linna (15 ans), Bilal (16 ans), Chancelvie (15 ans), Emilie (16 ans), Ephraïm (9 ans), Eva (6 ans), Maelle (8 ans), M'mah (12 ans), Natacha (16 ans), Octavio (16 ans), Saliha (11 ans) et Syrine (15 ans), qui pratiquent peu d'activités institutionnalisées en comparaison avec les autres jeunes enquêtés, les différentes formes de non-recours sont cumulées, s'ancrent dans le temps et contraignent leurs pratiques régulières.

## 2.2 Des formes de non-recours qui se distinguent en fonction des jeunes ?

En ce sens, les formes de non-recours semblent se distinguer selon les profils des jeunes : nous considérons que les formes de non-recours sont davantage cumulées pour les jeunes les plus « éloignés » des politiques publiques, notamment les « jeunes isolés » et « dépourvus ».

Pour ces jeunes et ces familles « éloignées » des politiques publiques, le recours aux offres est, dans un premier temps, un recours par non-connaissance. Ce non-recours est doublé d'un non-recours par non-proposition lorsque les offres sont absentes et déficientes à l'échelle des territoires ou que les professionnels socio-éducatifs n'orientent pas vers ces offres, notamment par méconnaissance de leur existence. Autrement dit, le recours repose, d'une part, sur la capacité de ces jeunes à connaître les offres proposées et, d'autre part, sur le rôle facilitateur ou limitateur des professionnels socio-éducatifs dans l'accompagnement et l'orientation des familles (van Oorschot, 1996)<sup>34</sup>.

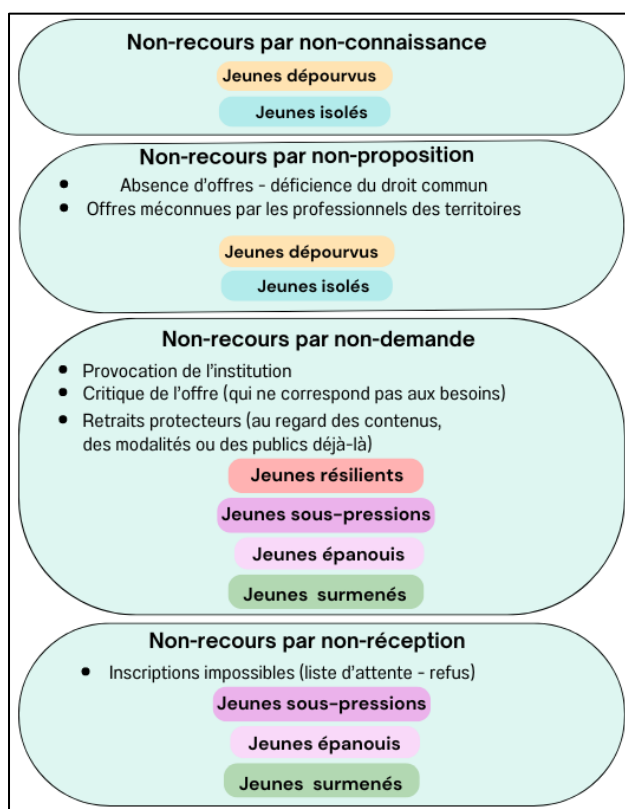


Figure 67 : schématisation des formes de non-recours

En revanche, pour les jeunes « dépourvus », « résilients », « sous-pressions » ou « surmenés » qui ont été orientés par les professionnels, afin de s'inscrire au sein de dispositifs et de projets, ils développent une forme de non-recours par non-demande, notamment lorsque les expériences

<sup>34</sup> van Oorschot W. (1996). Les causes du non-recours [Des responsabilités largement partagées]. *Recherches et Prévisions*, 43, Accès aux droits. Non-recours aux prestations. Complexité. 33-49.

vécues sont perçues négativement ou que les jeunes ne trouvent pas de sens aux activités vers lesquelles ils ont été orientés : en ce cas, méfiance et défiance institutionnelle s'installent et s'affirment. Les jeunes concernés se mettent en retrait, soit en raison des contenus et des modalités, soit au regard des publics déjà-là. Ils adoptent des postures critiques par rapport aux offres proposées et développent une forme de provocation envers les institutions qu'ils jugent déficientes. Ainsi, une partie des jeunes préfèrent se tenir éloignés des politiques publiques qui les concernent.

Enfin, lorsque l'orientation de ces publics est efficiente et correspond aux besoins et envies des jeunes, ils auront tendance à s'inscrire à d'autres offres proposées à l'échelle du territoire. Majoritairement, les jeunes ont alors recours aux politiques publiques et s'inscrivent aux différentes offres, en devenant des utilisateurs réguliers. Dans de rares situations, les jeunes « surmenés », « sous-pressions » et « épanouis » font face à un non-recours par non-réception, lorsque leurs inscriptions ne peuvent aboutir, mais parviennent à s'inscrire au sein d'offres similaires.

Ces analyses montrent que les politiques socio-éducatives sont pensées selon l'idée que les familles des quartiers prioritaires « *seraient de facto en situation « déficitaire », par conséquent sans capacité d'action et cantonnées dans une position d'attente. Tout aussi tenace est la croyance qu'il suffirait de présenter [aux familles concernées l'offre pensée pour eux] pour qu'elle soit considérée comme pertinente à leurs yeux, et de ce fait immédiatement acceptée* » (Vollet & Zaffran, 2022, p.56)<sup>35</sup>. Nous avons montré que si les jeunes ont tous accès à une même offre socio-éducative, culturelle et sportive, ils n'ont pas recours à ces ressources de la même manière, mettant en lumière la capacité de choix des jeunes.

### **2.3 Des recours différenciés : des freins et des leviers ?**

Nous avons voulu, dans le cadre de ce travail, proposer une lecture de la participation des jeunes à partir de leurs points de vue et contribuer ainsi à la compréhension de ce que les jeunes pensent de leurs propres participations, des raisons qui les incitent à participer, ou au contraire, de ce qui freine, limite ou empêche cette participation.

Afin de comprendre la participation des jeunes, il nous semblait intéressant de nous intéresser aux raisons qui les incitent à s'engager dans un projet. Il nous apparaît en ce sens que les raisons de leur participation possèdent une incidence notable sur les formes de participation engagée. Autrement dit, nous faisons l'hypothèse qu'en fonction des motivations des jeunes, leurs comportements et leurs engagements au sein des projets ou dispositifs seront différents. Alice Mazeaud et Julien Talpin montrent que les habitants qui s'engagent dans les budgets participatifs, par exemple, le font pour des raisons différentes : en réponse à un devoir civique ;

---

<sup>35</sup> Vollet, J. & Zaffran, J. (2022). Les trois temps du non-recours : Le cas des décrocheurs scolaires et l'offre de formation. *Revue des politiques sociales et familiales*, 144, 41-56.

par intérêt personnel ; pour favoriser leur intégration sociale ; pour leur développement cognitif (Mazeaud & Talpin, 2010)<sup>36</sup>.

Nous essayons de donner à voir ces différentes motivations afin de mieux cerner la participation des jeunes des quartiers populaires, mais surtout pour comprendre leur non-participation et la distance établie, souhaitée ou subie, entre les jeunes et les politiques publiques qui les concernent. Nous tenterons également d'illustrer le poids de ces différents éléments sur les processus de participation et, plus globalement, sur le recours aux offres socio-éducatives.

Pour ce faire, nous empruntons quelques réflexions et notions au champ de la psychologie et notamment aux travaux d'Edward Deci et Richard Ryan (2002)<sup>37</sup> qui appréhendent les éléments qui font varier la motivation des élèves : ils distinguent ainsi des facteurs internes et externes. Les motivations intrinsèques à la participation au sein de projets reposent sur un engagement volontaire<sup>38</sup>. La participation découle alors d'un intérêt personnel, d'un plaisir particulier que le jeune trouve à l'action, sans attendre de récompense externe ou de contrepartie. Au-delà des raisons intrinsèques, ce sont des motivations extrinsèques (coût, distance, présence de pairs...) qui influencent les jeunes dans les choix qu'ils font lorsqu'il s'agit de s'inscrire ou non au sein des offres socio-éducatives proposées.

Il s'agit de développer une analyse concernant ces différentes formes de motivation dans le cadre de ce travail afin de cerner les incidences positives ou négatives de ces facteurs dans la participation des jeunes. Autrement dit, nous cherchons ici à davantage cerner les raisons pour lesquelles les jeunes ont recours ou non aux offres socio-éducatives locales : nous avons montré jusqu'ici qu'il existe plusieurs formes de non-recours, mais nous souhaitons ici appréhender le (non-) recours du point de vue des jeunes eux-mêmes afin d'en proposer quelques éléments de compréhension.

### **2.3.1 Le caractère scolaire des projets : des jeunes régi par la réussite scolaire**

Nous retrouvons au sein des entretiens menés auprès des jeunes, une forte considération pour les projets ou dispositifs dont les contenus et objectifs pourraient être transposés et transposables dans le cadre scolaire. C'est particulièrement le cas des dispositifs d'accompagnement scolaire, mais également de manière plus large, lorsqu'on aborde l'inscription à des activités sportives ou culturelles. Par exemple, Syphax exprime son intérêt pour la musique en ces termes :

---

<sup>36</sup> Mazeaud, A., Talpin, J. (2010). Participer pour quoi faire ? Esquisse d'une sociologie de l'engagement dans les budgets participatifs, *Sociologie*, n°3, vol.1,357-374.

<sup>37</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.

<sup>38</sup> Nous excluons de cette réflexion l'ensemble des projets au sein desquels les jeunes sont dans une posture contrainte (en particulier lorsqu'il s'agit des projets menés dans le cadre scolaire).

*« Bah avoir des bonnes notes pour le collège, parce que des fois pour les cours de musique bah je connaissais déjà les notes et le langage des notes aussi » [Sypfax - 10 ans - 31 mars 2022 - Mandela].*

Les projets plus ponctuels, notamment menés dans le cadre des cités éducatives sont également pensés en termes d'apprentissages scolaires pour bon nombre de jeunes :

*« Oui, je suis inscrit, donc sport-santé, les dernières vacances, on était partis rencontrer les footballeurs pro de l'US, on leur avait posé des questions sous forme de Konbini, on leur avait posé des questions comme ça ou des questions normales, on avait pris des photos, on avait joué avec eux, on a discuté avec eux, non franchement on a passé un bon moment et puis après on écrit, enfin on essaye d'écrire avec la journaliste qui nous aide, après on saura mieux faire pour l'école aussi » [Marwan - 12 ans - 23 mars 2022 - Mandela].*

Au-delà de cette perception pédagogisée de l'offre socio-éducative par les jeunes et du calcul de ce qui pourra ou non être utile à leur scolarité, les jeunes font preuve d'une grande maturité. Ils sont conscients que les offres qui leur sont proposées viennent combler un manque, une absence dans la sphère familiale et sont capables de juger des soutiens dont ils ont besoin :

*« En fait, si je viens ici, c'est vu qu'il n'y a personne pour m'aider chez moi, je viens ici pour qu'il y ait d'autres personnes qui m'aident ». [Yamina - 12 ans - 02 mars 2023 - Églantine]*

La réussite scolaire apparaît alors comme une pression latente dans le quotidien de ces jeunes qui ont tendance à privilégier les activités proposées en fonction des transpositions scolaires qu'ils perçoivent. Cette notion de perception est importante dans le sens où ce sont les jeunes qui possèdent les meilleurs résultats scolaires qui sont les plus à même de repérer les transpositions possibles entre les activités proposées au sein des structures socio-éducatives et la sphère scolaire (Rochex, 2008)<sup>39</sup>. Les jeunes les plus en difficultés scolaires organisent moins leur quotidien au prisme de ces compétences scolaires, mais davantage autour des questions d'épanouissement personnel ou de sociabilités.

*Pendant la séance, Y. distribue des invitations pour le théâtre, ce samedi dans l'après-midi. Je trouve la démarche particulière, puisqu'elle ne distribue pas de documents à l'ensemble des jeunes, mais uniquement à ceux qui semblent intéressés, là, sur le moment. Ma surprise se confirme à la fin de la séance quand M. demande à Inès (11 ans) pourquoi elle n'a pas de papier pour s'inscrire et Inès répond avec une petite moue, "personne m'en a donné...". Y. a-t-elle choisi les jeunes pour cette sortie ? En fonction de quels critères ?*

[Extrait de journal de bord - 30 janvier 2023 - Églantine]

En ce sens, il y a une forte logique d'orientation des familles vers ces dispositifs ou projets « pédagogisés » par les professionnels scolaires ou socio-éducatifs des territoires. Autrement dit, ce sont les jeunes eux-mêmes qui jugent de l'intérêt des projets pour leur scolarité, mais ce sont également les professionnels qui orientent et procèdent parfois aux inscriptions. Ce recours

<sup>39</sup> Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un âge et d'un pays à l'autre. Dans : M. Demeuse, D. Frandji & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.



aux offres socio-éducatives par « proposition » des professionnels est particulièrement fort lorsque les enjeux sont scolaires, mais le sont beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'activités jugées moins pertinentes dans le cadre de la réussite scolaire des jeunes, particulièrement lorsqu'il s'agit de projets culturels, sportifs ou ludiques.

Pourtant, lorsque les jeunes ou les familles sont orientés vers des dispositifs d'accompagnement scolaire ou d'activité extrascolaire, les accompagnements sont rapidement mis en œuvre par les parents, que les jeunes soient volontaires ou non. C'est ici une forme de reconnaissance, de confiance que les parents attribuent aux conseils des professionnels socio-éducatifs (Périer, 2019)<sup>40</sup>. Nous notons dans le cadre des territoires enquêtés que les processus d'orientation sont particulièrement efficaces lorsqu'il s'agit d'apports scolaires, mais bien moins efficaces lorsqu'il s'agit d'ouverture culturelle ou sportive.

Les jeunes ont tendance à se positionner dans une posture de régulation introjectée, dans le sens où l'action n'est pas réellement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable, notamment les difficultés scolaires (Deci & Ryan, 2002)<sup>41</sup>.

*« Non aucune, aucune raison vraiment... c'est plus on m'a conseillé en fait, si mes enfants, surtout le dernier, s'il faisait ces devoirs à l'extérieur, ça se passerait encore mieux qu'avec moi »* [Mère de Nour (7 ans) - 20 mai 2022 - Mandela].

En ce sens, c'est la pression scolaire et les logiques institutionnelles afférentes qui endiguent la participation des jeunes à certains projets ou dispositifs, sans pour autant qu'ils y adhèrent de manière totalement volontaire. Pour certains, il s'agit même d'une punition, d'une inscription sous-contrainte en réponse aux orientations réalisées par les professionnels scolaires ou face aux difficultés rencontrées et conscientisées des parents à encadrer les temps libres, y compris les temps des devoirs. Ephraïm considère qu'il est contraint de s'inscrire au CLAS :

*« C'est pas moi, c'est ma sœur et papa et maman aussi »* [Ephraïm - 9 ans - 29 mars 2022 - Mandela].

Sa sœur, Fransisca, confirme cette inscription obligatoire en raison des difficultés qu'elle éprouve elle-même à accompagner la réalisation des devoirs de son petit frère :

*« Bah en fait c'est qu'Ephraïm il a des difficultés et nous on a pas toujours envie ou toujours le temps de l'aider, donc quand on a su que ici ils les faisaient, bah on l'a inscrit »* [Fransisca - 11 ans - 07 mars 2022 - Mandela].

Autrement dit, certains jeunes se trouvent contraints de participer : ils ont recours à l'offre, mais s'inscrivent toutefois dans une forme de non-participation, où leur présence ne vaut pas leur engagement.

---

<sup>40</sup> Périer, P. (2019). Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale. PUF.

<sup>41</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Op. Cit.*

Nous avons montré ici que les jeunes perçoivent et évaluent les projets socio-éducatifs en fonction de leur utilité pour leur réussite scolaire. Cette perception influence leur intérêt et leur participation à ces projets, particulièrement appuyés par les orientations vers les activités « pédagogisées » réalisées par les professionnels socio-éducatifs des territoires. Ainsi, les activités culturelles, sportives, ludiques ou de loisirs sont, de fait, moins priorisées par les jeunes et moins mises en avant par les professionnels.

### **2.3.2 Une perspective d'avenir : un objectif de taille**

La question de l'épanouissement personnel, des aspects émancipateurs et citoyens sont primordiaux pour de nombreux jeunes qui cherchent à acquérir des compétences utiles à l'insertion professionnelle, notamment :

*« À l'école, ils veulent qu'on ait une culture assez convenable pour pouvoir être des futurs bons citoyens. Mais pour construire des bons citoyens, la culture ne suffit pas quoi.*

***T'as l'impression qu'il manque quoi ?***

*Qu'on nous apprenne comment faire un CV, pas seulement qu'on nous balance un document en mode, ah bah là vous verrez des trucs comment faire, comment ça se passe après l'école si jamais on veut ou pas continuer l'école, comment payer un loyer, comment se trouver un petit boulot, tout ça, c'est ici ou ailleurs que je le trouve, pas à l'école » [Chancelvie - 15 ans - 08 mars 2023 - Églantine].*

C'est dans cette perspective que certains jeunes accumulent les inscriptions dans diverses structures socio-éducatives et dispositifs, afin d'obtenir un maximum d'informations utiles à leur émancipation. C'est particulièrement au sein des discussions informelles et des temps conviviaux, en filigranes des projets, que ces compétences sont abordées et que des connaissances ou des comportements sont transmis. L'objectif pour les jeunes est de parvenir à compiler l'ensemble des éléments essentiels à leur réussite et de parvenir à s'extraire du quartier.

En revanche, ce rapport aux offres du territoire est également construit en fonction de stratégies pour le futur. L'inscription à un projet spécifique est parfois effectuée parce qu'il fait sens dans la projection que le jeune fait de son avenir. C'est le cas lorsqu'il s'agit de projets citoyens, mais c'est particulièrement le cas concernant les projets qui possèdent un axe professionnalisant ou du moins une vision d'ancrage au monde professionnel :

*« Parce que des fois par exemple au foot, des fois au foot j'apprends à m'entraîner, déjà avoir vraiment le respect à mon coach, d'avoir beaucoup de choses, mais ici, j'apprends des choses qui vont me servir pour mon futur, beaucoup de choses » [Rayan - 8 ans - 17 mai 2022 - Mandela].*

Autrement dit, les jeunes se projettent et utilisent les offres du territoire selon ce qu'ils jugent être pertinent pour leur avenir. Il s'agit ici d'une régulation identifiée, qui permettra au jeune

d'atteindre ses buts, sans pour autant que le jeune soit en adéquation avec l'ensemble des contenus ou des modalités du projet (Deci & Ryan, 2002)<sup>42</sup>.

En ce sens, il nous semble que les jeunes choisissent leurs activités de manière éclairée, mais restent soumis au contexte sociétal, qui vient influencer les choix des jeunes, mais surtout l'accès aux offres des territoires. Si les jeunes construisent leur futur en fonction des opportunités qui leur sont proposées, certains freins émergent, notamment la sur-utilisation des offres par certains des jeunes enquêtés, qui possèdent une lecture consumériste des offres des territoires. Ce sont eux qui développent la meilleure analyse des offres afin de consolider leurs expériences. Cette utilisation des offres peut être orientée vers les loisirs et les opportunités de découvertes au sens large :

*« Oui, comme, ça m'aide encore plus à travailler sur mes devoirs, à progresser, à avoir des bonnes notes et ça peut aussi profiter les gens, non pas profiter d'eux, mais profiter; par exemple quand il y a des séjours et voilà »* [Nafissa - 11 ans - 11 mai 2023 - Églantine]

Ces logiques participent à l'augmentation du non-recours par non-réception d'autres jeunes. Effectivement, c'est parce que certains jeunes « profitent » amplement d'offres socio-éducatives, que d'autres jeunes ne peuvent y prétendre, en raison du nombre de places disponibles et des ressources octroyées.

### **2.3.3 Des liens de sociabilités forts**

Au-delà des aspects scolaires et émancipateurs, les jeunes voient dans les activités proposées, une opportunité de construire, consolider ou étendre leurs réseaux amicaux. Les jeunes participent et s'engagent au sein de projets sous l'influence des liens amicaux.

*« Pourquoi tu t'es inscrite ici ?*

*Parce qu'on m'a dit de venir*

*C'est qui le « on » ?*

*Assia (11 ans), elle m'a dit viens on fait nos devoirs et tout, du coup je me suis inscrite »*  
[Sedef - 11 ans - 09 mai 2023 - Églantine]

Ces espaces constituent également des lieux de préservation des liens amicaux :

*« Ici, je viens m'amuser avec mes amis, parce que comme on n'est pas dans le même collège bah, je ne les vois pas souvent »* [Norma - 11 ans - 04 mars 2022 - Mandela].

Cette quête de sociabilités se développe d'abord envers leurs pairs, mais également avec des professionnels qui font office de tiers.

Les projets ou les dispositifs portés par les structures socio-éducatives permettent aux jeunes de se rencontrer entre eux, mais également de rencontrer des personnes-ressources, comme l'explique M'mah :

---

<sup>42</sup> Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Op. Cit.*

*« Bah ici par exemple ça m'apporte aussi, je peux jouer des fois, je peux m'amuser et par exemple au début, Laurie je ne te connaissais pas, il y avait des gens qui étaient là et que je connaissais pas, je les voyais passer dans le quartier ou aller à mon collège, mais maintenant à chaque fois qu'on se croise on peut se dire bonjour et discuter de pleins de choses » [M'mah - 12 ans - 09 mars 2023 - Églantine].*

Cet extrait d'entretien montre l'importance pour M'mah de construire des relations avec les jeunes et les adultes du quartier. Cet extrait illustre également la place que nous avons pu prendre au sein de ces relations, fondées sur la confiance et l'intimité et la manière dont l'entre-soi possède une incidence dans la perception du territoire pour les jeunes : habiter le territoire, c'est avant tout connaître, reconnaître et être reconnu par les habitants et professionnels du quartier (Lepoutre, 1997)<sup>43</sup>.

En ce sens, peu importe les offres proposées, les jeunes sont en quête d'espaces de rencontres et de discussions, plus que d'espaces d'activités. Les jeunes et particulièrement les jeunes filles rencontrées<sup>44</sup> acceptent de s'inscrire collectivement à des projets, indépendamment de leurs objectifs, afin de pouvoir passer du temps ensemble. Autrement dit, les offres socio-éducatives participent au sentiment d'appartenance à un collectif. C'est la proximité, le fait d'être connu et reconnu des autres qui constitue une des raisons de la participation des jeunes aux projets. Au-delà des accompagnements proposés, l'aspect relationnel occupe une place primordiale :

*« Bah en fait, il y a des personnes que j'aime bien, comme vous et puis en plus comme eux ça fait beaucoup d'années, ça fait 5 ans, du coup depuis ça fait 5 ans, ils savent mon caractère, ils savent comment je réagis, ils savent comment je travaille, mes réussites, les trucs, les choses que je n'arrive pas et donc ils m'aident à ces choses » [Rayan - 17 mars 2022 - Mandela].*

L'importance des liens de sociabilité est non négligeable dans le recours qu'ont les jeunes aux offres du territoire. C'est parce que les jeunes côtoient d'autres jeunes qu'ils parviennent à une connaissance plus fine des offres du territoire et c'est parce qu'ils côtoient des professionnels qu'ils se voient proposer d'autres activités. Autrement dit, ce sont les jeunes les plus en retrait qui sont le plus confrontés à des logiques de non-recours par non-connaissance et par non-proposition, puisqu'ils ne bénéficient pas des liens sociaux indispensables à leur intégration au sein de la sphère socio-éducative des territoires. Ainsi, nous établissons que l'absence de participation des « jeunes dépourvus » et des « jeunes isolés » est liée à la non-intégration de ces jeunes dans le tissu relationnel des territoires.

### **2.3.4 Des engagements qui se tiennent : l'importance des engagements mutuels**

Les relations construites revêtent une importance qui s'étend au-delà d'une simple relation entre jeune et professionnel : les jeunes ont tendance à faire preuve d'une forme de loyauté envers les professionnels ou les institutions à l'origine des projets dans lesquels ils sont inscrits.

<sup>43</sup> Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

<sup>44</sup> Ce constat est moins repéré chez les jeunes garçons qui investissent davantage l'espace public en groupe et se retrouvent plus facilement en dehors des structures socio-éducatives.

Les jeunes, lorsqu'ils sont démotivés ou déçus des activités menées, continuent d'être présents, en réponse à leur engagement initial. Il s'agit ici d'une question de paroles, d'une question d'honneur (Avenel, 2006)<sup>45</sup>.

**« Tu voudrais continuer ou pas ?**

*...je veux ... maintenant que j'y suis, j'y suis* ». [Ilyès - 14 ans - 20 mars 2023 - Églantine]

*« Non moi, je ne peux pas sortir pour, je suis obligée parce que je suis inscrite et je peux pas me désinscrire, c'est jusqu'au mois de juin. Et pour le PRE je dois aussi venir, et le mercredi je suis encore obligée, mais vraiment obligée. Pour moi, je suis obligée parce que c'est quand même des devoirs et que c'est la directrice qui m'avait inscrite, c'est par la mairie et je suis obligée de rester, sinon ça se fait pas. »* [Belinay - 11 ans - 27 avril 2023 - Églantine]

*« Déjà c'est ma faute, parce que si moi je me serais pas inscrite à l'athlétisme, bah le mercredi j'aurai pas sport et aussi le mardi j'aurai pas sport, mais comme je me suis inscrite bah je suis obligé de le faire »* [Norma - 11 ans - 04 mars 2022 - Mandela]

Ces extraits d'entretiens montrent à quel point le respect des engagements pris par les jeunes est important à leurs yeux. Le respect des professionnels qui les accompagnent semble être là, un point essentiel à leur maintien dans l'activité : il s'agit de l'honneur personnel qu'il faut conserver, mais également de l'honneur de la famille.

De plus, la liberté d'engagement et de désengagement apparaît comme un élément central dans les discours des jeunes, qui auront davantage tendance à s'inscrire au sein d'un projet lorsqu'ils savent qu'ils sont libres de composer selon leurs envies et leurs disponibilités. En ce sens, c'est l'organisation, notamment temporelle, et les contraintes imposées par les structures socio-culturelles qui constituent un frein à la participation pour de nombreux jeunes. Dans l'incapacité de se positionner sur l'ensemble des séances proposées sur le long terme, les jeunes préfèrent ne pas s'engager. C'est notamment le cas au sein du projet Photo-quartier, où la constitution d'un groupe unique du début à la fin du projet participe à l'éloignement des publics dès son commencement. Certains jeunes, intéressés par les contenus et objectifs de ce projet, ne s'y inscrivent pas, car ils savent qu'ils ne seront pas en mesure d'honorer l'ensemble des ateliers. *A contrario*, au sein du projet Sport-Santé, la liberté octroyée aux jeunes d'assister à certains ateliers, à certains événements sportifs sans pour autant les contraindre à s'engager plus formellement sur l'ensemble du projet, permet d'offrir une marge de liberté, d'autonomie chère aux yeux des jeunes. De même, si on considère les séances CLAS organisées par le centre social municipal d'Églantine durant l'année scolaire 2023/2024, nous pouvons aisément voir à quel point la liberté des allées et venues des jeunes participe à leur mobilisation<sup>46</sup>. Le mot d'ordre de cette expérimentation était de proposer aux jeunes un espace pour la durée dont ils avaient

---

<sup>45</sup> Avenel, C. (2006). Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers ». *Enfances & Psy*, n° 33, 4, 124-139.

<sup>46</sup> Cette proposition de CLAS vacances « ouvert » durant les vacances de printemps permet d'accueillir une quinzaine de jeunes chaque après-midi, notamment inscrits pour réviser les épreuves de brevet, contre quelques jeunes seulement les mercredis après-midi lors des vacances précédentes.

besoin, chaque jour durant les vacances, sans contrôler les horaires d'arrivée ni ceux de départ. Si certains jeunes étaient présents dès 14 heures, les 2/3 des jeunes quittaient le centre social vers 16h pour avoir le temps d'aller récupérer leurs frères et sœurs à l'accueil de loisirs d'ELV. Cette organisation permet alors aux jeunes d'être maîtres de leurs emplois du temps et de décider des accompagnements et des temporalités des accompagnements dont ils ont besoin. Autrement dit, plus les cadres sont contraints et plus l'adhésion des jeunes semble être restreinte ; plus les jeunes sont détenteurs de libertés, plus ils s'engagent.

Enfin, nous souhaitons illustrer l'importance de l'engagement mutuel aux yeux des jeunes. S'ils s'engagent et respectent leurs engagements, ils ont beaucoup de mal à accepter les désengagements des professionnels, des associations ou des institutions. Lorsque des imprévus, des annulations ou des modifications viennent perturber les activités proposées aux jeunes, ils ont tendance à tourner le dos aux porteurs du projet concerné. Nous l'avons vu, l'adhésion des jeunes à un projet ne va pas de soi, or, une fois l'adhésion au projet effectuée, les jeunes attendent une offre de qualité, qui correspond à ce qui leur a été présenté. Lorsque cela n'est pas le cas, les jeunes ont tendance à critiquer l'offre proposée et à s'en éloigner, se considérant comme lésés, manipulés :

*« Je me suis inscrite, parce que j'ai dit: ça va m'aider dans mes devoirs comme ça, j'avance et c'était nul, la prof n'était pas là, après, au dernier moment, il nous envoie un message en disant oui, venez, elle est là et tout, alors qu'il était 18 heures passées. Et franchement, moi, à 18 heures, moi, j'ai d'autres choses à faire, manger, faire mes devoirs, aller à la douche et j'ai discuté avec ma mère et j'ai dit maman, j'ai envie de me désinscrire, elle m'a dit ok ». [Nafissa - 11 ans - 11 mai 2023 - Églantine]*

Au-delà de l'organisation de l'offre socio-éducative en elle-même, l'adhésion des jeunes repose alors sur la confiance établie et cultivée. Effectivement, la logique du donnant-donnant semble être particulièrement forte pour ces jeunes qui estiment que s'ils s'engagent, les professionnels socio-éducatifs doivent, en contrepartie, tenir leurs engagements. Une des raisons de la désertion de l'ALSH du centre social municipal d'Églantine repose sur l'annulation récurrente des activités proposées, soit par désorganisation des services, soit en raison d'un trop faible nombre d'inscrits. Dans tous les cas, l'annulation ou le report des activités proposées, remplacées par des activités occupationnelles, participent au désengagement des jeunes.

En ce sens, ce sont les valeurs portées par les jeunes, notamment leur engagement, qui contribuent à un non-recours par non-demande. C'est en partie lorsqu'ils perçoivent que l'engagement n'est pas mutuel ou que les efforts liés à leur engagement ne sont pas perçus par les professionnels que les jeunes se mettent en retrait et restent à distance des offres proposées.

### 2.3.5 Une offre de proximité sinon rien

Dans les discours des jeunes, la proximité de l'offre apparaît comme un élément important dans l'adhésion (Neveu, 2004)<sup>47</sup> : la proximité géographique de l'offre apparaît comme un facteur facilitant la participation.

Cette proximité géographique des offres est particulièrement forte indépendamment des territoires : les jeunes les plus présents sont ceux qui habitent à proximité immédiate, comme l'explique Norma :

» *La, bah j'habite ici mais là j'ai dessiné le centre parce qu'en fait mon immeuble il est juste en face d'ici, je passe autant de temps ici que chez moi* ». [Norma - 11 ans - 04 mars 2022 - Mandela]

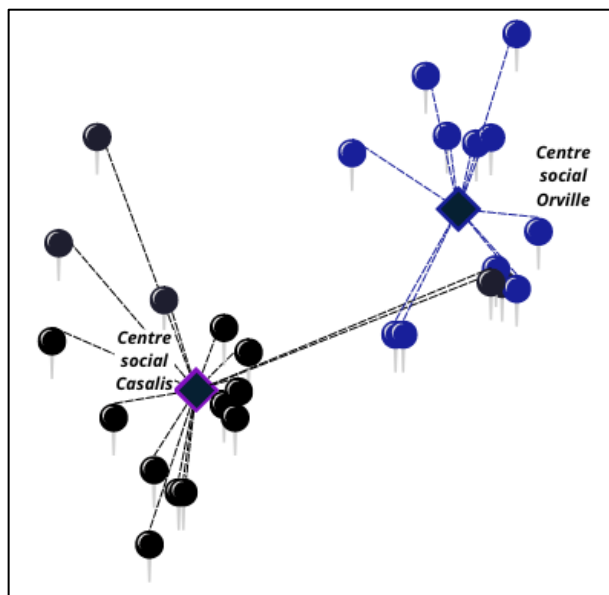


Figure 68 : Spatialisation de l'utilisation des centres sociaux en fonction du domicile des jeunes.

Cette proximité se traduit en une fidélité dans la structure socio-éducative de proximité, comme nous le montrons grâce à cette représentation spatiale de l'utilisation des centres sociaux du quartier Mandela au regard du domicile des jeunes. Grâce à cette représentation, nous pouvons voir que deux périmètres géographiques sont tracés autour des deux centres sociaux : le public est alors, avant tout, un public de proximité. Dans le cas des deux jeunes qui fréquentent le centre social Casalis et qui sont pourtant plus proches, géographiquement, du centre social Orville, il s'agit de jeunes qui ont déménagé récemment et qui préfèrent continuer à fréquenter le centre social Casalis malgré la distance, notamment pour y conserver les liens sociaux tissés. Ce constat est rapidement établi, notamment lors de l'élaboration des emplois du temps avec les jeunes, qui éclaire la fidélité des jeunes à la structure socio-éducative de proximité.

*La richesse de cette séance est indescriptible, le contenu des dessins et des emplois du temps en dit déjà très long et vient rompre totalement avec les idées préconçues que j'avais. Les jeunes ne sont pas inscrits dans une multitude de dispositifs différents. Au contraire, ils sont particulièrement fidèles à une seule structure, où ils viennent pratiquer des activités diverses et variées. Pour la grande majorité de ces enfants, ils passent entre 12h30 et 17 heures au sein de l'enceinte du centre social Casalis. Ce n'est donc pas un chevauchement d'activités dans des structures multiples mais une adhésion sans faille à l'ensemble des activités proposées par une même structure. Dans les discours des enfants et notamment lorsqu'il s'agit de dessiner l'endroit où ils habitent, beaucoup d'entre eux m'expliquent "mais c'est juste là" ou "regarde ma fenêtre, c'est celle-là". La proximité de la structure est un des critères d'adhésion des familles.*

[Extrait du journal de bord - 10 février 2022 - Mandela].

<sup>47</sup> Neveu, C. (2004). Une « petite fabrique de territoire » : quartiers et citoyenneté à Roubaix. *Ethnologie française*, 34, 59-66.

Le même schéma est retrouvé au sein du quartier Églantine, bien que cela soit moins facile à rendre visible. Effectivement, le périmètre de recrutement du centre social municipal est plus ou moins restreint en fonction des secteurs et des offres proposées. Par exemple, pour le CLAS, bien qu'une navette soit mise en place entre le collège 1 et le centre social (2600 mètres), seuls 2 jeunes y sont inscrits sur les 25 inscrits au total. Parmi ces 25 inscrits au CLAS, tous sont recrutés dans un périmètre très restreint, puisque les jeunes habitent tous dans les tours les plus proches, dans un rayon de 500 mètres. En revanche, pour ce qui est du secteur 12-25 ans, par exemple, des jeunes résidant dans un périmètre plus large sont inscrits et fréquentent la structure de manière régulière. Il y a toutefois une fragmentation des publics qui s'opère : les jeunes des « tours Sud » et ceux des « tours Nord » peinent encore à fréquenter la structure sur les mêmes temporalités, ensemble.

La proximité des structures sociales apparaît pour les jeunes comme un levier de participation. C'est parce que la structure est proche du domicile, accessible facilement, que les jeunes franchissent la porte, y passent du temps et investissent à la fois les lieux, mais également les contenus. La proximité entre les jeunes et les structures offre un effet d'aubaine : les jeunes « passent » au centre social et sont « captés » pour participer à différentes activités, dont ils n'avaient le plus souvent, pas connaissance. Autrement dit, la proximité géographique et l'ouverture des structures sur les quartiers enquêtés participent à freiner le non-recours par non-connaissance des offres et de fait, le non-recours par non-demande.

### **2.3.6 Les coûts-bénéfices : une participation calculée**

Nous ne pouvons aborder les raisons de la participation ou de la non-participation des jeunes, sans aborder le caractère financier des offres proposées. Le coût des activités est particulièrement prégnant dans les réflexions et les discours des jeunes, y compris chez les jeunes de 8-10 ans enquêtés.

Les jeunes possèdent une perception fine des coûts financiers et des bénéfices qu'ils peuvent tirer des projets. Les coûts de certaines activités sont discutés par les jeunes, qui estiment eux-mêmes de la rentabilité ou non du projet. La question du coût est trop peu abordée par les porteurs de projets et professionnels des territoires, ou du moins cette question est toujours abordée du point de vue des professionnels qui possèdent un rapport à l'argent différent des familles concernées. C'est notamment le cas de Diaba qui nous explique pourquoi elle est inscrite au sein du centre de loisirs associatif et non à l'accueil de loisirs proposé par la municipalité dans les espaces scolaires :

*« Parce que ma mère elle a dit qu'en plus ici c'est moins cher et que aussi à l'école, il y a beaucoup d'enfants et que les maitresses en plus des fois elles sont un peu trop fatiguées » [Diaba - 9 ans - 25 mars 2022 - Mandela]*



La différence de coût entre l'accueil de loisirs associatif et l'accueil de loisirs municipal est effectivement non négligeable : le coût de l'accueil de loisirs municipal équivaut à 10 euros par semaine minimum et peut aller jusqu'à 105 euros par semaine en fonction du quotient familial. Pour l'accueil de loisirs associatif, une cotisation annuelle de 12 euros est demandée par an et des suppléments ponctuels peuvent être demandés en fonction des activités réalisées. Entre un coût de 10 euros par semaine et une cotisation de 12 euros par an, le choix de l'offre est rapidement effectué. Les jeunes ont parfaitement conscience de l'aspect financier des activités qui leur sont proposées et s'autocensurent parfois lorsque le « supplément » demandé est trop « élevé ». Cette logique est similaire du côté d'Églantine, où les activités nécessitant des suppléments, toujours inférieurs à une dizaine d'euros, constituent des points de tensions :

*Lorsque G. a croisé les filles dans le couloir hier, il leur demande de lui donner les 9 euros pour la sortie de demain : certaines ont retourné qu'elles ne les avaient pas, mais la discussion s'est arrêtée là. Celles qui n'avaient pas donné ce supplément hier ne se sont même pas présentées pour le départ de la sortie aujourd'hui.*

[Extrait du journal de bord - 30 mai 2023 - Églantine]

Les jeunes possèdent alors une vision des coûts et des bénéfices particulièrement analytique : les apports matériels que les projets peuvent apporter aux jeunes ou à leurs familles sont pris en compte dans la balance. En ce sens, nous pouvons donner l'exemple d'un projet autour de l'environnement, durant lequel les jeunes sont amenés à construire des jardinières, qu'ils emporteront à leur domicile. Le gain de cet objet constitue une motivation pour certains jeunes qui possèdent un rapport singulier au fait de posséder un objet spécifique. Ce sont les aspects matériels, mais également alimentaires qui apparaissent comme des éléments freinant la participation. La participation est particulièrement liée à la proposition de création d'éléments matériels ou à la présence de nourriture au sein des projets. Ce sont des discours récurrents de la part des professionnels d'encourager la participation à un projet en soulignant la présence d'un goûter, d'un pique-nique ou d'une soirée.

Les jeunes dans les situations les plus précaires participent à des événements dont ils ne sont parfois pas les premiers destinataires, simplement pour pouvoir accéder aux buffets : cette remarque montre avant tout les réflexions de coût/bénéfice que les jeunes effectuent au quotidien. Presqu'en opposition, les projets (ou les activités sportives) qui nécessitent l'acquisition préalable de fournitures ou d'équipements sont peu investis par les jeunes enquêtés, particulièrement du côté d'Églantine.

Ici, le coût financier des offres proposées, bien que le plus souvent symbolique, constitue un frein important dans la participation des jeunes : le coût des activités a une incidence sur les jeunes qui, conscients du prix, ne vont pas s'inscrire au sein des activités.

À la marge, ce sont également des professionnels qui ne proposent pas certaines activités à certains jeunes, puisqu'ils connaissent les situations économiques familiales et qu'ils préfèrent préserver les jeunes, ne pas les mettre dans l'embarras.

\*

Nous avons montré que le non-recours par non-connaissance est particulièrement lié à l'isolement des jeunes sur les territoires ainsi qu'à la distance géographique qui les sépare de l'offre. Autrement dit, c'est la proximité géographique, mais également la proximité sociale, qui permet aux jeunes de connaître les offres du territoire et de s'y inscrire. À l'inverse, les jeunes qui possèdent moins de relations au sein du quartier et qui sont plus géographiquement éloignés des structures socio-éducatives ont moins recours aux offres proposées.

Nous avons également montré que, dans le cadre des jeunes enquêtés, le non-recours par non-demande est principalement lié au coût des projets ainsi qu'à un retrait volontaire face à des engagements mutuels non respectés. Effectivement, du point de vue des jeunes, l'équilibre entre les coûts et les bénéfices des projets doit être respecté, tout comme leurs engagements et les implications qu'ils sous-tendent.

De plus, le non-recours par non-proposition semble particulièrement fort lorsque les jeunes sont peu investis au sein des structures socio-éducatives locales : autrement dit, la proposition des offres est d'abord effectuée vers les jeunes qui sont déjà là et qui ont construit une relation avec les professionnels. Lorsque des offres sont proposées, les jeunes sont en capacité de juger de la pertinence de celles-ci par rapport à l'intérêt que pourraient avoir ces activités dans le cadre scolaire. Nous avons montré que les jeunes sont particulièrement orientés vers des activités pédagogiques, mais beaucoup moins vers des activités culturelles, artistiques ou sportives, qu'ils jugent eux-mêmes moins pertinentes.

Enfin, nous avons montré qu'une partie des jeunes est en capacité de voir dans l'offre socio-éducative locale des ressources utiles à leur construction et à leur émancipation. C'est particulièrement parce que certains jeunes ont conscience de l'intérêt de ces ressources qu'ils les consomment, ce qui laisse peu de place aux jeunes les plus éloignés de ces logiques, ayant une incidence notable sur l'augmentation du non-recours par non-réception des offres.

### 3. Des jeunes acteurs des politiques éducatives territorialisées ?

En ce sens, nous considérons les jeunes comme « acteurs » de la mise en œuvre des offres socio-éducatives locales et nous proposons une analyse des incidences qu'ils produisent, volontairement ou non, sur la construction des politiques publiques territorialisées. Dans un premier temps, nous proposons une analyse des effets de la présence de jeunes-acteurs sur les politiques éducatives locales, en examinant comment leur participation contribue à la pérennisation des initiatives éducatives et à l'orientation des actions éducatives. Dans un deuxième temps, nous définirons l'influence directe des jeunes sur les décisions et les offres éducatives locales, démontrant ainsi leur rôle essentiel dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées. Enfin, nous analyserons les profils-types des jeunes enquêtés ainsi que les formes des négociations des politiques éducatives qu'ils produisent, enrichissant notre compréhension de leur contribution à la transformation et à l'évolution des politiques éducatives structurées « par le bas ».

#### 3.1 La pérennisation de l'offre éducative par la présence des jeunes

L'ensemble des logiques de captation, de fidélisation puis de participation des publics ainsi que leurs éventuelles incidences sont interreliées. Il convient alors de réinterroger l'ensemble de ces processus, non plus au prisme des institutions ou des professionnels, mais davantage du point de vue des publics. Nous revenons toutefois dans un premier temps sur le fonctionnement global des politiques éducatives territorialisées, pilotées par les chiffres et ce que cela implique dans la place laissée ou prise par les publics. Un deuxième temps permettra de donner à voir ce processus de pérennisation de l'offre éducative par la présence, captive ou non, des publics. Enfin, nous proposons une analyse de ce que l'absence des publics produit sur les offres socio-éducatives au regard de différentes études de cas.

##### 3.1.1 La gouvernance par les chiffres : l'offre et la demande

Nous avons d'ores et déjà montré que les cités éducatives constituent des « fast-politiques » et sont régies par un new public management (Cf. Chapitre 6, Partie 1). Les porteurs de projets, comme les membres des troïkas, mettent régulièrement en avant le nombre de publics potentiellement touchés par le projet<sup>48</sup>. De plus, lorsqu'il s'agit de l'évaluation des projets, cette gouvernance par les chiffres (Felouzis, Hanhart, 2011) est d'autant plus prégnante : l'incidence des projets est évaluée au regard du nombre de jeunes et de familles recensés<sup>49</sup>. Les membres de la troïka sélectionnent et évaluent globalement les projets en fonction d'un ratio coût/nombre de jeunes touchés estimé. Ce mode de gouvernance par les chiffres implique que chacune des

---

<sup>48</sup> Par exemple : « 200 jeunes touchés chaque année par les actions » ; « 5 groupes d'enfants de 6 à 12 ans fréquentant le temps de la pause méridienne, soit 70 enfants par semaine » ; « 12 – 17 ans – 4 ateliers par semaine durant 6 semaines - 24 ateliers x 12 jeunes : 288 jeunes ».

<sup>49</sup> Par exemple : « nombre de parents et d'enseignants présents aux conférences » ; « nombre de classes participantes » ; « nombre de retours d'expériences » ; « fréquentation des actions proposées aux parents » ; « amélioration du taux de participation aux instances de l'établissement (+10 points) »

Chapitre 10 : Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées

familles qui s'inscrit au sein d'un projet participe d'une certaine manière, à la validation de ce projet, indépendamment de la place qu'elle occupe ou de l'opinion qu'elle porte sur le projet.

Ainsi, les cités éducatives sont davantage régulées par une logique d'offre et non de demande. Georges Felouzis et Joëlle Perroton écrivent que « *l'idée d'un marché fruit de la rencontre entre une « offre » et une « demande » ne résiste pas longtemps à l'analyse dans le domaine éducatif. Et ceci pour une raison essentielle : l'offre scolaire est en France, mais aussi dans la plupart des autres pays, régie et régulée par la puissance publique. Elle n'est donc pas le résultat d'un pur mécanisme de marché* » (Felouzis & Perroton, 2007, p.694)<sup>50</sup>.

Toutefois, dans le cadre des politiques publiques territorialisées et notamment dans le cadre des cités éducatives, nous requestionnons cette affirmation, puisqu'il nous semble que les politiques éducatives en dehors de l'institution scolaire doivent être pensées, selon les injonctions, en fonction des besoins des territoires. Au-delà des besoins des territoires, il s'agit bien des besoins des habitants et, en un certain sens, de leurs demandes.

Nous pouvons par exemple noter les initiatives soutenues au sein de certaines cités éducatives avec l'octroi de fonds aux parents d'élèves pour l'organisation de projets. En ce sens, les projets menés sont bien pensés au regard des demandes.

*« Là c'est un peu l'objectif de cette 3e année, c'est d'associer des parents sur la cité éducative, donc on est en train de mettre en place, on va essayer de créer une espèce d'instance où on va inviter les parents d'élèves pour venir échanger et discuter et pourquoi pas leur déléguer un petit budget pour qu'ils réfléchissent à des actions, voilà, c'est l'objectif de cette fin d'année ». [Chargé de mission cité éducative - 14 mars 2022 - Mandela].*

C'est parce que ces initiatives restent rares et peu démocratisées que nous admettons que les politiques éducatives territorialisées sont régies par des logiques de quasi-marché. Effectivement, les politiques éducatives territorialisées sont théoriquement en tension entre une « offre » imposée par les pouvoirs publics et une « demande » émanant des territoires. Seulement, les projets menés ont tendance à être pensés par les institutions, et nous l'avons vu, le plus souvent en rupture avec les diagnostics préétablis à l'échelle des territoires. Nous pouvons en ce sens reprendre l'exemple du projet Rouler à vélo, déployé dans des dizaines de cités éducatives en France :

*Illustration : le projet « Rouler à Vélo » - Églantine*

Le projet « Rouler à vélo », précédemment évoqué, permet d'illustrer la distance entre les besoins repérés à l'échelle du quartier Églantine et les contenus et objectifs de ce projet. Le projet à vélo touche une grande majorité des jeunes scolarisés au sein des établissements scolaires du territoire et répond aux critères du comité interministériel de sécurité routière

<sup>50</sup> Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48, 693-722.

2018 et du Plan Vélo et mobilités actives et fait partie du socle commun de compétences dans le cadre scolaire. Ainsi, il s'agit bien d'un projet pensé en réponse aux cadres ministériels et non aux besoins du territoire. Au sein du quartier Églantine, la pratique du vélo est très faible, puisque c'est le maillage piéton qui est particulièrement développé et qu'aucune piste cyclable n'est présente.

Nous pouvons également mentionner les projets, principalement menés dans le cadre scolaire, tels que les ateliers d'échecs ou les ateliers linguistiques. Ces projets sont proposés par des associations ou des start-up éducatives dans le cadre scolaire et visent à « développer la motivation et la concentration des élèves » ; « encourager l'esprit critique » ; « contribuer au développement d'attitudes intellectuelles et de compétences du socle commun, « favoriser l'apprentissage de la citoyenneté ». Autrement dit, ces projets ont pour objectif de renforcer les compétences scolaires et ne reposent pas sur des envies ou des besoins des jeunes concernés. Cela ne signifie pas que les jeunes qui sont inscrits à ces projets n'apprécient pas les activités proposées, mais simplement que ces projets sont des « offres » qui ne répondent à aucune « demande » de la part des habitants.

La logique de projets et de réponses à des appels à projets par les professionnels des territoires augmente d'autant plus cette distance entre les « offres » et les « demandes » ; entre les projets qui sont proposés et menés et les besoins verbalisés par les habitants. Cette logique de quasi-marché participe alors à la labellisation et à la pérennisation de projets qui revêtent peu de sens aux yeux des publics ciblés, comme nous l'avons déjà montré à de nombreuses reprises.

### **3.1.2 L'orientation des actions éducatives par la présence de jeunes**

Toutefois, il convient de questionner ce que les publics produisent sur ces offres régies par les logiques de quasi-marché, notamment lorsqu'ils n'en sont pas « demandeurs », qu'ils n'en sont pas à l'initiative, qu'ils n'estiment pas avoir besoin des offres qui leur sont proposées. Nous questionnons alors la seule présence des jeunes au sein des projets et ce que cela produit en termes d'élaboration de l'offre socio-éducative publique. Nous l'avons vu, la présence des jeunes peut être contrainte ou volontaire. Ici, nous prenons pour exemple un projet au sein duquel les jeunes sont les seuls décisionnaires de leur inscription, mais fortement orienté (voire contraint) par les professionnels internes aux établissements scolaires : il s'agit d'un accompagnement au sein d'un programme de réussite éducative (PRE). Cet accompagnement est renforcé dans le cadre de la cité éducative Mandela grâce au financement d'une partie du salaire d'un poste de référent de parcours. Cet exemple nous permet d'illustrer le processus de pérennisation des offres établies et l'expansion de ces offres, par la quantité de jeunes touchés et non par la qualité des accompagnements effectués.

*Illustration : Renforcement du programme de réussite éducative*

Le programme de réussite éducative est mené par une association à visée nationale au sein de Mandela depuis sa création. La ville M. soutient financièrement cette association dans le cadre du PRE. Lors de la labellisation de la cité éducative, une convention est signée avec cette association, permettant le financement de la moitié du salaire d'un poste de référent de parcours, afin de doubler les effectifs de jeunes accompagnés. Cette association fonctionne grâce au bénévolat : les mentors des jeunes sont tous bénévoles, notamment des étudiants inscrits à l'Université adjacente. La captation des jeunes vient du cadre, puisque chaque année, les enseignants peuvent orienter les élèves vers le PRE, mais cette captation est depuis la mise en œuvre de la cité éducative fortement repensée avec un processus de captation également pris en charge par les professionnels de l'association :

*« Là, c'est à partir de cette année, on expérimente ce qu'on appelle la démarche questionnaire, donc en début d'année, on est allés voir les élèves, on leur a posé des questions, est-ce que vous voulez faire du mentorat et donc du coup ensuite, dès lors qu'ils disent oui, on appelle les familles et après donc on fait le lien avec les professeurs principaux ».*

On pourrait ainsi dire qu'il y a une double captation ainsi qu'un engagement volontaire de certains jeunes. En revanche, lorsqu'il s'agit d'aborder les objectifs de ces accompagnements réalisés par de jeunes bénévoles, le référent de parcours explique :

*« Donc si vous voulez on était sur un objectif de 20 avec le collègue. Aujourd'hui c'est la première année où cet objectif est atteint pour les 2 collèges et l'année prochaine, on essaie d'aller sur un objectif, ce sera un objectif de 100 mentorats sur les 2 collèges donc ... du coup de pousser à la création du 3e poste ».*

Autrement dit, ce sont les aspects quantitatifs qui priment sur le contenu ou les objectifs d'accompagnement des jeunes en fonction de leurs besoins.

Ici, il s'agit probablement du projet qui met le mieux en lumière la capacité des associations à capter des publics toujours plus nombreux, dans une logique de rentabilité de leurs actions, par le biais d'obtentions de subventions supplémentaires.

Ici, les jeunes s'engagent à être accompagnés chaque semaine durant deux heures, pour la réalisation d'activités scolaires ou périscolaires, par un étudiant bénévole. Inconscients de l'incidence que leur présence produit sur l'association et les offres qu'elles proposent, l'inscription de ces jeunes est pourtant le seul critère de pérennisation et d'expansion de l'association à l'échelle du territoire, avec cette volonté d'obtenir davantage de subventions, pour pouvoir engager de nouveaux professionnels et ainsi, dans un cercle vertueux, mobiliser davantage de jeunes :

*« Là, actuellement, on est sur des réflexions, j'espère, en fait, c'est totalement prévisionnel hein ce que je dis, mais l'idée c'est que j'espère qu'on arrivera à avoir un 3e chargé développement local qui soit 100% collègue l'année prochaine ».* [Intervenant d'une association à visée nationale - 21 mars 2022 - Mandela]

De ce fait, l'engagement de ces jeunes, même ponctuel, participe à l'ancrage et à l'expansion de cette offre à l'échelle du territoire, qui n'est évaluée que sur des critères quantitatifs, à la fois en interne de l'association, mais également à l'échelle de la cité éducative, comme si la prise

en charge d'un élève par un bénévole justifiait, de fait, la qualité de l'accompagnement et de l'ensemble du projet :

*« C'est à dire que en fait, nous on fait un reporting quand même et donc du coup en fait dedans, on met le nombre d'élèves bénéficiaires, donc par exemple, sur le collègue 1, c'était 300 élèves en classe, donc on a compté le nombre d'émargements à chaque fois, donc là-dessus il n'y a pas de triche et cetera et les volontaires vont noter à chaque fois qu'ils venaient ou qu'ils n'étaient pas là et cetera et donc du coup voilà on a compté un par un les émargements. »* [Intervenant d'une association à visée nationale - 21 mars 2022 - Mandela]

Cette illustration nous permet de mettre en exergue le poids que possède la présence des publics, contraints ou non, dans l'assise que peut obtenir ou développer une association à l'échelle du territoire. Si ce processus est particulièrement repéré à l'échelle de ce projet, nous avons pu observer que ce processus est récurrent au sein de nombreux projets, où les actions sont justifiées par la présence de publics, volontaires ou non, sans pour autant que les objectifs qualitatifs soient questionnés.

### **3.1.3 Les incidences involontaires des publics sur la construction des politiques éducatives**

Nous nous sommes intéressés à la présence des publics et à la manière avec laquelle leur présence, quantifiée, pouvait influencer la pérennisation de projets, mais nous avons également noté qu'au contraire, la modification, le report voire l'annulation des projets sont particulièrement induits par l'absence des publics. Autrement dit, les publics « absents » sont responsables d'une part de la structuration de l'offre socio-éducative « par le bas ».

Si nous considérons un projet dont l'objectif était de lutter contre le décrochage scolaire grâce à une initiation aux neurosciences, celui-ci n'est pas mis en œuvre du fait de l'absence de jeunes. Dans ce cas, c'est l'orientation des jeunes décrocheurs par les enseignants qui fait défaut et qui ne permet pas de constituer un collectif d'élèves, comme il l'avait été imaginé. L'absence de publics entraîne ici l'arrêt du projet et, dans l'élan, décrédibilisent les professionnels porteurs de celui-ci puisque le diagnostic des besoins n'a pas laissé place à une fréquentation effective.

Dans le même sens, au sein du projet Sport-Santé, l'absence initiale de public participe à une modification des postures professionnelles, mais également à une recomposition de l'offre, notamment en proposant des projets qui abordent de nouvelles thématiques. Les professionnels rencontrés appréhendent la désertion éventuelle de leurs publics :

*« L'équipe s'est bien adaptée, on a bien bossé, mais c'est vrai qu'au niveau des jeunes, il y avait une sous-fréquentation, donc c'était assez triste, on est passé par toute une période de creux horrible, donc moi la priorité c'était de motiver ceux qui étaient là, qu'ils s'emparent des projets et tout, mais ça reste fragile, à tout moment j'ai plus de jeunes sur ces projets »* [Directrice d'un centre social Casalis - 9 novembre 2021 - Mandela].

Ainsi, les projets peuvent être abandonnés lorsqu'ils ne rencontrent pas leurs publics, mais la question de l'absence de public apparaît comme une pression latente pour les professionnels qui se voient contraints de se réinventer pour toucher de nouveaux publics.

De plus, afin de répondre aux injonctions impulsées au sein des cités éducatives, les professionnels tentent de proposer des projets dont les principales cibles sont les familles les plus vulnérables, à savoir les familles « dépourvues ». Cette quête des publics les plus éloignés, particulièrement soutenue par les membres des troïkas, est le plus souvent déficiente ou lacunaire. Les professionnels peinent à « trouver » leur public. C'est particulièrement le cas au sein du projet « Mamans de quartier » dont nous avons explicité le déroulement au sein du chapitre 9. Dans le cadre de ce projet, l'association porteuse se voit contrainte de le réorienter, d'en repenser les modalités, les objectifs et même les publics. Les professionnels associatifs se tournent vers les jeunes « déjà-là » et repensent le projet en termes de temporalités et de contenus pour pallier leur incapacité à mobiliser les mères ciblées :

*« On a eu un financement pour un projet qui devait se dérouler sur la période estivale, il a fallu rebondir très vite, réadapter le projet et surtout le réadapter aux besoins exprimés par les habitants ou du moins les personnes rencontrées, mais des personnes beaucoup plus jeunes que le public avec lequel on avait initialement prévu de travailler, donc ça nous a demandé de rebondir dans la démarche du projet, de réadapter le projet et puis aussi de reconstruire avec le réseau de partenaires qui n'était pas envisagé initialement »*  
[Responsable association financée cité éducative - 23 mars 2023 - Églantine].

Dans cette perspective, l'ensemble du projet est remanié, y compris son appellation : initialement intitulé "Mamans de quartier" dans la fiche-action, ce projet est renommé "Photo-Quartier" dans la revue de projet de la cité éducative concernée. L'association choisit de proposer un tout autre projet, basé sur la photographie, lorsqu'elle s'aperçoit de son incapacité à « fabriquer » le public initialement ciblé : l'absence des publics ciblés pousse les professionnels porteurs à proposer autre chose, dans des temporalités similaires. La modification de ce projet est toutefois pensée à la hâte et ne repose pas sur des besoins diagnostiqués à l'échelle du territoire.

\*

Nous avons montré par ce raisonnement que l'ancrage, le renouvellement et la pérennité des projets menés dans le cadre des cités éducatives dépendent d'autant plus de l'absence des publics ciblés que de leur présence. Si la pérennisation des offres socio-éducatives est influencée par la participation des jeunes, leur absence participe à la recomposition de l'action publique par le bas et oblige les professionnels à repenser et adapter leurs initiatives, le plus souvent dans l'urgence, en ne répondant que trop peu aux besoins verbalisés par les jeunes. Les conséquences de l'absence des publics ciblés sur la composition de l'offre socio-éducative sont d'autant plus fortes que les cités éducatives répondent à une logique de quasi-marché, principalement fondée sur des critères quantitatifs.



### **3.2 Remodelage et négociation des politiques par les jeunes**

Lorsque les jeunes sont présents et participent de manière volontaire, nous pouvons qualifier leur participation de symbolique selon l'échelle d'Arnstein. Cette participation symbolique, nous l'avons vu, est principalement présente au sein des structures socio-éducatives enquêtées et des projets menés dans le cadre du label cité éducative, par les « jeunes sous-pressions », « surmenés », « épanouis ». Dans ce raisonnement, nous cherchons donc à montrer comment ces jeunes participent au remodelage et à la négociation de l'offre socio-éducative à l'échelle des territoires. Il s'agit dans un premier temps de montrer en quoi les jeunes sont capables d'influencer les projets, notamment sur les plans organisationnels, mais également en termes de contenus et d'objectifs. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment les jeunes peuvent également avoir des comportements plus dommageables sur les projets pensés, en « sabotant » par leurs attitudes et leurs discours, les projets qu'ils jugent trop éloignés de leurs centres d'intérêt ou qui demandent une rigueur, une organisation qu'ils ne souhaitent pas entreprendre.

#### **3.2.1. Des négociations implicites : une forme de participation effective ?**

Au sein des cités éducatives enquêtées, nous n'avons pas repéré de projets au sein desquels les publics seraient de véritables instigateurs des actions. Autrement dit, nous ne retrouvons pas de projets qui relèvent d'une participation effective lorsqu'il s'agit de la conception des projets menés (Arnstein, 1969)<sup>51</sup>. Ce sont les professionnels socio-éducatifs qui pensent et élaborent les projets avec la consultation des publics-cibles lorsqu'ils sont déjà-là ou une simple information faite à ces publics lors du lancement des projets.

En ce sens, nous pourrions estimer que, puisque les publics ne pensent pas les projets dans une forme de co-élaboration, ils ne sont pas acteurs de ces derniers. En revanche, nous avons pu observer au sein de ces territoires que les jeunes et les parents peuvent parfois influencer les mises en œuvre des projets, particulièrement sur leur organisation, les temporalités, mais également sur leurs contenus ou objectifs.

#### *Illustration*

##### *Le projet « Sport-Santé » : des jeunes influents*

Le projet Sport-Santé est pensé par l'équipe d'animation d'un centre socio-culturel, dans le cadre de la cité éducative. L'objectif est de proposer aux jeunes de découvrir l'ensemble des offres sportives du territoire : cet objectif part du constat que les jeunes déjà-là apprécient le sport et que la structure propose peu d'activités en ce sens. Le projet est pensé autour de trois temps forts au sein desquels des balises sont préétablies. Ainsi, la rencontre avec des partenaires sportifs, la pratique sportive, la rédaction d'un livret et le travail de recueil d'information constituent des éléments clés du projet, des éléments incontournables.

En revanche, les temporalités et l'encadrement des activités sont repensés rapidement en fonction des demandes des habitants. Par exemple, lorsqu'il est question que les jeunes

<sup>51</sup> Arnstein, S. R. (1969). *Op.Cit.*

assistent à des matchs sportifs en soirée, les parents font la demande pour qu'ils soient accompagnés :

« J'ai dit bon, c'est quoi l'objectif en fait ? Ce qui m'a bloqué, c'est parce que ça s'est fait super tard, c'est très tard, l'heure à laquelle, honnêtement, on est censé soit être à table, soit se poser dans la soirée, dormir. Moi ce que je ne voulais pas c'est qu'ils rentrent seuls, parce qu'au départ c'était comme ça, donc j'ai demandé s'ils pouvaient être raccompagnés. Après ils m'ont rassuré que les professionnels rentreraient avec eux, donc j'ai dit ok. » [Mère de Norma (11 ans) - 13 mai 2022 - Mandela].

De même, la négociation des projets s'effectue au niveau des contenus : si les rencontres avec les équipes de football, de handball et le club de musculation étaient pensés par les professionnels, c'est dans le dialogue avec les jeunes que les rencontres autour du tennis et de la danse ont été pensées et organisées. En ce sens, les jeunes sont dans une forme de participation effective, puisque leurs envies et leurs choix sont pris en considération et qu'ils participent à la modélisation du projet tel qu'il est effectivement mis en œuvre :

« En gros, on rencontre des gens qui ont un rapport avec le sport, par exemple, on a été voir une nutritionniste, on a rencontré des joueurs de foot, des joueurs de basket aussi, de handball, et du coup on leur a posé des questions sur leurs habitudes de vie, par rapport à leur métier, ce qu'ils mangeaient et maintenant on essaye de voir quels sports nous intéresseraient pour continuer à rencontrer des gens » [Linna - 15 ans - 23 mars 2022 - Mandela].

Il s'agit alors d'un projet initié par des adultes avec des décisions prises en concertation avec des enfants (Hart, 1992)<sup>52</sup>

Si ce projet relève plus de l'exception que de la règle, il est le berceau d'une forme de participation effective au sein de laquelle les jeunes peuvent interférer avec les décisions prises en amont. On assiste dans ce cas à une recomposition du projet par le bas, où ce sont les publics qui orientent ou réorientent les actions en fonction de leurs spécificités, de leurs envies, de leurs disponibilités et de la confiance partagée avec les professionnels. Pour ce faire, une liberté d'action doit être laissée aux animateurs, qui doivent être en mesure de s'adapter, d'innover, de bricoler au fil de l'eau (Bioul, 2019)<sup>53</sup> en fonction des jeunes inscrits au sein des projets et de leurs demandes.

Nous retrouvons des éléments similaires au sein d'autres projets menés dans le cadre des cités éducatives, notamment dans le projet « éducation au développement durable » ou encore lors des différents séjours financés dans le cadre de la cité éducative Églantine. Ainsi, nous établissons que si les publics ne sont pas associés dès la conception des projets, ils peuvent trouver une place significative dans la mise en œuvre et la recomposition au fil de l'eau des projets auxquels ils participent.

### **3.2.2. Échecs des négociations : des projets décrédibilisés par les publics**

Si les négociations entre les jeunes et les professionnels sont souvent positives et permettent une co-construction au fil de l'eau, les négociations peuvent parfois échouer et être à l'origine d'un sabotage de la part des publics qui vont, dans un premier temps, désertir le projet, mais qui vont également, dans un second temps, décrédibiliser les projets auprès de leurs pairs.

<sup>52</sup> Hart, R. (1992). *Op. Cit.*

<sup>53</sup> Bioul, P. (2019). Bricoler le travail social. *La Revue nouvelle*, 1, 28-35.

Nous retrouvons dans ce cas deux cas de figure : lorsque les modifications établies contraignent davantage les jeunes ou ne correspondent pas à des modalités qui correspondent aux modes de vies de ces familles ; lorsque la distance est importante entre ce qui a été proposé aux jeunes en amont de l'inscription et ce que les jeunes retrouvent dans le projet.

Les publics parviennent à décrédibiliser les projets, notamment lorsqu'ils viennent réduire ou modifier les offres et les projets auxquels elles étaient inscrites. Dans le cadre d'un projet autour d'une ludothèque au sein d'Églantine, l'exigence de la présence d'un parent, plutôt que d'un membre de l'adelphie comme cela pouvait être tolérée auparavant, contribue à cette dépréciation du projet aux yeux des « jeunes dépourvus » qui vont contribuer, en dialoguant avec leurs pairs, à la désertion de ce projet, qui ne correspond plus aux attentes et aux modes de vie de ces familles.

*« C'est moi qui ramenaient du monde dans la ludothèque, pour [Jeux Partage] et c'est moi qui l'ai vidé, parce que quand mes amies ont appris par rapport à tout ce que je leur ai dit, ils sont tous plus venus » [Latifa - 15 ans - 14 mars 2023 - Églantine].*

La réorganisation de cette ludothèque, avec un cadre plus strict et ignorant des organisations familiales et des contraintes des parents, empêche les jeunes des familles les plus vulnérables de s'y inscrire. Le taux de fréquentation chute rapidement et l'association qui porte cette ludothèque se voit contrainte de fermer ses portes.

À Mandela, un constat similaire est repéré, non pas dans la réorganisation de l'accueil des jeunes, mais dans la réorganisation des modalités d'inscription. Certaines familles désertent la structure puisque les modalités en cours empêchent leur participation : ici, l'instauration d'une réservation obligatoire pour bénéficier de la ludothèque complexifie davantage l'organisation des familles qui avaient pour habitude de « passer » à la ludothèque, de manière aléatoire.

*« Moi j'aimais bien, pour faire des jeux de société et tout, le samedi après-midi, après le foot, on faisait deux heures à peu près, maintenant on a des créneaux à choisir, on n'est pas libres, on ne peut pas dire 'ah tiens, on passe à la ludothèque'. Même ça, je trouve c'est embêtant, parce qu'avant, quand je trouve le temps, on passe à la ludothèque, on n'a pas besoin de s'inscrire, on n'avance ... d'appeler pour dire il y a des places, c'est perdre du temps qu'on n'a déjà pas. » [Mère de Mohammed (8 ans) - 20 mai 2022 - Mandela]*

Dans ce cas, c'est la restriction de la liberté d'accès qui participe à éloigner certaines familles des offres du territoire. Si ces processus de retrait et de décrédibilisation restent marginaux, ils mettent en exergue la capacité de certaines familles à déconstruire, parfois à saborder les projets initialement pensés par les professionnels.

De manière plus globale, que ce soit dans le cadre des projets labellisés cité éducative ou dans le cadre des dispositifs de droits communs, nous repérons également chez certains jeunes ces comportements de retrait lorsque ce qui leur a été annoncé, ce que les professionnels leur ont

« vendu », ne correspond que peu aux projets auxquels ils se sont inscrits. C'est notamment le cas dans le cadre du CLAS, où la distinction entre une simple aide aux devoirs et une ouverture culturelle *via* la réalisation de projets est encore trop peu explicitée. De nombreux jeunes s'inscrivent au sein du dispositif en début d'année, particulièrement à Églantine, dans la volonté d'avoir à disposition un espace et un accompagnement pour la réalisation des devoirs, puisque c'est majoritairement de cette manière que le dispositif leur est présenté. Au fil des semaines, le temps contraint pour la réalisation des devoirs et la réalisation de projets qu'ils n'ont pas choisis, les pousse à s'éloigner du dispositif jusqu'à s'en désinscrire.

Puisque l'ensemble des politiques éducatives territorialisées fonctionne selon des logiques quantitatives, cette désertion des jeunes et la décrédibilisation des projets auprès de leurs pairs possèdent des conséquences importantes sur les structures socio-éducatives qui portent les projets ou dispositifs, en termes de conventions et de financements, mais également en termes de capacité à rebondir et proposer des projets qui coïncident davantage aux besoins des jeunes.

\*

En ce sens, il nous semble avoir montré que si les politiques publiques sont pensées pour les jeunes et particulièrement à destination des jeunes les plus vulnérables, les jeunes parviennent également à influencer les politiques publiques qui les concernent, y compris ou peut-être avant tout, au sein d'espaces et de temporalités qui ne sont pas pensés comme des espaces d'implication des jeunes. Autrement dit, si les politiques publiques menées à l'échelle des cités éducatives ont pour objectif d'associer les jeunes et les familles à l'élaboration des projets, rien ne vient évaluer, analyser ou même considérer ces formes de participation des jeunes, informelles, quasi invisibles, mais qui sont pourtant la preuve d'une structuration clandestine de l'offre socio-éducative « par le bas ».

### **3.3 La relation entre jeunes et modélisation des politiques éducatives : une question de profils...**

Marie-Hélène Bacquet et Yves Sintomer montrent bien que les habitants participent différemment au regard de la manière dont ils sont catégorisés et qu'ils accèdent à des degrés de participation distincts en fonction de leurs caractéristiques (Bacquet & Sintomer, 2011)<sup>54</sup>. En ce sens, Catherine Neveu montre que les « habitants » tels qu'ils sont pensés en termes de publics-cibles des politiques éducatives désignent des publics différents au cours du temps et selon les espaces : « *peuple ou classe ouvrière ; forces vives organisées ; exclus ; individus dotés de compétences spécifiques* » (Neveu, 2011, p.41)<sup>55</sup>. La littérature scientifique a également montré que les instances de participation sont sélectives et endiguées par les

<sup>54</sup> Bacqué, M. & Sintomer, Y. (2011). *La démocratie participative: Histoire et généalogie*. La Découverte.

<sup>55</sup> Neveu, C. (2011). 1. Habitants, citoyens : interroger les catégories. Dans : Marie-Hélène Bacqué éd., *La démocratie participative: Histoire et généalogie* (39-50). Paris: La Découverte.

orientations politiques qui définissent les publics légitimes et les formes de participation légitime (Blondiaux & Fourniau, 2011)<sup>56</sup>. De manière plus exploratoire, les recherches ont également appréhendé la manière dont ces différents publics de la participation peuvent posséder des poids différents sur les décisions finales. Autrement dit, la participation des habitants dépend d'une « *sélectivité sociale* », notamment au prisme de marqueurs socio-économiques, démographiques ou statutaires (Petit, 2017)<sup>57</sup>. Dans cette même lignée, nous cherchons à définir quelles caractéristiques communes aux jeunes freinent ou au contraire, développent un engagement dans la négociation et la remodelisation des offres socio-éducatives, culturelles et sportives « par le bas ». Il s'agit de définir quels sont les jeunes qui possèdent des incidences notables sur les politiques éducatives mises en œuvre et ceux qui restent à distance de ces processus. Pour ce faire, nous revenons dans un premier temps sur les typologies de jeunes établies en montrant leurs incidences sur la pérennisation, la négociation ou le remodelage des publics. Dans un deuxième temps, nous choisissons d'associer les processus de captation des publics aux incidences produites en fonction des types de jeunes, afin de montrer les inter-incidences entre politiques publiques et publics-cibles.

### **3.3.1 Incidences des jeunes dans la mise en œuvre des politiques publiques**

Nous l'avons vu, la pérennisation et l'expansion des projets dans le cadre des politiques publiques sont particulièrement associées aux logiques de new management publique et à la régulation des politiques par des indicateurs quantitatifs. Ainsi, dans le cadre des cités éducatives, c'est l'ensemble des jeunes, indépendamment de leurs profils, de leurs caractéristiques ou de leurs singularités, qui sont responsables, involontairement, de la pérennisation, voire de l'expansion des projets lorsqu'ils ont lieu au sein de la sphère scolaire.

Les « jeunes résilients » et les « jeunes isolés » possèdent une incidence dans la construction de l'offre éducative par le bas uniquement par défaut, dans le sens où ils ne contribuent pas à d'autres logiques : ils sont seulement des garants quantitatifs des offres proposées dans le cadre scolaire.

En dehors du cadre scolaire, l'ensemble des « jeunes dépourvus », « sous-pressions », « épanouis » et « surmenés », inscrits volontairement au sein des projets labellisés, participent à la pérennisation des offres socio-éducatives, culturelles et sportives. Ces jeunes qui s'inscrivent volontairement ou selon des logiques de captations fortes influencent fortement les projets, les arrimant aux territoires, indépendamment de l'opinion qu'ils ont de ces projets.

---

<sup>56</sup> Blondiaux, L. & Fourniau, J. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? *Participations*, 1, 8-35.

<sup>57</sup> Petit, G. (2017). Pouvoir et vouloir participer en démocratie : sociologie de l'engagement participatif : la production et la réception des offres institutionnelles de participation à l'échelle municipale. Science politique. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

Parmi ces jeunes inscrits au sein de l'offre socio-éducative locale, une majorité d'entre eux exerce un ascendant non négligeable, en termes de négociations et de remodelage des offres qui leur sont proposées. Les « jeunes dépourvus » sont ceux qui participent le moins à ce processus : d'une part parce qu'ils sont peu nombreux à être investis volontairement au sein des projets et que leurs envies ne sont pas entièrement partagées et soutenues par les jeunes, et d'autre part, parce qu'ils ont plus tendance à s'éloigner des projets qui ne répondent pas à leurs besoins, plutôt que de mobiliser du temps et de s'investir afin de les réorienter.

En revanche, les « jeunes sous-pressions » sont particulièrement stratégés dans la réorganisation des projets dans lesquels ils sont inscrits. Effectivement, ce sont des jeunes particulièrement contraints par leurs parents de s'investir dans ces projets et ils sont conscients

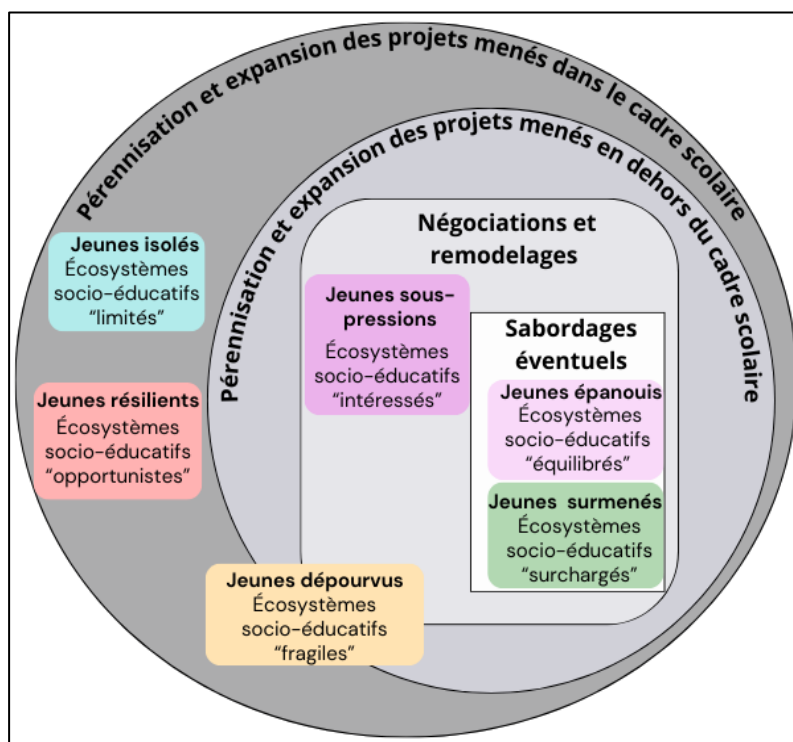


Figure 69 : Incidences des jeunes dans la mise en œuvre des projets au regard de leurs profils

qu'ils ne peuvent y échapper. En ce sens, ils s'investissent dans la négociation des projets sur le long terme, pour y trouver, à terme, des intérêts. Les « jeunes sous-pressions », « épanouis » et « surmenés » possèdent des caractéristiques plutôt proches et présentent des envies et des besoins similaires. Ces jeunes, majoritaires quantitativement, ont des envies communes, ce qui implique le plus souvent une réorientation des projets, en réponse à leurs sollicitations.

Ce sont les « jeunes épanouis » et « surmenés » qui peuvent peser négativement sur la mise en œuvre des politiques publiques, puisqu'ils sont en mesure d'imposer des décisions en contrepartie de leurs présences et de leurs investissements. Le sabotage des projets est le plus souvent évité, grâce aux négociations effectuées avec les professionnels. Lorsqu'un projet est abandonné ou annulé, ce sont majoritairement des « jeunes épanouis » ou des « jeunes surmenés », qui n'y trouvent pas d'intérêt, qui sont responsables de la non-mise en œuvre du projet.

Les familles « surmenées » et « épanouies » sont celles qui sont alors particulièrement forces de proposition lorsque leurs avis sont sollicités par les professionnels. Ce sont des familles qui sont en mesure de remettre en question ou de négocier les limites et les cadres du projet, même si elles ne se sentent pas toujours légitimes à donner leur avis spontanément. Les propositions de ces publics sont le plus souvent mises en œuvre, dans le sens où elles s’ancrent dans les prérogatives et les objectifs initiaux. C’est ensuite l’effet de groupe et le poids du collectif qui se chargent de convaincre les professionnels socio-éducatifs de considérer les propositions faites par ces publics.

Le constat d’un professionnel à ce sujet est particulièrement édifiant :

*“C’est plus trop toi qui proposes, enfin oui tu peux toujours proposer, mais tu dois vraiment adapter, parce que ces jeunes-là ont des goûts, affirment une personnalité et ont des sujets d’intérêt et de désintérêt profonds, beaucoup plus précis que les jeunes qui sont en galère.”* [Président EVL - 4 mai 2023 - Églantine]

Ainsi, ce sont les « jeunes sous-pressions », « résilients » et « épanouis » qui parviennent majoritairement à négocier les projets proposés. Ce sont également les publics les plus représentés quantitativement au sein des projets observés et qui parviennent à atteindre les niveaux de participation les plus efficaces, ayant ainsi conscience d’avoir un poids dans les décisions inhérentes à la mise en œuvre des projets au sein desquels ils sont inscrits. En revanche, l’ensemble des familles, des jeunes et des parents, ne sont pas en mesure de prendre la parole et de passer à l’action (René, Soulières, Jolicoeur, 2004) : parmi les profils-types mis en exergue, les familles « isolées », « résilientes » et « dépourvues » peinent à négocier et restent éloignées des offres relevant des politiques publiques.

### **3.3.2 L'exclusion involontaire des publics vulnérables dans les cités éducatives : processus et paradoxes**

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les jeunes ciblés ne sont pas nécessairement les jeunes captés et inscrits au sein des projets labellisés cité éducative et nous venons d’illustrer que ce sont également ces publics les moins vulnérables qui possèdent le plus de poids dans la négociation des projets mis en œuvre. Autrement dit, malgré les volontés de cibler et d’impliquer les publics les plus vulnérables et d’aller vers ceux qui sont les plus éloignés des politiques publiques, les schémas de fonctionnement actuels ne le permettent pas, voire empêchent les jeunes éloignés de s’impliquer.

Nous souhaitons expliciter ici ce processus qui exclut les publics que les politiques éducatives cherchaient initialement à cibler. Au sein des cités éducatives, nous observons ce paradoxe : bien que les politiques éducatives mises en œuvre dans le cadre de ce label visent à cibler et à engager les jeunes les plus éloignés des politiques publiques, les organisations actuelles favorisent ceux qui sont déjà intégrés et moins vulnérables. Cette dynamique complexe soulève

des questions fondamentales sur l'ensemble des étapes du processus de ciblage, de captation, de fidélisation et d'implication des publics. Nous proposons ici une synthèse analytique d'éléments que nous avons déjà mobilisés au cours des chapitres 9 et 10 et qui permettent de donner à voir les aspects contre-productifs que peuvent avoir les jeunes sur la participation des publics initialement ciblés.

Nous choisissons de distinguer les publics exclus, les publics éloignés, les publics touchés et les publics impliqués.

Nous avons montré au cours de nos raisonnements que les cités éducatives touchent à la fois des publics volontaires et des publics contraints, notamment au sein de la sphère scolaire. En ce sens, pour ces publics « scolaires », nous pouvons estimer que la captation est forte, puisque l'ensemble des jeunes ciblés est touché dans ce cadre contraint, indépendamment des profils. Ce ciblage large des publics soulève toutefois des questionnements dans le sens où les projets mis en œuvre sont, dans l'ensemble, généralistes et peu spécifiques au soutien d'une problématique précise : ce sont des projets liés au sport, à l'écriture, au développement durable, sans qu'il y ait nécessairement une concentration particulière envers les jeunes les plus vulnérables, que ce soit sur le plan scolaire ou socio-éducatif. De plus, nous notons que ces projets menés dans le cadre scolaire ne laissent que très peu de place à la négociation et ne permettent pas aux jeunes de sortir d'une posture passive ou seulement à la marge. Autrement dit, ce n'est pas dans ce cadre qu'une participation effective est attendue. Les projets relèvent plutôt d'une non-participation. Nous montrons en ce sens que la présence et l'inscription de jeunes au sein de projets labellisés ne signifient pas, de fait, une implication.

En revanche, nous avons mis en exergue que certains publics étaient impliqués, non pas dans l'élaboration des projets, mais dans leurs mises en œuvre concrètes. Nous distinguons ici les publics éloignés, ceux « déjà-là » et les publics recrutés.

Parmi les publics ciblés par les cités éducatives, ce sont les familles « dépourvues », « résilientes » et « isolées » qui constituent les cibles principales et qui sont pourtant particulièrement éloignées des offres socio-éducatives, culturelles et sportives menées dans le cadre de ce label. Ces familles, qui restent à distance des politiques publiques ou que les politiques publiques participent à éloigner, sont peu réceptives au processus de captation : les offres proposées ne répondent que trop peu à leurs besoins, à leur organisation, à leur mode de vie, à l'urgence des situations. Lorsque les jeunes de ces familles parviennent à s'impliquer au sein de projets, ils conservent majoritairement une posture passive, émettent peu leurs opinions et ne font que de très rares propositions. Autrement dit, la seule influence qu'ils exercent sur la mise en œuvre des projets dépend de leur absence.



Nous considérons, au regard des observations menées, que des publics restent exclus des cités éducatives et, de manière plus globale, des politiques éducatives territorialisées, puisqu'il y a une absence de captation de certains publics, un échec des logiques d'aller vers. Nous faisons l'hypothèse que les publics qui sont majoritairement exclus de ces politiques éducatives sont des publics vulnérables, précaires, fragilisés : nous faisons particulièrement référence aux « jeunes dépourvus », « résilients » ou « isolés » de notre corpus, mais également aux jeunes et aux familles que nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer dans le cadre de cette enquête. Ces publics exclus ont toujours été à l'écart des dispositifs relevant des politiques publiques, mais ce ne sont pas nécessairement des familles qui cumulent un ensemble de vulnérabilités, ce ne sont pas non plus des familles qui sont absentes des espaces publics, mais plutôt des familles pour lesquelles le recours aux offres du territoire n'est pas ressenti comme un besoin. Nous avons par exemple une mère « dépourvue » qui explique l'intérêt des offres proposées pour les familles les plus vulnérables, alors que nous considérons cette famille, au regard des indicateurs utilisés, comme l'une des plus vulnérables de notre corpus :

*« En fait, moi j'ai pas tellement besoin d'aide. C'est plutôt pour les familles qui en ont vraiment besoin que c'est utile. »* [Mère d'Ephraïm (9 ans) et Fransisca (11 ans) - 13 mai 2022 - Mandela]

En ce sens, une part des familles exclues des politiques publiques correspond, de manière ambivalente, à celles qui sont les plus ciblées par ces politiques et celles qui ne ressentent pas de besoins particuliers et ne se sentent pas nécessiteuses. L'autre part des familles exclues de ces offres, majoritaires, sont celles pour qui les formes multiples de non-recours s'accumulent : des non-recours par non-connaissance, par non-proposition et par non-demande. Autrement dit, les publics qui sont exclus des politiques éducatives territorialisées sont en premier lieu, les familles qui ne se considèrent pas être les cibles principales de ces politiques, ou bien que les offres proposées ne répondent pas à leurs besoins. En ce sens, la distance entre les publics ciblés et les publics réellement touchés se cristallise dans les perceptions différenciées : d'une part, des politiques publiques qui caricaturent les situations de vulnérabilités vécues par les familles et, d'autre part, des familles qui ne trouvent pas de sens et ne se sentent pas concernées par les offres proposées. Ces publics exclus le sont involontairement, par des effets de contexte et d'incompréhension réciproque entre les instigateurs des politiques publiques et les familles ciblées.

Presqu'en opposition, parmi les publics déjà là, nous avons repéré des jeunes « sous-pressions », « épanouis », « surmenés », « dépourvus » et « résilients » : nous avons mis en exergue que les processus à l'œuvre dans la fidélisation des jeunes par les professionnels permettent un ancrage plus important au sein des projets, des jeunes « sous-pressions », « épanouis » et « surmenés », tandis que les « jeunes dépourvus » et « résilients » sont peu

Chapitre 10 : Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées

captés et d'autant moins fidélisés par les professionnels. Ainsi, une différenciation des publics émergent : les publics « dépourvus » et « résilients » sont peu à peu éloignés face à des jeunes « sous-pressions », « épanouis » et « surmenés » qui parviennent à négocier les projets, à faire de nombreuses propositions et à orienter les projets en fonction de leurs envies. Pour les publics recrutés ou déjà-là, les processus de captation et de fidélisation sont forts et particulièrement chez les jeunes « sous-pressions », « épanouis » et « surmenés ». Si ces jeunes ont tendance à proposer des orientations nouvelles, ils sont également responsables de ce que nous avons appelé des sabotages, dans le sens où ils se désinscrivent des projets qui ne leur conviennent pas, tout en décrédibilisant le projet aux yeux de leurs pairs.

L'un des points essentiels de notre raisonnement consiste à établir que les participations des jeunes « sous-pressions », « épanouis » et « surmenés », impliquent une remodelisation de l'offre socio-éducative par le bas, en défaveur des publics les plus vulnérables initialement ciblés. Autrement dit, c'est parce que ces publics, dont les configurations socio-éducatives sont d'ores et déjà efficaces, investissent les offres socio-éducatives locales, que les publics initialement ciblés s'en trouvent éloignés et par opposition, si ces jeunes consomment ces offres, c'est notamment parce que les publics ciblés sont initialement absents. Ainsi, par ces processus de négociations et de remodelisations des offres en fonction des envies et des besoins des jeunes les moins vulnérables de ces territoires enquêtés, les offres ne correspondent plus aux besoins diagnostiqués des publics initialement ciblés. Ces processus jusqu'ici peu visibles nous semblent être à l'origine d'une exclusion involontaire des publics ciblés dans le cadre des politiques éducatives territorialisées.

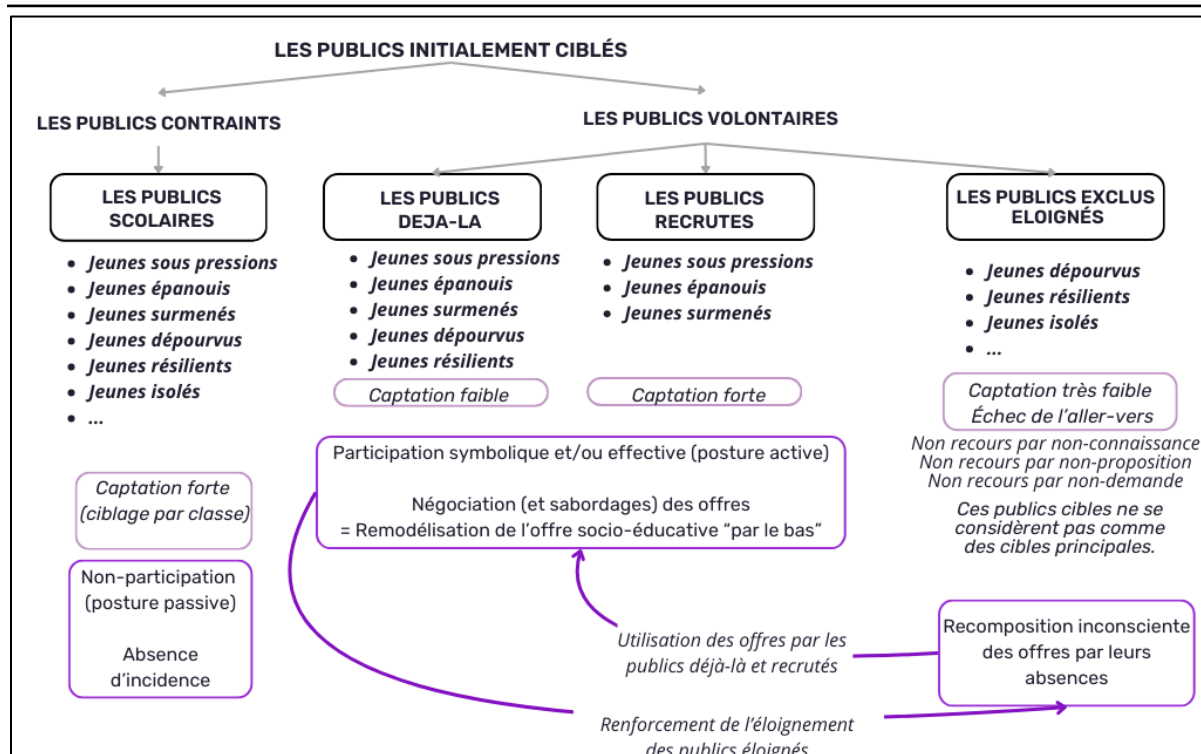


Figure 70 : recomposition de l'offre socio-éducative "par le bas"

\*

Nous avons ainsi montré que la participation des jeunes aux politiques éducatives dépend de leurs « profils », y compris de leurs caractéristiques socio-économiques, mais également de leurs environnements éducatifs, des styles éducatifs parentaux et de leurs rapports au quartier. Nous avons établi que les « jeunes sous-pressions », « épanouis » et « surmenés » influencent plus majoritairement les projets éducatifs en les réorientant, tandis que les « jeunes dépourvus », « isolés » ou « résilients » restent plus éloignés des processus décisionnels. Les fonctionnements organisationnels des cités éducatives, malgré leur intention affichée de cibler les jeunes les plus vulnérables, touchent majoritairement ceux déjà intégrés, qui dès lors participent involontairement à l'exclusion des publics les plus vulnérables.

## Conclusion du chapitre 10 : des jeunes « acteurs » des politiques éducatives

Ce chapitre souligne l'importance des jeunes en tant qu'acteurs, non pas dans la conception, mais dans la mise en œuvre des politiques éducatives, même si cette implication n'est pas initialement envisagée par les professionnels.

Dans un premier temps, la synthèse des modèles de participation que nous avons proposés, nous a permis d'analyser les différents niveaux de participation des jeunes dans les projets labellisés cité éducative. Nous avons constaté qu'au sein de ce label, les jeunes occupent souvent des rôles symboliques ou consultatifs, sans posséder de véritable pouvoir décisionnel au sein des projets. Cependant, leur influence réelle se manifeste parfois de manière inattendue, en dehors des espaces initialement pensés.

Le deuxième temps nous a permis d'illustrer la participation des jeunes en explorant les raisons pour lesquelles ils s'engagent au sein des projets, mais également les barrières, les freins à cette participation. Nos analyses montrent que le non-recours aux offres socio-éducatives est lié à plusieurs facteurs : l'isolement et la distance géographique des jeunes limitent leur accès aux services, tandis que le coût des projets et les engagements non respectés des professionnels contribuent au non-recours par non-demande. De plus, les offres sont le plus souvent proposées aux jeunes déjà impliqués dans les structures, ce qui empêche la participation des jeunes initialement ciblés. Enfin, nous avons montré que seuls certains jeunes, conscients de l'utilité des ressources, les consomment, ce qui participe au non-recours par non-réception des jeunes les plus éloignés des politiques publiques.

Enfin, le troisième et dernier temps a permis de démontrer que la participation des jeunes varie en fonction de leurs profils, ce qui influence leur niveau d'implication et leur capacité à négocier et remodeler les offres socio-éducatives. Nos analyses révèlent que les jeunes effectivement impliqués ne sont pas toujours ceux ciblés par les cités éducatives. En réalité, ce sont souvent les jeunes les moins vulnérables, ceux qui ne sont pas explicitement visés, qui participent et influencent les offres socio-éducatives à l'échelle locale, contribuant ainsi à l'éloignement, puis à l'exclusion des publics ciblés. Autrement dit, si les politiques éducatives, telles qu'elles sont pensées et prescrites, tendent à exclure leur public-cible, les jeunes eux-mêmes participent à cet écart entre publics ciblés et publics touchés.

## Conclusion de la quatrième partie : des publics-acteurs des offres socio-éducatives

Les réflexions proposées nous ont permis de montrer que les publics ciblés par les politiques éducatives territorialisées possèdent des incidences multiples sur la mise en œuvre de ces politiques à l'échelle locale, en fonction des « profils » des publics.

Au sein du chapitre 8, intitulé « Des jeunes « en cité » : des portraits-types qui visibilisent l'hétérogénéité des jeunes », nous avons montré, à partir de réflexions mêlant analyses qualitatives et quantitatives, l'hétérogénéité des jeunes au sein des territoires enquêtés. La présentation de différents portraits-types et celle de portraits singuliers nous ont permis d'illustrer la diversité des caractéristiques, des besoins, des envies, des jeunes enquêtés.

Au sein du chapitre 9, intitulé « Utilisations contrastées des offres socio-éducatives par les jeunes », nous avons illustré les configurations socio-éducatives des jeunes enquêtés en donnant à voir leur utilisation quotidienne des offres socio-éducatives, culturelles et sportives des territoires. Nous avons montré que l'utilisation des offres coïncide avec les profils-types dégagés en amont. Autrement dit, chaque jeune possède une utilisation différente des offres qui lui sont proposées. Ce chapitre propose en outre une analyse des processus de captation et de fidélisation des publics au sein des cités éducatives et montre que ce label possède un caractère sélectif, voire élitiste dans la fabrication du public touché.

C'est au sein du chapitre 10, intitulé « Des offres et des publics : entre participation et négociation des politiques éducatives territorialisées », que nous avons analysé plus amplement la participation des jeunes au sein des territoires enquêtés, afin de cerner leur degré de participation, mais également les raisons, les freins et les leviers à cette participation. Ce chapitre a permis de mettre en lumière les incidences multiples que peuvent avoir les jeunes dans la négociation des offres mises en œuvre à l'échelle des territoires, au regard des profils préalablement établis. Nous avons montré que l'écart entre les publics ciblés et les publics réellement touchés par les politiques éducatives territorialisées est en partie dû aux publics eux-mêmes, et particulièrement aux publics les moins vulnérables, présents et engagés dans les offres de loisirs ou d'accompagnement à la scolarité et qui possèdent le plus de poids dans la négociation des offres locales.

Ainsi, nous avons établi que les publics sont tout autant responsables, ou du moins impliqués - même par leur absence - dans la (co)-construction des offres socio-éducatives du territoire. Cette co-élaboration, impensée et non-conscientisée à l'échelle des territoires, devrait pourtant être appréhendée comme telle, afin de réduire les écarts entre publics ciblés et publics touchés.

## Conclusion générale

*« Il faut bien convenir que ce nouvel engouement pour la banlieue donne aujourd'hui aux habitants de ces quartiers, et tout particulièrement aux adolescents très nombreux qui y résident, une visibilité sociale nouvelle et positive, qui contraste singulièrement avec les images catastrophiques et inquiétantes, sur fond de misère, d'émeutes et de délinquance, auxquelles nous avons été habitués depuis une quinzaine d'années. Gageons que cette nouvelle visibilité culturelle [et politique] de la jeunesse des grands ensembles de banlieue produira à terme des acteurs sociaux légitimes à force d'être reconnus et, par voie de conséquence, des citoyens de la République. »*

(Lepoutre, 1997, p.433).

L'objectif de ce travail de recherche était de proposer une analyse des différents éléments qui participent à amplifier ou réduire les écarts entre les publics-cibles des politiques éducatives et les publics qu'elles parviennent effectivement à toucher. Ces dernières pages présentent une synthèse des principaux résultats de ce travail :

### Synthèse des résultats :

#### 1. Des modalités de territorialisation qui façonnent les écarts entre publics ciblés et publics touchés

Nous avons montré que les cités éducatives sont soumises à deux niveaux de territorialisation, chacun ayant des incidences distinctes sur l'opérationnalisation locale des politiques éducatives - à l'échelle des institutions, des territoires, des professionnels et de leurs pratiques - et sur l'écart entre les publics initialement ciblés et les publics réellement touchés.

##### **Le poids des institutions**

Nos analyses ont confirmé que l'opérationnalisation des cités éducatives à l'échelle des institutions locales constitue une première étape de recomposition des injonctions nationales par les professionnels représentants des institutions, mais ne garantit pas toujours des réponses adaptées aux spécificités locales. Nous avons vu qu'en fonction des (dés)équilibres inter-institutionnels et des orientations politiques et institutionnelles antérieures concernant les objectifs majeurs, les contenus principaux, le rapport à l'innovation, les publics jugés prioritaires ou les moyens humains et/ou financiers déployés, le label cité éducative se déploie d'un territoire à un autre avec des singularités et/ou divergences importantes. Ce premier temps de la territorialisation régit pourtant le cadre général du label à l'échelle locale et constitue un élément qui fait varier la distance entre publics ciblés et publics touchés.

### **L'effet territoire**

De plus, au regard des monographies présentées au sein de cette thèse et des analyses qui en découlent, nous avons montré que les cités éducatives sont déployées à l'échelle de territoires aux caractéristiques distinctes, tant du point de vue des caractéristiques socio-économiques des habitants que du contexte territorial (trafic de drogue, enclavement des territoires...). Nous avons établi que les disparités entre les territoires, en termes de ressources et de besoins, influencent considérablement la mise en œuvre des politiques socio-éducatives, qui, telle qu'elles sont prescrites, ne répondent pas toujours de manière adéquate à ces contextes singuliers. C'est de cet effet territoire que semble découler les pratiques des professionnels socio-éducatifs des territoires enquêtés.

### **Le poids des professionnels et de leurs pratiques**

À ce propos, nous avons donné à voir les dynamiques complexes et interdépendantes qui se jouent lors de la recomposition des injonctions novatrices, partenariales et participatives par les professionnels socio-éducatifs des territoires au sein des cités éducatives. Nous avons établi que les attentes en matière d'innovation entraînent souvent désillusion et désengagement chez les professionnels et que les partenariats, bien que diversifiés, demeurent majoritairement consultatifs et sont affaiblis par la concurrence entre les professionnels et la logique de marché inhérente aux politiques publiques. De plus, nous avons montré que les tentatives d'implication des jeunes et des familles se heurtent à des obstacles organisationnels et temporels. En conséquence, les offres socio-éducatives résultantes ne sont pas toujours cohérentes avec les besoins des jeunes des territoires enquêtés, ce qui accentue d'autant plus l'écart entre les publics initialement visés et ceux effectivement touchés, voire impliqués à l'échelle des territoires.

### **Des logiques de captation et de fidélisation des publics**

Ce travail nous a également permis d'illustrer les processus de captation et de fidélisation des publics par les professionnels socio-éducatifs des territoires. Nos résultats révèlent que les processus à l'œuvre participent à éloigner les publics les plus vulnérables, les plus à distance des politiques publiques. Effectivement, en réponse aux critères quantitatifs du label, les professionnels socio-éducatifs ne possèdent pas les moyens - humains, financiers, temporels - de repenser les démarches participatives, mais se doivent tout de même de fidéliser un public : le public des cités éducatives est alors majoritairement « déjà-là », consommateur des offres. Ces processus de captation et de fidélisation, aujourd'hui communs, participent à maintenir à l'écart les jeunes confrontés à des situations de vulnérabilités multiples.

## 2. Des jeunes responsables des écarts entre publics ciblés et publics touchés

Nous avons démontré que les jeunes exercent une influence significative dans la mise en œuvre des cités éducatives et, plus largement, des politiques publiques. En d'autres termes, les jeunes jouent un rôle crucial, qu'ils soient conscients ou non, dans l'opérationnalisation des politiques qui les concernent.

### *Des jeunes hétérogènes « en cité »*

Notre travail est venu documenter l'hétérogénéité des « jeunes en cité », que nous avons exposée au sein de différents profils-types. Effectivement, en considérant les caractéristiques socio-économiques des jeunes, l'environnement socio-éducatif, le rapport au quartier ainsi que le style éducatif parental, nous avons révélé des quotidiens contrastés, des perceptions nuancées, voire opposées, du quotidien ainsi que des besoins et des attentes distinctes. Nos analyses confirment le fait que les « jeunes en cité » ne forment pas un groupe homogène, mais un ensemble complexe aux réalités multiples.

### *Des jeunes et des recours différenciés*

En proposant une analyse approfondie des profils des jeunes enquêtés, nous avons montré qu'au-delà de leurs singularités individuelles et familiales, les jeunes enquêtés possèdent une utilisation différenciée des offres socio-éducatives des territoires et s'y investissent dans des proportions différentes. Nous avons établi que les jeunes possèdent des configurations socio-éducatives distinctes et ont recours aux offres socio-éducatives des territoires en fonction de leurs singularités individuelles et familiales, de leurs « profils ».

### *Le poids différencié des jeunes dans la négociation des politiques éducatives*

Ce travail a démontré que les jeunes jouent un rôle actif dans la co-construction des offres socio-éducatives, dans le sens où ils parviennent à négocier les contours des projets socio-éducatifs proposés, que ce soit en termes d'objectifs, de contenus, ou d'organisation. Nous avons établi que les jeunes participent d'une part à l'élaboration ou à la recomposition des politiques socio-éducatives locales par leur absence ou leur désengagement, qui poussent les professionnels à solliciter d'autres publics ou à repenser les projets concernés. D'autre part, nous avons montré qu'une part des jeunes, les plus proches des politiques publiques, sont en mesure de négocier les offres, de les remodeler selon leurs besoins et leurs envies et participent ainsi à l'éloignement des publics les plus vulnérables.



Ainsi, cette thèse met en évidence que les écarts entre les publics initialement visés par les politiques socio-éducatives et ceux effectivement touchés sont dus à une double logique.

D'une part, la double territorialisation des politiques éducatives - par les institutions puis par les professionnels socio-éducatifs des territoires - entraîne des incohérences, des tensions, des obstacles dans la mise en œuvre de ces politiques, accentuant ainsi l'écart entre les publics ciblés et ceux réellement touchés.

D'autre part, l'absence de prise en compte de l'hétérogénéité des jeunes ciblés ainsi que le manque de considération de l'influence - volontaire ou non - de ces publics dans la négociation des offres éducatives locales, contribuent également à cet écart et le creusent davantage.

Ainsi, ce travail de recherche met en exergue les différents éléments qui engendrent un décalage significatif entre les intentions des politiques socio-éducatives et leurs résultats vis-à-vis des publics concernés. Autrement dit, nous avons donné à voir les éléments qui participent à faire varier la distance entre les publics ciblés et ceux effectivement touchés au sein des cités éducatives.

\*

En outre, ce travail de thèse a mis en exergue la complexité d'enquêter auprès des familles les plus vulnérables, tout comme elle a montré la complexité pour les professionnels des territoires, d'« aller-vers » et d'impliquer ces familles. Nous avons conscience que le corpus d'enquête présenté ici n'est que partiellement représentatif des familles qui vivent au sein des territoires enquêtés. L'incapacité d'aller à la rencontre de ces familles constitue une des principales limites de ce travail, dont un des leviers pourrait reposer sur une extension des temporalités d'enquête. La temporalité de cette thèse a permis de rencontrer des familles confrontées à des situations de vulnérabilités extrêmes, mais n'a pas toujours permis de gagner leur confiance et de réaliser des échanges qui relèvent de l'intime. La présence quotidienne entre janvier 2024 et août 2024 au sein du quartier Églantine a toutefois permis un recueil de données complémentaires auprès des familles enquêtées et a permis la consolidation des typologies présentées ici. Cette temporalité longue nous a permis une analyse plus approfondie, d'une part de l'évolution des jeunes, de leurs besoins et de leurs places - laissées ou prises - dans la mise en œuvre des politiques éducatives locales en fonction des projets, des temporalités, des initiatives et des expérimentations. D'autre part, la continuité de la recherche sur ce territoire, que nous espérons pérenne, a été l'opportunité d'accompagner les professionnels, de manière formelle ou informelle, dans l'évolution de leurs pratiques et dans la mise en œuvre expérimentale de projets ou de variantes aux dispositifs existants, au regard des caractéristiques singulières de ce territoire. Retrouver ces professionnels et ces familles dans quelques mois, dans quelques années, sera l'occasion de voir l'évolution de la place des jeunes dans la co-construction des politiques socio-éducatives qui les concernent et de maintenir, d'entretenir les relations d'enquête établies, voire d'impulser et de construire de nouvelles relations d'enquête.

Ce travail de thèse, construit à partir des monographies des deux territoires enquêtés et dans une logique de contre-points, a particulièrement rendu compte du caractère singulier de l'opérationnalisation du label cité éducative, mais également des perceptions des professionnels ou encore des profils-types de jeunes et de leurs implications qui se distinguent d'un territoire à un autre. En ce sens, les conclusions tirées de cette étude n'ont pas vocation à être étendues à d'autres territoires prioritaires sans une prudente considération des différences contextuelles. Les échanges dans le cadre du collectif CERE, au sujet d'une trentaine de cités éducatives confortent ces fortes disparités entre les territoires concernant la mise en œuvre, la gouvernance, les contenus ou la participation des professionnels et des familles au sein des cités éducatives. L'engagement personnel, déjà impulsé au sein d'autres territoires labellisés cité éducative, constitue ainsi une opportunité d'affiner d'autant plus la territorialisation de ce label. Ce sera également l'opportunité d'affiner les typologies des jeunes présentées ici et de mieux comprendre l'hétérogénéité des publics des politiques éducatives et leurs besoins. Cela permettra d'accompagner les professionnels socio-éducatifs dans la mise en œuvre de projets qui répondraient plus amplement aux besoins des publics à l'échelle des territoires et pourrait permettre de mobiliser davantage les publics que les politiques publiques participent aujourd'hui à éloigner.

Notre travail montre qu'il existe des écarts importants entre les publics visés et les publics touchés par les politiques éducatives, influencés par les processus de territorialisation et une prise en compte insuffisante de l'incidence des jeunes sur les politiques éducatives qui les concernent. Ces éléments sont particulièrement pertinents dans le contexte de généralisation des cités éducatives à l'ensemble des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) prévue pour 2027<sup>1</sup>. Effectivement, les freins, tensions et résistances identifiés dans le cadre de ce travail suggèrent que les défis rencontrés au sein des territoires enquêtés trouveront probablement des résonances au sein d'autres territoires. Il est donc crucial de considérer ces analyses pour affiner la conception et la mise en œuvre de cette politique publique afin qu'elles parviennent à toucher davantage les publics les plus soumis à des situations de vulnérabilités. Il convient en particulier de reconnaître les jeunes non seulement comme des acteurs impliqués, mais également comme des forces implicites dans la co-construction et la négociation des offres proposées au sein des cités éducatives.

---

<sup>1</sup> Discours d'Emmanuel Macron, le 26 juin 2023, à Marseille.



## Bibliographie

- Abadie, F. (2019). *Politiques intégrées de jeunesse: une action publique renouvelée?*. INJEP, coll. Cahiers de l'action, 54, Paris.
- Agence Phare. (2024). *Cités éducatives Rapport final - Evaluation des effets des Cités éducatives sur la place des familles dans les coopérations éducatives et, plus largement, sur la place des familles au sein du territoire*, INJEP.
- Ajerar, M. (2019). La visibilité du trafic de cannabis : le cas de Saint-Ouen. *Sécurité globale*, 20, 127-142.
- Albero B., Poteaux N. (Dir). (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.
- Allenbach, M. (2015). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. Dans Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives (Ed.), *Actes du 2ème colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives*, 14-16 mai 2014.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Althabe, G. & Hernandez, V.A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie, *Journal des anthropologues*, 98-99, 15-36.
- Amiotte-Suchet, L., Renahy, N., Laurière, C & Laferté, G. (2016). Enquêtes collectives : histoires et pratiques contemporaines. *Ethnographiques*, 32.
- Amrani, Y. & Beaud, S. (2005). « *Pays de malheur !* »: *Un jeune de cité écrit à un sociologue*. Paris: La Découverte.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Aussel, L. (2017). Émancipation et dispositif : analyse des voies alternatives. Dans : Marcel, J.F, Broussal, D. (Dir). *Émancipation et recherche en éducation : conditions de la rencontre entre science et militance*, 193-216, Éditions du Croquant.
- Authier, J. & Bidou-Zachariasen, C. (2008). Éditorial: La question de la gentrification urbaine. *Espaces et sociétés*, 13-21.
- Authier, J. (2002). Habiter son quartier et vivre en ville : les rapports résidentiels des habitants des centres anciens. *Espaces et sociétés*, 108, 89-110.
- Authier, J., Bacqué, M.-H, & Guérin-Pace, F. (2007). *Le quartier*. La Découverte.
- Avenel, C. (2005). Déconstruire la construction de l'image des « jeunes des cités ». Dans : Jeunes des quartiers populaires : construction de l'identité, image et autonomie, *les cahiers de Profession Banlieue*.
- Avenel, C. (2006). La famille ambivalente dans la ville inégale : Le statut du lien familial dans les « quartiers sensibles ». *Informations sociales*, 130, 120-127.
- Avenel, C. (2006). Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers ». *Enfances & Psy*, n° 33, 4, 124-139.
- Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, 34, 36-44.
- Avenel, C. (2023). L'aller-vers : sources et trajectoire. Vers un nouveau modèle de travail social ? Dans : M.A.I.S. (Ed.), « Aller vers » : entre injonction et désir, l'enjeu de la rencontre, *Champ social*, 21-37.
- Bachir M., (2018). *Et si les habitants participaient ? Entre participation institutionnelle et initiatives citoyennes dans les quartiers populaires*, Amiens, Édition Licome/L'Harmattan.
- Bachir, M. & Lefebvre, R. (2019). La fabrique des publics de la participation : l'aléatoire et l'obligatoire dans la constitution des conseils citoyens à Amiens et Lille. *Participations*, 24, 167-194.
- Bachmann, C. & Leguennec, N. (1998). *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Albin Michel.
- Bacqué, M.-H, & Biewener, C (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 3, n° 173. 25-32.

- Bacqué, M.-H., & Sintomer, Y. (2011). *La démocratie participative: Histoire et généalogie*. La Découverte.
- Bacqué, M.-H., & Mechmache, M. (2013b). Citoyenneté et pouvoir d’agir dans les quartiers populaires. Pour une réforme radicale de la politique de la ville. *Diversité*, 174(1), 171-176.
- Bacqué, M.-H., & Demoulin, J. (2021). *Jeunes de quartier : Le pouvoir des mots un abécédaire participatif*. C&F éditions.
- Baron, A. (2014). Territorialisation. Dans : Kada, N. (Dir), *Dictionnaire d'administration publique*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin, 228 p.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l’organisation scolaire, *Carrefour de l'éducation*, 36, 95-116.
- Baulu L. (2016). Une fonction spécifique de l’éducation prioritaire : coordonnateur. *Diversité*, n°186. L’éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain. 108-112.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9 (3), 239-267.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Éd.), *Encyclopedia of adolescence* ( 746-758). New York: Garland.
- Bautier, E. (dir.), (1995). Travailler en banlieue : La culture de la professionnalité, Paris, L’Harmattan. *Formation Emploi*, 53(1), 112.
- Bautier, E., Terrail, J.P., Branca-Rosoff, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & al. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD/MEN.
- Beaud, S. & Mauger, G. (dir.) (2017) *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Éditions Rue d’ULM, Paris.
- Beaud, S. & Weber, F. (2003) *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press Glencoe.
- Becker, H. (2016). *La Bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*.
- Becquet, V. (dir.). (2005). La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe. Institut national de la jeunesse et de l’éducation populaire, 2, *Cahiers de l'action*.
- Becquet, V. (2012). Les « jeunes vulnérables » : essai de définition. *Agora débats/jeunesses*, 62, 51-64.
- Becquet, V. (2016). L’engagement des jeunes au miroir de l’action publique. *Diversité*, n°184. L’engagement et la participation, dans l’école et dans la cité. 44-50.
- Becquet, V., Loncle, P. & Van de Velde, C. (2012). Politiques de jeunesse : le grand malentendu. *Champ social*.
- Béhar, D. (2000). Habitat : pour une nouvelle approche territoriale. *Pouvoirs locaux*, n°45.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 15-35.
- Ben Ayed, C., & Lemoine, M. (2020). *Collectifs et collectivités à l'épreuve des enjeux éducatifs*. Pulim.
- Bergeron, H., Castel, P., & Dubuisson-Quellier, S. (2014). Gouverner par les labels. *Gouvernement & action publique*, Vol. 3(3), 7-31.
- Bergonnier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 21-45.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Érès.
- Bernard, P.Y (2018). L’accompagnement des jeunes en situation de décrochage scolaire : inégalités et non-recours. *Formation emploi*, 143, 33-55.
- Bergonnier-Dupuy, G. (dir). (2013) *Traité d'éducation familiale* Paris: Dunod, 207-225.

- Besse, L., Lescure de, E & Porte, E. (coord.), (2021). *La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation*. Paris, Rapport d'étude de l'INJEP.
- Besson, P., Chomienne, É., Garkoucha, A. & Guezennec, G. (2018). L'espace public, au-delà du fantôme de la mixité. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 67, 14-16.
- Bidou-Zachariassen, C. (1997). La prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue française de sociologie*, 38-1, 97-117.
- Bier, B. (2011). Le temps des loisirs, enjeu éducatif et démocratique. *Revue Projet*, 320, 39-46.
- Bigando, É. (2013). De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante. *Cybergeog*.
- Bioul, P. (2019). Bricoler le travail social. *La Revue nouvelle*, no 1, 28-35.
- Blondiaux, L. & Fourniau, J. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? *Participations*, 1, 8-35.
- Blondiaux, L. (2003). Publics imaginés et publics réels. La sollicitation des habitants dans une expérience de démocratie locale. Dans : Céfal & Pasquier (dir.), *Les Sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*. PUF, Paris.
- Blondiaux, L. (2007). La démocratie participative, sous conditions et malgré tout : Un plaidoyer paradoxal en faveur de l'innovation démocratique. *Mouvements*, 50, 118-129.
- Boissinot, A. (2018). Éducation et politique(s) : une relation en question(s). *Administration & Éducation*, 159, 5-11.
- Bonny, Y. & Giuliani, F. (2012). Configurations et trajectoires de l'innovation institutionnelle. Une introduction. *Socio-logos*, 7.
- Boone, D. (2016). À chacun sa place : la limitation de l'action politique des enfants dans la ville. Le cas des conseils municipaux d'enfants (CME). *Les Annales de la recherche urbaine*, N°111, 90-99.
- Bordes, V. (2007). *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*. Paris : L'Harmattan.
- Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7, 27-44.
- Bordes, V. (2016). Faut-il organiser les temps libres des jeunes ? Dans : Gurnade, M., & Ait-Ali, C. *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*. Editions L'Harmattan.
- Bordet, J. (1998). *Les jeunes de la cité*. Paris : PUF. (Le sociologue)
- Bordiec, S & Pinsolle, J. (2021). Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef.fe de projet (cas des Cités éducatives). *Inter-Congrès AREF 2021 - Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives*, May 2020, Nancy, France.
- Bordiec, S., Pinsolle, J. & Tourneville, J. (2022). *La « gouvernance » des Cités Éducatives. Acteurs, organisations et mobilisations*. Rapport de recherche ANCT.
- Boulin, A. (2014). *Les internats d'excellence : un dispositif au prisme de l'expérience adolescente*. Thèse, Paris 5.
- Boulin, A. (2017). *Les adolescents et leur famille*. *Revue de littérature*. Rapport d'étude de l'INJEP.
- Bouquet, B. (2011). Le temps et les temporalités à défendre dans les politiques sociales et l'intervention sociale. *Vie sociale*, 4, 175-183.
- Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, L'institution scolaire. 3-6.
- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris, Seuil.
- Bourgois, P. (1995). *En quête de respect. Le crack à New York*. Paris, Le Seuil.
- Boussard, V. (2001). Quand les règles s'incarnent L'exemple des indicateurs prégnants. *Sociologie du travail*, Vol. 43, n° 4, 533-551.
- Bresson, M. (2004). La participation des habitants contre la démocratie participative dans les centres sociaux associatifs du nord de la France. *Déviance et Société*, 28, 97-114.
- Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé. *Socio-logos*, 9.

- Bressoux, P. (1994) Note de synthèse. *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue française de pédagogie, vol.108. 91-137.
- Brizard, A. (1995). Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. *Éducation et Formations*, n°41, 39-42.
- Broccolichi S. (1998). Qui décroche ?. Dans : Bloch M.C., Gerde B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Chronique Sociale, Lyon, 39-51.
- Broccolichi, S. (2016). Écueils dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe. *Diversité*, n°186, L'éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain. 37-46.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Royaume-Uni : Harvard University Press.
- Calogirou, C. (1989). *Sauver son honneur : rapports sociaux en milieu urbain défavorisé*. Editions L'Harmattan.
- Caro, P., Checcaglini, A., & Lepetit, A. (2021). Chapitre 14. *L'accessibilité aux établissements scolaires : les injustices spatiales en cartes, un levier pour les politiques de lutte contre le décrochage ?* Dans : Aguilera, T., Artioli, F., Barrault-Stella, L., Hellier, E., & Pasquier, R. (Eds.), *Les cartes de l'action publique : Pouvoirs, territoires, résistances*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Carrel, M. (2017). Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation. *Vie sociale*, 19, 27-34.
- Castets-Fontaine, B., Tuillon Demésy, A. & Ferréol, G. (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, 43, 159-188.
- Céfal, D. & Pasquier, D. (2003). *Les sens du public : Publics politiques, publics médiatiques*. Paris : PUF. CURAPP.
- Chabot, T. (2022). L'homophilie sociale au collège: Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue française de sociologie*, 63, 65-111.
- Chamboredon, J.-C., & Pasquali, P. (2015). *Jeunesse et classes sociales*. Éditions Rue d'Ulm.
- Champollion, P. (2019). État de la question « éducation et territoire » : analyse à partir de territoires ruraux et montagnards. Dans : Danic, I., David, O. & al., *Les inégalités éducatives selon les espaces de vie*. Presses Universitaires de Rennes.
- Champollion, P. (2020). *Derrière les territoires, les territorialités : quand les représentations affectent l'éducation*. Dans : Buisson-Fenet, H., & Rey, O. (dir.), *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?* Lyon : ENS Éditions.
- Champollion, P. (2022). *La territorialité : Un concept-clé pour contextualiser l'éducation*. ISTE Group.
- Chapoulie, J.P. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, XXV, 599-600.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y.(1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Chombart de Lauwe MJ. (1990). L'enfant acteur social et partenaire des adultes. *Enfance*, tome 43, n°1-2, 135-140.
- Claes, M. (2003). 8. Les relations avec la fratrie : rivalité et proximité. Dans : *L'univers social des adolescents (1-)*. Presses de l'Université de Montréal.
- CNOE, (2020) *Rapport annuel*, Paris, Agence nationale de la cohésion des territoires.
- Collier, J. (1987). Visual Anthropology : Photography as a Research method. *Western Folklore*, 46(3), 220.
- Commaille, J., & Martin, C. (1998). *Les enjeux politiques de la famille*. Bayard éditions.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

- Cortesero R. (2010). Entre l'émeute et le ghetto. Quels cadres de socialisation politique pour les jeunes des banlieues populaires ? *Education et Sociétés*, n°25, 1, 61-81.
- Cortéséro, R. & Marlière, É. (2016). La diversité des formes d'engagement des « jeunes des quartiers ». *Diversité*, n°184. L'engagement et la participation, dans l'école et dans la cité. 37-43.
- Cortéséro, R. (2014). Empowerment, travail de jeunesse et quartiers populaires : vers un nouveau paradigme ? *Recherche sociale*, 209, 46-61.
- Cour des comptes (2018) L'éducation prioritaire - *Rapport d'évaluation d'une politique publique*.
- Couronné, J. & Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et emploi*, 153, 41-66.
- CRÉDOC (2022). Les vacances et les activités collectives des 5-19 ans : étude réalisée pour l'Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (Ovlej).
- Crépin, C. (2010). Attentes d'encadrement et d'autonomie des adolescents à l'occasion des activités de loisirs. *Politiques sociales et familiales*, n°99, 121-129.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118. L'école élémentaire. 127-156.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, Éditions du Seuil.
- Dahan, C. (2021) *Qui sont les jeunes des quartiers de la politique de la ville (QPV) ?* Fiches repères INJEP 54.
- Danic, I. (2016). Les places des adolescent.e.s en zone urbaine sensible, entre attribution, appropriation et retrait. *Les Annales de la recherche urbaine*, n°111. La ville des enfants et des adolescents. 78-89.
- Danic, I., David, O., & Depeau, S. (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Presses universitaires de Rennes.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Danic, I., Fontar, B., Grimault-leprince, A., Le Mentec, M. & Durand, O. (2022). *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. Presses universitaires de Rennes.
- Dauphant F., Evain F., Guillerm M., Simon C. & Rocher T. (2023), L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements, Note d'Information, n° 23.16, *DEPP*.
- David, O. (2011). Les pratiques de loisirs des enfants et des jeunes en Ile-et-Vilaine : espaces et mobilités. *Carnets de géographes*, 3.
- David, O. (2014). *Le temps libre des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Pratiques de loisirs et mobilités - Parcours de jeunes et territoires*. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse.
- De Certeau. (1990). *L'invention du quotidien, tome I: Arts de faire*. Paris, Gallimard (Folio/Essais 146).
- De Sardan J-P, (1995) *La politique du terrain*, Enquête, 1, 71-109.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20.
- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren* (Liège).
- Delpirou, A. (2019). Action cœur de ville : une réponse en trompe-l'œil à la crise des villes moyennes ? *Métropolitiques*.
- Demailly L. & Verdière J. (1999). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Dans : Ville école intégration*, n°117. Éducation prioritaire et politique de la ville. 28-44.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4, 333-347.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (dir.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I*. ENS Éditions.



- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (dir.) (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.
- Demoulin, J., Frouillou, L. & Collectif Pop-Part, (2022) Caractériser les trajectoires de jeunes de quartiers populaires : une analyse par les récits de soi. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 27.
- Depoilly, S. & Kakpo, S. (2019). *La différenciation sociale des enfants : Enquêter sur et dans les familles*. Presses universitaires de Vincennes.
- Descamps, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique.
- Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63–80.
- Detchessahar, M. (2001). Quand discuter c'est produire. *Revue française de gestion*, 132, 32-43.
- Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse. *Informations sociales*, 181, 8-18.
- Deville, J. (2007). Jeunes filles « invisibles » dans les quartiers populaires. *Espaces et sociétés*, 128-129, 39-53.
- Devos, L. (2022). Le partenariat entre écoles et acteurs externes : un épisode éducatif interrompt le temps scolaire. *Éducation et sociétés*, 48, 149-164.
- Devos, L. (2023). *Partenariats éducatifs entre écoles et acteurs externes : enjeux et mécanismes en contexte de plurinormativité et d'expansion éducative et organisationnelle*. Thèse.
- Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir : La réussite éducative de tous et l'échec scolaire de certains. *Diversité : ville école intégration*, La réussite éducative, enjeux et territoires, 172, 73-81.
- Di Méo G. (1998). *Géographie sociale et territoire*. Paris, Nathan.
- di Paola, V & Moullet, S. (2023). Pourquoi le plafond de verre résiste-t-il encore ?. Dans : Bruno Palier (dir.), *Que sait-on du travail* (380-393). Paris: Presses de Sciences Po.
- Donzelot, J. (dir.). (2012). *À quoi sert la rénovation urbaine ?* Paris : PUF.
- Donnat, O. (1999). La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997. *Revue française de sociologie*, 1999, 40-1. Fluidité et hiérarchie. L'évolution de la stratification sociale en France. 111-119.
- Doumeng, V. (2017). L'enfant délaissé et l'aide sociale : les notions nouvelles La notion de délaissement et l'incidence de la loi du 14 mars 2016 sur le dispositif légal de contrôle et de sanction de l'autorité parentale. *Journal du droit des jeunes*, 368-369-370, 37-45.
- Doucet, D. (1994). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Université du Québec à Trois-Rivières. Thèse.
- Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/1.
- Dubet, F. (1987) La galère : Jeunes en survie. *Migrants formation*, n°70, Adolescents et jeunes : la socialisation. 20-24.
- Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil. L'Épreuve des faits*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. La Découverte.
- Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, 414, 31-41.
- Dubet, F. & Vallaud-Belkacem, N. (2024). Le ghetto scolaire - Pour en finir avec le séparatisme. Seuil.
- Dubois, V. (2009). L'action publique. Dans Cohen A., Lacroix B. et Riutort Ph. (dir.), *Nouveau manuel de science politique*. Paris : La Découverte, 311-325.
- Duprez, D. & Kokoreff, M. (2000). *Les mondes de la drogue*. Odile Jacob

- Duret, P., Augustini, M. & Gras, S. (1995). *Les grands frères : identité et fonctionnalité d'une médiation*. [Rapport de recherche] Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP).
- Duru-Bellat, M., Farges, G. & van Zanten, A. (2022). Chapitre 8. Les pratiques éducatives des familles. Dans : M. Duru-Bellat, G. Farges & A. van Zanten (Dir), *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1998). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». In: *Revue française de sociologie*, 29-4. Sociabilité et action collective. 649-666.
- Dutrévis, M. & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires. Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, n°186 L'éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain. 59-64.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1994). *The Established and the Outsiders: A sociological enquiry into community problems*. SAGE Publications.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48, 693-722.
- Felouzis, G., Maroy, C. & van Zanten, A. (2013). *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Puf.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114
- Foudriat, M. (2016). *La co-construction. Une alternative managériale*, Rennes, Presses de l'EHESP, coll. Politiques et interventions sociales.
- Fourdrignier, M. & Molina, Y. (2013). Logiques territoriales et professionnalisations dans le champ de l'intervention sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 26 (1), 133–148.
- Fournier, G., Pelletier, R. & Pelletier, D. (1993). Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol 22, n°1. 65-83.
- Frandji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux "besoins spécifiques". *Éducation & formations*, 80, 95-108.
- Garnier, P (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” *Éducation et Sociétés*, 2 , n° 36. 159-173.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G. & Dutercq, Y. (2015) Leadership éducatif ?, *Recherche et formation*, 78, 95-109.
- Gendroz, L., Kalinina, E., Brodard, F. & Quartier, V. (2023). Réflexivité parentale et pratiques éducatives : exploration des liens à travers une étude transversale chez des parents d'enfants en âge préscolaire. *Devenir*, 35, 63-82.
- Genet, L. (2020), Le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité : Analyse des dynamiques partenariales au regard des acteurs et des publics. Mémoire de recherche Master 2 - Université Paris Cité.
- Genet, L. (2023). Les cités éducatives : des missions d'intermédiations réorganisées ? *Diversité*, Hors-série n°17, Travailler en banlieue.
- Genet, L. (à paraître) Des résistances professionnelles face aux modifications induites par le label « cité éducative ». Dans : Akira-Alix, S. (dir.) *Crises dans et hors l'école en France*. Presses universitaires du Septentrion.
- Giband, D. (2019). Territoire(s) et territorialisation(s) de l'action publique. Réflexions à partir de l'exemple français. Dans : *Action publique, dynamiques sociales et pauvreté : La territorialisation en débats*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Soulet, M., & Ouevray, K. (2012). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin eBooks.
- Glasman, D. (1992). "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, n° 100, 19-33.
- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*. ESF Editeur.

- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle, *VEI Enjeux*, n°122.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris, PUF.
- Glasman, D. (2010). La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique. *Cahiers de l'action*, 27, 9-20.
- Glasman, D. (2012). *Des internats d'excellence aux internats*. Institut français d'éducation.
- Glasman, D. & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Editions de Minuit
- Goldberg-Salinas, A. (1995). Les jeunes issus de l'immigration asiatique à Mame-la-Vallée. Une définition identitaire complexe. *Migrants Formation*, 101(1), 46-60.
- Gouyon M. (2004), *L'aide aux devoirs apportée par les parents*, Insee Première, n° 996.
- Grignon, C. & Passeron, J.-C. (2015). *Le savant et le populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Éditions Points.
- Guénif Souilamas, N. (2005). *Des "beurettes" aux descendantes d'immigrants nord-africains*. Paris, Grasset/Le Monde.
- Guérandel, C. (2017). Une nouvelle catégorie des politiques d'« intégration par le sport » : les « filles de cités ». *Sciences sociales et sport*, 10, 79-111.
- Gueydan, G. & Jourdan, J.R (2020). Les appels à projets, une tentative d'articuler régulation de l'offre et projet associatif, *Vie sociale*, vol. 31-32, n°3-4, 97-109.
- Guigue, M. (2010). Présentation du dossier : Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 11-16.
- Guyon, N. & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. [Rapport de recherche] Sciences Po - Institut d'études politiques de Paris.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenshi* Florence, Italy: International Child Development Centre, UNICEF.
- Haxhe, S. (2013). *L'enfant parentifié et sa famille*, Toulouse, érès.
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés. Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle, *Sociologie*, vol. 1, n°4, 457-477.
- Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ?. *Revue française de pédagogie*, 177, 25-36.
- Heurdier, L. (2012). Classement en ZEP et moyens supplémentaires : réalité ou illusion ? Regard historique sur une question sensible et mal connue (1981 - 2001). *Carrefours de l'éducation*, 33, 201-217.
- Heurdier, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire : Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 124, 155-168.
- Heurdier, L. (2023). Regards historiques sur 40 ans de politique d'éducation prioritaire en France (1981-2021). *Histoire de l'éducation*, 159, 9-43.
- Herrbach O. (1999). Les difficultés liées au changement organisationnel : une approche par le contrat psychologique , *Cahier de Recherche de l'AFC*, n°4.
- Hirschman, A. O. (1995), *Défection et prise de parole : théorie et applications*, Paris, Fayard.
- Israel, B.A., Barry Checkoway, A. Schultz, & M. Zimmerman. (1994). Health Education and Community Empowerment: Conceptualizing and Measuring Perceptions of Individual, Organizational, and Community Control. *Health Education Quarterly* 21, 2: 149-70.
- Jaques, E. (1972). *Intervention et changement dans l'entreprise*, Dunod.
- Jacquier, C. (2011). Qu'est-ce qu'une communauté ? En quoi cette notion peut-elle être utile aujourd'hui ? *Vie sociale*, 2, 33-48.
- Jaeger, M. (2013). Crise du travail social et territoires : quelques pistes de réflexion. *Informations sociales*, 179, 58-68.

- Jamouille, P. (2021). *Je n'existais plus: Les mondes de l'emprise et de la déprise*. La Découverte.
- Jeannot, G. (2005). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse : Octarès éditions.
- Jellab, A. (2009) *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Joffre, P. (2023). Mon quartier, moi et les autres. Cartographie pour étudier le rapport à l'altérité. Dans : *Les dimensions sociales des représentations spatiales : Regards sociologiques*, n° 60, Strasbourg, Association Regards sociologiques
- Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, J. & Geurts, E. (2014) L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes, *Revue française de pédagogie*, 187, 71-80.
- Joseph, M. L. (2006). Is Mixed-Income Development an Antidote to Urban Poverty? *Housing Policy Debate*, vol. 17, 2.
- Kakpo, S & Netter, J. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue Française de Pédagogie, Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ?* 55-70.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G. & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 33-3, 313-333.
- Kermarrec, G., Regaieg, G., & Clayton-Bernard, R. (2021). Articuler des analyses qualitatives et quantitatives pour mieux comprendre l'activité in situ : deux études en éducation physique et en sport. Document présenté à Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : *Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs* - Liège 25-28 février 2020, Liège, Belgique.
- Kherroubi, M. (1999). Des compétences spécifiques pour les ZEP ? : Quelques éléments d'analyse. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 30, 69-83.
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2002). Note de synthèse : La recherche en éducation et les ZEP en France. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie, Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches* n°140, 103-132.
- Kherroubi M. & Rochex J.-Y. (2004), La recherche en éducation et les ZEP en France. 2ème partie : Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue française de Pédagogie*, n° 146, 115-190.
- Kindelberger, C., & Le Floch, N. (2007). Les activités extrascolaires, un facteur négligé de l'adaptation scolaire des enfants et des adolescents. Dans : A. Florin & P. Vignaud (dir.), *Réussir à l'école* (1-). Presses universitaires de Rennes.
- Kirszbaum, T. (2013). *Rénovation urbaine et équité sociale: Choice Neighborhoods aux Etats-Unis*. [Rapport de recherche] ISP; CNRS; Commissariat Général à la Stratégie et à la Prospective; Secrétariat général du Comité interministériel des villes.
- Koci, S. (2008). Le paysage clos ou les modalités d'habiter des grands ensembles en France. *Cahiers de géographie du Québec*, 52(147), 507-522.
- Kokoreff, M. (2000). Faire du business dans les quartiers. Eléments sur les transformations socio-historiques de l'économie des stupéfiants en milieux populaires. Le cas du département des Hauts-de-Seine », *Déviante et Société*, n° 4, 403-423.
- Kokoreff, M. (2003). *La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique*. Editions Payot & Rivages.
- Kruckeberg, M. & Vujnovic, D. (2010). The Death of the Concept of Publics (Plural) in 21st Century Public Relations, *International Journal of Strategic Communication* 4(2), 117-125.
- Laarraf, Z., Valant Gandja, S. & Tchankam, J. (2015). RSE et PME : éclairage par la théorie des parties prenantes à partir de la grille de Mitchell, Agle et Wood. *Gestion 2000*, 1(1), 35-53.

- Laforets V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Thèse.
- Laforets, V. (2018). Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination. INJEP. *Cahier de l'action* n°6.
- Laforgue, D. (2008). Des institutions compréhensives ? Par-delà l'intérêt général et la domination. Dans Payet, JP, Giuliani, F., Laforgue, D. (dir.). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presse universitaire de Rennes.
- Laforgue D. & Payet J.-P. (2008) , Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Dans : Payet J.-P., Giuliani F. & Laforgue D. (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presse universitaire de Rennes.
- Lagrange, H. (2016). Proximités résidentielles entre parents et enfants entrant dans l'âge adulte. Dans : *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France* [en ligne]. Paris : Ined Éditions.
- Lahire B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Seuil.
- Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique : le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Éducation et Sociétés*, n°16, 129-136.
- Lapeyronnie, D. & Courtois, L. (2008). *Ghetto urbain: Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Robert Laffont.
- Larivée, S., Kalubi, J., & Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de L'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larue, R. (1995). Le travail personnel des élèves en dehors de la classe. *Éducation et Formations*, 44,5-10.
- Lascoumes P. (1996). Rendre gouvernable. De la "traduction" au "transcodage". L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique », Dans CURAPP, *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 325-338.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Lasne, A. (2018). Transmettre un capital culturel scolairement rentable : la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants, *Revue française de pédagogie*, 203, 29-47.
- Lavigne, A. (2022). La fabrique du travail social. Entre braconnage, bricolage et innovation. *Sociographe*, no 77, 43-56.
- Le Bail, J.M. (2009). Accompagnement éducatif, accompagnement à la scolarité : quel impact sur les élèves les plus fragiles ?, Spécificités, terrains sensibles, no2,167 78.
- Le Pennec, Y. (2002). Parole, place sociale et participation de « ces jeunes-là ». *Journal du droit des jeunes*, 211, 19-21.
- Lebon, F. (2005). Les stratégies éducatives des familles et le « temps libre » des enfants. *Diversité*, n°141, Les enfants dans la ville. 169-178.
- Lebon, F. (2006). Usages sociaux des centres de loisirs. *Agora débats/jeunesses*, 42, Politiques publiques de jeunesse en Europe, 14-127.
- Lebon, F. (2009). V. Carrières et rapports au travail dans l'animation. Dans : Francis Lebon (Dir). *Les animateurs socioculturels* (81-98). Paris: La Découverte.
- Lemoine, M., Pesce, S. & Sompayrac, L. (2020). Elaboration d'une cité éducative : vers un bien commun éducatif territorialisé ? *Diversité*, n°199. L'expérience du territoire #3 Cité, mixité et territoires, 124-131.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Leroy, G. (2020). Les sociologies de l'enfance face à la parole enfantine, *Recherches en éducation*, 39.
- Liensol, B., Oeuvrard, F. Serra, N. & Trancart, D. (1992). L'évaluation des zones d'éducation prioritaires : description, typologie, fonctionnement, résultats. *Les dossiers Éducation et formations*, n° 14.
- Loncle, P. (2007). Évolutions des politiques locales de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 43, 12-28.

- Loncle P., Cuconato M., Muniglia V., Walther A. (2012), *Youth participation in Europe. Beyond discourses, practices and realities*, The Polity Press, Bristol.
- Loncle-Moriceau P. (2008). *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*. Paris : L'Harmattan, 182 (Débats Jeunesses, 23)
- Lorcerie F. (1994). Les parents partenaires ? *Savoir*, n° 1, 45-74.
- Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 77-94.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 7-14.
- Marlière, É. (2005). Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ? *Débats jeunesses*, 15(1), 3-278.
- Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité : Diversité des trajectoires ou destin commun*. L'Harmattan.
- Marlière, É. (2022). Jeunes métallos/jeunes des « cités » et les institutions d'encadrement dans l'histoire sociale des quartiers populaires urbains : rétrospective sur les métamorphoses d'un conflit permanent. *Sciences & Actions Sociales*, 16, 190-212.
- Maroy C., Mangez C., Dumay X., & Cattonar B. (2012). Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*. 43, 2.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck Supérieur.
- Maroy, C., Lessard, C. & Fouquet-Chauprade, B. (2022). *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives*, rapport. Cnesco-Cnam
- Marpeau, J. (2011). Chapitre 7. Les phénomènes de captation. Dans : Marpeau, J. *Le processus éducatif: La construction de la personne comme sujet responsable* (151-175). Toulouse: Érès.
- Marpsat, M. (2008). Le logement, une dimension de la pauvreté en conditions de vie. *Regards croisés sur l'économie*, 4, 70-82.
- Martin, C. (2019). L'enfance : une question politique. *Après-demain*, 49, NF, 10-13.
- Martin, E. & Bonnéry, S. (2002). *Les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. ESF. Pédagogies recherche.
- Maruéjols, E & Raibaud, Y. (2011). Filles/garçons : l'offre de loisirs - Asymétrie des sexes, décrochage des filles et renforcement des stéréotypes. Dans : *Diversité*, 167, Les jeunes des quartiers. 86-92.
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. Dans : *Genèses*, 6. Femmes, genre, histoire. 125-143.
- Mauger, G. (2010). Jeunesse : essai de construction d'objet. *Agora débats/jeunesses*, 56, 9-24.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris : PUF, col. « Quadrige Grands textes ».
- Mazeaud, A., Sa Vilas Boas, M. & Berthomé, G. (2012). Penser les effets de la participation sur l'action publique à partir de ses impensés. *Participations*, 2, 5-29.
- Mazeaud, A., Talpin, J. (2010). Participer pour quoi faire ? Esquisse d'une sociologie de l'engagement dans les budgets participatifs, *Sociologie*, n°3, vol.1, 357-374.
- Mbiatong, J. (2015). Le chercheur en sciences sociales à l'épreuve d'exigences multidimensionnelles. *Pensée plurielle*, 40, 25-36.
- Meirieu, P. (2000). *L'École et les parents : la grande explication*. Pocket.
- Mérini, C. (2001). *Le partenariat : histoire et essai de définition*. Actes de la Journée nationale de l'OZP
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges, *Revue française de pédagogie*, n°109, 41-64.
- Mialaret G. (2006). *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*. Paris : PUF.

- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Millet, M., & Thin, D. (2006). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien Social et Politiques/Lien Social et Politiques, RIAC, 54*, 153-162.
- Millet, M. & Thin, D. (2007). École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs. Dans : Mohammed, M. (Dir.), *Les bandes de jeunes : Des « blousons noirs » à nos jours (145-164)*. Paris : La Découverte.
- Milova, F. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative, *Nouvelle revue de psychologie, Quartiers populaires : Dynamiques sociopolitiques et interventions*, no 12, 113-27.
- Mitchell R.K., Agle B.R.; Wood D.J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, *Academy of Management Review*, Vol. 22, 4, 853-886.
- Mohammed, M. (2015). L'école ou la rue. *L'école des parents*, 613, 27-29.
- Mohammed, M. (2023). *Y a embrouille : Sociologie des rivalités de quartier*. Stock.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36, 47-60.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2020). Gérer les « perturbateurs ». Partenariat ou délégation ?. Dans : Sylvain Bordiec (dir.), *Action publique et partenariat(s): Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social (55-68)*. Nîmes: Champ social.
- Moignard, B. & Rubi, S. (2021). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015 : Deuxième partie. Un nouvel âge des désordres scolaires : analyse des politiques éducatives et transformations de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 213, 105-141.
- Moignard, B. (2007). Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire, *Revue française de pédagogie*, 158, 31-42.
- Monceau, G. (2023). Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées. *Diversité*, Hors-série 17.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?*. Paris : PUF.
- Montandon, C. & Perrenoud, P. (dir.). (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Morel, S. & Pesle, M. (2020). Introduction — Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53, 9-20.
- Morel, S. (2018). Prises en charge intra- et inter-institutionnelles. Pour une sociologie du « partenariat ». Dans : Nicolas Guirimand (dir.), *Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social: Décloisonner & coordonner les parcours de vie et de soin (35-45)*. Nîmes: Champ social.
- Morel, S. (2020). Individualiser dans un cadre partenarial. La cohérence interne des politiques socio-éducatives en question. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53, 45-67.
- Morel, S. (2020). *L'épreuve de l'autre : Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. L'Harmattan.
- Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat. Paris 8.
- Mounet, C., Alexandre, O. (2008). La territorialisation à l'épreuve des temps : Mobilisation du temps et des temporalités dans la territorialisation des politiques environnementales. *Cahiers de géographie du Québec*, 52 (145), 9 - 26.
- Mullahey, R., Susskind, Y., & Checkoway, B. (1999). *Youth Participation in Community Planning*.
- Muniglia, V. (2021). Construire la relation d'aide avec les jeunes les plus vulnérables : les professionnels comme artisans du lien social. Dans : Valérie Becquet (dir.) *Des professionnels pour les jeunes : Sociologie d'un monde fragmenté (139-163)*. Nîmes : Champ social.

- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. Paris : PUF.
- Neveu, C. (2004). Une « petite fabrique de territoire » : quartiers et citoyenneté à Roubaix. *Ethnologie française*, 34, 59-66.
- Neveu, C. (2011). 1. Habitants, citoyens : interroger les catégories. Dans : Marie-Hélène Bacqué (dir.), *La démocratie participative: Histoire et généalogie* (39-50). Paris: La Découverte.
- Neyrand, G. (1996) Entre quartiers et institutions, des jeunes en association. Dans : *Des jeunes et des associations*. Paris : L'Harmattan, 65-76.)
- Neyrand, G. (2010). L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques. *Informations sociales*, 160, 56-64.
- Nonjon, M., O'Miel, J., & Talpin, J. (2021). Chapitre 5. Quand la carte fait loi. Cadrage et légitimation statistique de la réforme de la géographie prioritaire de la politique de la ville. Dans : T. Aguilera, F. Artioli, L. Barrault-Stella, E. Hellier, & R. Pasquier (dir.), *Les cartes de l'action publique* (1-). Presses universitaires du Septentrion.
- Octobre, S. (2019). Dégagement, participation et engagement culturel des jeunes : des concepts pour une problématique mouvante. *Revue Jeunes et Société*, 4(1), 58–76.
- Octobre, S., Détéz, C., Mercklé, P. & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, La Documentation française, coll. « Questions de culture ».
- Ogien, A. (2012). *Sociologie de la déviance*. Paris : PUF.
- Oller, A. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 25, 85-97.
- Oppenchain, N. (2016). *Adolescents de cité : l'épreuve de la mobilité. Villes et territoires*. Tours : Presses universitaires François Rabelais.
- Ott, L. (2004). *Travailler avec les familles. Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative*. Erès.
- Pagis, J. (2013). Une ethnographie des socialisations enfantines. *Genèses*, 93, 176-183.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Editions Autrement.
- Passeron, J., & Revel, J. (Eds.) 2005. *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Payet, J.P., Rostaing, C. & Giuliani, F.E. (dir.). (2010) *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Payet, J-P. (2017). *École et familles : une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Payre R, & Pollet G. (2013) *Socio-histoire de l'action publique*, Paris, La Découverte.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Pereira, I. (2015). L'expérimentation en immersion, *Revue des sciences sociales*, 54, 148-155.
- Périer, P. (1999). Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. *Dossiers Éducation & formations*, n° 109.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes, Le sens social.
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la Recherche Sur L'Éducation et les Savoirs*, 16, 229-251.
- Périer, P. (2019). Des lieux pour les parents dans les écoles des quartiers populaires : conditions d'accès et enjeux, Dans : Daniel Marcelli ((dir.)), *Les Cafés des parents : L'intelligence du collectif*, 88-100.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 20, 163-174.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire, *Psychologie française*, n° 34/4, 237-245.



- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans : *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, 89-169.
- Perron, M. & Veillette, S. (2008). Les élèves de la ville et de la campagne au Québec. *Diversité*, n°155, « Où vas-tu à l'école ? ». Les liens aux lieux. 179-185.
- Pesle, M. (2016). *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*. Thèse Science politique. Université Grenoble Alpes.
- Petit, G. (2017). *Pouvoir et vouloir participer en démocratie : sociologie de l'engagement participatif : la production et la réception des offres institutionnelles de participation à l'échelle municipale*. Science politique. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.
- Pinel-Jacquemin, S. & Troupel, O. (2013). Éducation familiale et fratries. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy (dir.), *Traité d'éducation familiale* (169-187). Paris: Dunod.
- Pinsolle J., Tourneville J. & Bordiec S. (2022). Réunir (enfin) les acteurs de l'éducation ? Sur la vocation partenariale des "Cités éducatives", *Agora débats/jeunesses*, 92, 113-128.
- Pinsolle, J. (2017). *Une question d'autorité : Les pratiques d'éducation familiale*. Paris : PUF.
- Pinsolle, J., Bordiec, S., & Aillères, M. (2021). Des monographies comparées pour comprendre l'Éducation. Vertus et écueils estimes d'une méthodologie de recherche pour l'étude des politiques publiques. Le cas des « Cites Éducatives » en France. *Intervención*, 11(2), 70-89.
- Pinson, G. (2019). Penser par cas, penser par comparaison. Études urbaines et pratique des monographies comparées. *La Découverte*. 43 66.
- Piquée, C. (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse. Université de Dijon.
- Piquée, C. (2002). Les élèves en accompagnement scolaire : adéquation entre public visé et public accueilli, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/2.
- Piquée, C. (2003). Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité. *VEI enjeux*, n°132, Prévenir les ruptures scolaires. 188-203.
- Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. (2008). *Construire une communauté éducative: Un partenariat famille-école-association*. De Boeck Supérieur.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. Paris : Cnesco-Cnam.
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation : La rapidité sans la qualité ?* Paris : PUF.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & al. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire, *Canadian Journal of Éducation*, 24 (4), 441-453.
- Pourtois, J. Desmet, H. (2013). À propos des Cités de l'Éducation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 11-20.
- Prieur, M. (2020) Quelles conditions à un accompagnement par la recherche ? *Diversité*, n°197, L'accompagnement : Nouvel horizon pour la formation. 84-89.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets*. Presses universitaires de Vincennes.
- René, J.-F., Soulières, M. & Jolicoeur, F. (2004). La place et la participation des parents dans les Organismes communautaires Famille : pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(1), 66–82.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines, documents, méthodes, problèmes*. Paris, Dunod.
- Revel, A. V. (2013). *Soutien scolaire et réussite éducative* (Studyrama).
- Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants : La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, 68, 469-491.
- Rey, O. (2013). Décentralisation et politiques éducatives. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 83.

- Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G. & Hoeffler, C. (2018). Chapitre 4. Les publics de l'action publique. Dans : Ribémont, T. Bossy, A. Evrard, G. Gourgues & C. Hoeffler (dir.), *Introduction à la sociologie de l'action publique* (69-88). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur
- Ribert R., (2006). *Liberté, égalité, carte d'identité : les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*, La Découverte, Paris.
- Richard-Bossez, Ariane., Nonjon, M., Floderer, M & Marsaud, G. (2023). Les publics des Cités éducatives : une désignation par délégation ?. *JE Publics et problèmes en éducation*, M., France.
- Richez, J. (2007). Territorialisation des politiques de jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, 43, 4-10.
- Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Les Editions Logiques.
- Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville : Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*. Presses universitaires de Lyon.
- Robert-Mazaye, C., Mieyaa, Y., Beaumatin, A. & Rouyer, V. (2013). 14. Place de l'enfant dans la littérature scientifique : de l'enfant objet à l'enfant sujet. Dans : Marie-Claude Mietkiewicz (dir.), *Les enfants dans les livres : Représentations, savoirs, normes* (235-249). Toulouse : Érès.
- Rocha, R., Mollo, V., Daniellou, F. (2017). Le débat sur le travail fondé sur la subsidiarité. Un outil pour développer un environnement capacitant. *Activités*, vol. 14, 2.
- Rochex, J.-Y., Francia, G., Greger, D., Le Breton, J. (2011). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. Dans Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* ENS Éditions.
- Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine, *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108.
- Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un âge et d'un pays à l'autre. Dans : M. Demeuse, D. Frandji & J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- Rochex, J.-Y. (2021). L'éducation prioritaire, des origines à l'expérimentation Elimas. *Profession banlieue*.
- Roland, B., Kramarz, F. & Prost, C. (2004). Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Economie et statistique* (380).
- Ronsin, G. (2022). La sortie de terrain : négocier le désengagement entre enquêté-es et ethnographe, *Sociologies*.
- Rosonvallon P. (2008). *La légitimité démocratique*, Le Seuil.
- Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : P.U.F.
- Rubi, S. (2007). Des filles dans les bandes aux bandes de filles. Dans Mohammed, M.(dir.), *Les bandes de jeunes : Des « blousons noirs » à nos jours* (203-215). Paris : La Découverte.
- Rubi, S. (2009). Structures d'animation en zones urbaines sensibles - L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux. *Les cahiers de l'action*, INJEP, 21.
- Sauvadet, T. (2006). Les jeunes « de la cité » : comment forment-ils un groupe ?, *Sociologos*, 1.
- Sauvadet, T (2006). Le capital guerrier Concurrence et solidarité entre jeunes de cité. Armand Colin.
- Sawicki, F. (2000). Les politistes et le microscope. Dans : Bachir, M. (Ed.), *Les méthodes au concret*. Paris : PUF, CURAPP, 187-208.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2, 15-30.
- Siurala L. (2005). *A European Framework for Youth Policy*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- Sompayrac, L. (2020). *Les arrangements du quotidien : Comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en oeuvre d'un programme de réussite éducative*. Thèse
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97, 23-43
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, vol. 27(1), 127-140.
- Stromboni T. & Louhab S. (2024). *Évaluation nationale des cités éducatives. Appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles*, INJEP Notes & rapports.
- Stromboni, T. & Urbano, R. (2022). *Evaluation nationale des cités éducatives - premiers enseignements sur l'appropriation du programme en matière de continuité éducative, d'orientation-insertion et de place des familles*, INJEP - 66, Collection : INJEP - Notes & Rapports.
- Suchaut, B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire : une analyse et une simulation au niveau local*.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ?. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 97-116.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école., *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.
- Thoenig, J.-C. (2014). Politique publique. Dans : Boussaguet L., Jacquot S., Ravinet P. (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Thin, D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- Tourneville J., Pinsolle J. & Bordiec S. (2022). Discutable mais stable : les permanences de la catégorie de jeunesse au prisme des "Cités éducatives". Dans M. Naya L., Davila P., Groux D., Voulgre E. (dir.). *Une éducation inclusive pour un développement durable*, Paris, L'Harmattan, 57-64, col. Éducation Comparée.
- van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte : Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.
- van Oorschot W. (1996). Les causes du non-recours [Des responsabilités largement partagées]. *Recherches et Prévisions*, 43, Accès aux droits. Non-recours aux prestations. *Complexité*. 33-49.
- van Zanten, A. (1990). Les attitudes des familles des quartiers populaires face à l'échec et à la réussite. *Migrants formation*, n°81, La réussite scolaire. Parcours et stratégies. 86-101.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154, 80-87.
- van Zanten, A. (2014). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. (2022). Le double élitisme de l'école française. *Carnets Rouges*. École et élitisme, n°24, 10-12.
- Vennin, L. (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 76, 65-78.
- Vial, B. (2021). Les raisons du non-recours des jeunes à l'aide publique et leurs attentes concernant l'accès aux droits sociaux. *Regards*, 59, 151-162.
- Villechaise-Dupont, A. (2000). *Amère banlieue. Les gens des grands ensembles*, Grasset, Le Monde.
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. La Dispute.
- Voléry, I. (2003). De la question sociale à la question familiale. Quelle mobilisation des familles dans les quartiers urbains stigmatisés ? *La question animale*, Article 64, 153-176.

- 
- Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale, *Revue française de science politique*, vol. 58, n° 5.
  - Vollet, J. & Zaffran, J. (2022). Les trois temps du non-recours: Le cas des décrocheurs scolaires et l'offre de formation. *Revue des politiques sociales et familiales*, 144, 41-56.
  - Vulbeau, A. (2001). *La jeunesse comme ressource : Expérimentations et expériences dans l'espace public*. Érès.
  - Warin P. (2016b). *Le non-recours : définition et typologies*, Working Paper de l'ODENORE, n°1
  - Warin, P. (2017). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
  - Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou pourquoi censurer son journal de terrain ?. Dans : *Espaces Temps*, 47-48. *La fabrique des sciences sociales. Lectures d'une écriture*, sous la direction de Hoarau, J. & Lévy-Piarroux. Y. 71-81.
  - Wirth, L. (2006). *Le ghetto*. Presses universitaires de Grenoble.
  - Zaffran, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course des temps sociaux. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 24(1), 137-160.
  - Zaffran, J. (2011). Le "problème" de l'adolescence : le loisir contre le temps libre, *SociologieS, Théories et recherches*.

## Table des figures

Figure 1 : Répartition des projets au regard des thématiques dominantes au sein des cités éducatives .....	32
Figure 2 : Des cités éducatives héritières des politiques de jeunesse .....	33
Figure 3 : Répartition des collèges selon leur indice de position sociale (IPS) et leur classement en éducation prioritaire (Publié dans Le Monde, le 17 décembre 2022) .....	37
Figure 4 : Les publics des cités éducatives .....	41
Figure 5 : Modèle de qualité éducative du temps libre : O. David (2010, p. 148) .....	93
Figure 6 : Schématisation du cadre de pensée (1) .....	95
Figure 7 : Schématisation du cadre de pensée (2) .....	98
Figure 8 : Schématisation du cadre de pensée (3) .....	100
Figure 9 : Déroulement et temporalité de l'enquête .....	110
Figure 10 : Exemples des dessins produit par les jeunes.....	112
Figure 11 : Cartographie du quartier Mandela .....	132
Figure 12 : Cartographie des QPV de Mandela en 2015 et en 2024. ....	134
Figure 13 : Schématisation de la gouvernance de la cité éducative Mandela.....	139
Figure 14 : Chronogramme du turnover des membres des comités de pilotage de la cité éducative Mandela ...	141
Figure 15 : Représentation graphique des IPS des collèges de Mandela .....	145
Figure 16 : Représentation graphique du pourcentage de réussite au brevet au sein de Mandela .....	146
Figure 17 : Sociogramme - Permanence des principaux professionnels socio-éducatifs de Mandela .....	155
Figure 18 : Schématisation des projets labellisés cité éducative en fonction des axes thématiques choisis.....	162
Figure 19 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés par la cité éducative Mandela .....	163
Figure 20 : Compartimentage des porteurs de projets au sein de la cité éducative Mandela .....	164
Figure 21 : Cartographie du quartier Églantine.....	172
Figure 22 : Schématisation du NPRNU du quartier Églantine .....	178
Figure 23 : Schématisation de la gouvernance de la cité éducative Églantine .....	187
Figure 24 : Chronogramme du turnover des membres des comités de pilotage de la cité éducative Églantine ..	188
Figure 25 : Représentation graphique des IPS des écoles et collèges d'Églantine .....	192
Figure 26 : Représentation graphique du pourcentage de réussite au DNB au sein d'Églantine .....	192
Figure 27 : Schématisation des aspirations professionnelles des jeunes d'Églantine .....	195
Figure 28 : Schématisation des projets labellisés cité éducative en fonction des axes thématiques choisis.....	207
Figure 29 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés par la cité éducative Églantine .....	208
Figure 30 : Compartimentage des porteurs de projets au sein de la cité éducative Églantine .....	210
Figure 31 : Comparaison des répartitions institutionnelles financières au sein des cités éducatives .....	227
Figure 32 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés au sein de la cité éducative Mandela...	231
Figure 33 : Répartition des publics ciblés au sein des projets labellisés au sein de la cité éducative Églantine .	232
Figure 34 : Représentation cartographique des niveaux de vie au sein et autour des villes M. et .....	235
Figure 35 : Représentation cartographique des offres scolaires au sein et autour des villes M. et E. ....	235
Figure 36 : Schématisation de l'évolution des relations inter-institutionnelles au sein des cités éducatives .....	238
Figure 37 : Capture d'écran remontées d'informations cité éducative Églantine : évaluation annuelle (publics).....	243
Figure 38 : Capture d'écran remontées d'informations cité éducative Églantine : évaluation annuelle (thématiques)..	246
Figure 39 : Répartition thématique des projets labellisés en pourcentage.....	247
Figure 40 : Processus d'innovation.....	253
Figure 41 : Processus d'innovation associé à la fabrication des publics.....	254
Figure 42 : Processus d'innovation et répercussion sur l'engagement des professionnels.....	266
Figure 43 : Schématisation des parties prenantes de la cité éducative grille de Mitchell, Agle et Wood .....	269
Figure 45 : Capture d'écran d'une partie du premier tableau d'analyse .....	302
Figure 44 : Capture d'écran du tableau d'analyse codé quantitativement (pour 18 jeunes) .....	305
Figure 46 : Capture d'écran du tableau d'analyse quantitative par catégories .....	306
Figure 47 : Matrice de corrélation entre nos quatre catégories d'analyses .....	306
Figure 48 : Corrélation entre les capitaux et le rapport au quartier .....	307
Figure 49 : Corrélation entre l'environnement éducatif et le rapport au quartier.....	307
Figure 50 : Corrélation entre l'environnement éducatif et le style parental .....	308
Figure 51 : Corrélation entre les capitaux et les styles éducatifs parentaux .....	309
Figure 52 : Corrélation entre l'environnement éducatif et les capitaux .....	309
Figure 53 : Corrélation entre le rapport au quartier et les styles éducatifs parentaux .....	310
Figure 54 : Corrélations entre les capitaux, les styles éducatifs parentaux, les environnements éducatifs et les rapports au quartier .....	311
Figure 55 : Premières ACP non concluantes .....	312

Figure 56 : ACP - répartition par sous-groupes et axes thématiques.....	313
Figure 57 : ACP et Ellipses : Visualisation des Groupes et des Tendances .....	315
Figure 58 : Représentations des profils des jeunes en fonction de leurs "profils-types" .....	317
Figure 59 : écosystèmes socio-éducatifs des jeunes enquêtés.....	344
Figure 60 : Temps institutionnalisés au sein du quotidien des jeunes par semaine .....	348
Figure 61 : écosystèmes socio-éducatifs des adolphies.....	353
Figure 62 : écosystèmes socio-éducatifs en fonction des capitaux .....	355
Figure 63 : écosystèmes socio-éducatifs en fonction des territoires .....	356
Figure 64 : écosystèmes socio-éducatifs et profils des jeunes enquêtés.....	359
Figure 65 : Schématisation des processus de captation au sein des cités éducatives .....	371
Figure 66 : Inscriptions au sein des cités éducatives au regard des profils et écosystèmes socio-éducatifs.....	375
Figure 67 : schématisation des formes de non-recours .....	396
Figure 68 : Spatialisation de l'utilisation des centres sociaux en fonction du domicile des jeunes. ....	406
Figure 69 : Incidences des jeunes dans la mise en œuvre des projets au regard de leurs profils.....	421
Figure 70 : recomposition de l'offre socio-éducative "par le bas" .....	426

## Glossaire des principaux sigles utilisés

AFEV : association de la fondation étudiante pour la ville  
Cé : Cité éducative  
CHAM : classes à horaires aménagés musique  
CLAS : contrat local d'accompagnements à la scolarité  
CPO : chef de projet opérationnel  
DASEN : directeur académique des services de l'éducation nationale  
DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
DGA : directeur général adjoint  
DNB : diplôme national du brevet  
DSDEN : direction des services départementaux de l'éducation nationale  
EP : éducation prioritaire  
INJEP : institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire  
IPS : indice de positionnement social  
NEETS: not in education, employment or training  
NPNRU : nouveau projet national de rénovation urbaine  
OEPRE : ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants  
PEDT : le projet éducatif territorial  
PEP : pupilles de l'enseignement public  
PLIE : plan local pluriannuel pour l'insertion et l'emploi  
PNRU : programme national de rénovation urbaine  
PRE : programme de réussite éducative  
PRIJ : plan régional d'insertion pour la jeunesse  
QPV : quartier prioritaire de la ville  
REAPP : réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents  
REP : réseau d'éducation prioritaire  
SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté  
UFOLEP : union française des œuvres laïques d'éducation physique  
ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire  
UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants  
ZEP : zone d'éducation prioritaire  
ZUS : zone urbaine sensible

---

# Annexes

<b><i>Annexes principales</i></b>	<b>456</b>
<b>Annexe 1 : Présentation des jeunes enquêtés</b>	<b>456</b>
1.A) Tableau récapitulatif des jeunes enquêtés	456
1.B) Tableau des indicateurs pris en compte dans l'analyse	458
1.C) Tableau récapitulatif des jeunes en fonction de leur profil-type	459
1.D) Portrait synthétique de l'ensemble des jeunes enquêtés (en fonction des typologies établies)	460
1.E) Emplois du temps des jeunes	467
1.F) Guide d'entretien	471
1.G) Supports photo-élicitation	473
<b>Annexe 2 : Présentation des parents enquêtés</b>	<b>474</b>
2.A) Tableau récapitulatif des parents enquêtés	474
2.B) Guide d'entretien	475
<b>Annexe 3 : Présentation des professionnels enquêtés</b>	<b>477</b>
3.A) Tableau récapitulatif des professionnels enquêtés	477
3.B) Guide d'entretien	478
<b>Annexe 4 : Données complémentaires à propos des territoires enquêtés</b>	<b>480</b>
4.A) Tableau comparatif des indicateurs statistiques	480
4.B) Offres scolaires proposées après la troisième à destination des jeunes de Mandela et Églantine	481
<b><i>Annexes complémentaires</i></b>	<b>483</b>



## Annexes principales

### Annexe 1 : Présentation des jeunes enquêtés

#### 1.A) Tableau récapitulatif des jeunes enquêtés

<b>Mandela</b>				
<b>Prénom des Enquêtés</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Classe</b>	<b>Date de l'entretien</b>
<b>Amar</b>	M	9 ans	CM1	25.03.2022
<b>Bilal</b>	M	16 ans	2 <sup>nd</sup>	25.03.2022
<b>Diya</b>	F	8 ans	CE2	18.03.2022
<b>Diana</b>	F	11 ans	CM2	23.03.2022
<b>Diaba</b>	F	9 ans	CM1	25.03.2022
<b>Emilie</b>	F	16 ans	2 <sup>nd</sup>	21.03.2022
<b>Ephraïm</b>	M	9 ans	CE2	29.03.2022
<b>Fransisca</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	07.03.2022
<b>Eva</b>	F	6 ans	CP	22.03.2022
<b>Gulissa</b>	M	15 ans	2 <sup>nd</sup>	08.04.2022
<b>Hadja</b>	F	9 ans	CM1	30.03.2022
<b>Hatouma</b>	F	12 ans	6 <sup>ème</sup>	04.03.2022
<b>Imen</b>	F	10 ans	CM2	25.03.2022
<b>Kilian</b>	M	10 ans	CM2	24.03.2022
<b>Sofiane</b>	M	6 ans	CP	07.04.2022
<b>Leila</b>	F	11ans	6 <sup>ème</sup>	07.03.2022
<b>Linna</b>	F	15 ans	3 <sup>ème</sup>	23.03.2022
<b>Maelle</b>	F	8 ans	CE1	24.03.2022
<b>Marwan</b>	M	12 ans	6 <sup>ème</sup>	22.03.2022
<b>Mohammed</b>	M	8 ans	CE2	05.04.2022
<b>Mouaz</b>	M	10 ans	CM2	24.03.2022
<b>Norma</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	04.03.2022
<b>Nour</b>	M	7 ans	CE2	07.06.2022
<b>Rayan</b>	M	8 ans	CE2	17.03.2022
<b>Roudina</b>	F	8 ans	CE2	18.03.2022
<b>Saliha</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	04.03.2022
<b>Sanna</b>	F	8 ans	CE2	17.03.2022
<b>Syphax</b>	M	10 ans	CM2	31.03.2022
<b>Syrine</b>	F	15 ans	3 <sup>ème</sup>	02.04.2022
<b>Yu</b>	M	10 ans	CM2	22.03.2022
<b>Zeyu</b>	M	9 ans	CM1	29.03.2022

<b>Églantine</b>				
<b>Prénom des Enquêtés</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Classe</b>	<b>Date de l'entretien</b>
<b>Alisa</b>	F	12 ans	5 <sup>ème</sup>	07.04.2023
<b>Andreina</b>	F	15 ans	3 <sup>ème</sup>	04.05.2023
<b>Assia</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	30.03.2023
<b>Assiya</b>	F	13 ans	5 <sup>ème</sup>	13.03.2023
<b>Belinay</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	27.04.2023
<b>Chancelvie</b>	F	15 ans	3 <sup>ème</sup>	08.03.2023
<b>Djamel</b>	M	12 ans	5 <sup>ème</sup>	12.05.2023
<b>Ilyes</b>	M	14 ans	4 <sup>ème</sup>	20.03.2023
<b>Ines</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	23.03.2023
<b>Issam</b>	M	13 ans	5 <sup>ème</sup>	21.03.2023
<b>Latifa</b>	F	15 ans	3 <sup>ème</sup>	14.03.2023
<b>Mmah</b>	F	12 ans	5 <sup>ème</sup>	09.03.2023
<b>Nafissa</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	11.05.2023
<b>Natacha</b>	F	16 ans	3 <sup>ème</sup>	12.03.2023
<b>Nihel</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	25.05.2023
<b>Octavio</b>	M	16 ans	3 <sup>ème</sup>	24.03.2023
<b>Sedef</b>	F	11 ans	6 <sup>ème</sup>	09.05.2023
<b>Yamina</b>	F	12 ans	5 <sup>ème</sup>	02/03.2023
<b>Yassine</b>	M	15 ans	3 <sup>ème</sup>	17.04.2023

## 1.B) Tableau des indicateurs pris en compte dans l'analyse

<b>Capitaux culturels, économiques et sociaux</b>	Niveau de vie	Classe populaire (0) ; classe moyenne inférieure ( $\frac{1}{3}$ ) ; classe moyenne intermédiaire ( $\frac{2}{3}$ ) ; classe moyenne supérieure (1).
	Détention d'un diplôme par les parents	Absence de diplôme (0) ; détention du baccalauréat ( $\frac{1}{3}$ ) ; détention d'un diplôme professionnel supérieur au baccalauréat ( $\frac{2}{3}$ ), détention d'un diplôme universitaire (1).
	Degré de socialisation	Une sphère sociale ( $\frac{1}{3}$ ) ; deux sphères sociales ( $\frac{2}{3}$ ) ; trois sphères sociales ou plus (1).
	Utilisation des langues	Langue d'origine uniquement (0) ; français uniquement ( $\frac{1}{3}$ ) ; français et langue d'origine ( $\frac{2}{3}$ ) ; français, langue d'origine et troisième langue (1).
	Pratiques socio-culturelles parentales	Absence de pratique (0) ou présence de pratiques (1).
<b>Styles éducatifs parentaux</b>	Le recours aux sanctions	Omniprésence de sanctions, justifiées ou non (0) ; absence de sanction ( $\frac{1}{2}$ ), présence de sanctions justifiées (1).
	L'encadrement et le contrôle	Contrôle important ou maladroit (0) ; absence de contrôle ( $\frac{1}{2}$ ) ; contrôle modéré (1).
	Les communications intrafamiliales	Communications complexes (0) ; communications intermédiaires ( $\frac{1}{2}$ ) ; communications facilitées (1).
	Les exigences parentales	Exigences élevées (0) ; exigences faibles ( $\frac{1}{2}$ ) ; exigences adaptées en fonction de l'âge (1).
<b>Environnements éducatifs</b>	Les résultats scolaires	Résultats faibles (0) ; résultats satisfaisants ( $\frac{1}{2}$ ) ; résultats élevés (1).
	Les ressources scolaires	Absence de ressources scolaires au domicile (0) ; présence de ressources scolaires au domicile (1).
	Le rapport à l'école des parents	Absence de relations (0) ; relations conflictuelles ou timides ( $\frac{1}{2}$ ) ; relations apaisées (1).
	La pression scolaire	Pression scolaire (0) ; soutien scolaire (1).
	La délégation scolaire	Délégation scolaire interne à la famille (0), délégation scolaire au sein de la sphère scolaire ( $\frac{1}{2}$ ), délégation scolaire externe (1).
	L'inscription à des accompagnements socio-éducatifs	Absence de pratiques ou pluri-consommation de pratiques (> 4 activités/semaine) (0) ; inscription irrégulière ( $\frac{1}{2}$ ), inscription régulière (1).
	L'inscription à des activités culturelles et sportives	Absence de pratique ou pluri-consommation de pratiques (> 4 activités/semaine) (0) ; inscription irrégulière ( $\frac{1}{2}$ ), inscription régulière (1).
	Les modalités d'inscription	Inscription par l'enfant seul (0) ; inscription conjointe (1).
	La place du jeune dans le choix	Choix réalisé par l'enfant seul (0) ; par le parent seul ( $\frac{1}{2}$ ) ; choix conjoint (1).
	Fréquence/régularité des activités	Activités irrégulières (0) ; activités régulières (1).
	Le lieu des activités	Activités au sein du quartier (0) ; activités au-delà du quartier (1).
	La composition de l'adelphie	Famille peu nombreuse (<3 enfants) (0) ; Famille nombreuse (>4 enfants) (1).
<b>Rapports au quartier</b>	Les déambulations dans l'espace public	Absence de déambulation (0) ; déambulations entre pairs ( $\frac{1}{2}$ ) ; déambulations en famille/seul (1).
	Sentiment d'insécurité	Insécurité (0) ; sécurité (1).
	Perception de l'habitat	Perception négative (0) ; perception positive (1).
	Connaissance de l'offre socio-éducative	Absence de connaissance (0) ; connaissance imparfaite ( $\frac{1}{2}$ ) ; connaissance globale (1).
	Les relations avec les habitants du quartier	Absence de relation (notée 0) ; présence de relations (1).

## 1.C) Tableau récapitulatif des jeunes en fonction de leur profil-type

Types	Territoire	Prénom
Jeunes dépourvus	Mandela	Andréina
	Églantine	Chancelvie
	Mandela	Diaba
	Mandela	Ephraïm
	Mandela	Fransisca
	Mandela	Hadja
	Mandela	Hatouma
	Mandela	Imen
	Mandela	Sofiane
	Églantine	Latifa
	Églantine	Assiya
	Églantine	Natacha
	Églantine	Octavio
	Mandela	Syphax

Jeunes épanouis	Mandela	Gulissa
	Mandela	Kilian
	Mandela	Linna
	Mandela	Maelle
	Mandela	Marwan
	Mandela	Mouaz
	Mandela	Norma
	Mandela	Rayan
	Mandela	Roudina
	Mandela	Sanna

Jeunes isolés	Mandela	Diana
	Mandela	Eva
	Mandela	Yu
	Mandela	Zeyu

Types	Territoire	Prénom
Jeunes résilients	Mandela	Amar
	Églantine	Belinay
	Mandela	Bilal
	Mandela	Diya
	Églantine	Djamel
	Mandela	Emilie
	Églantine	Ilyès
	Églantine	Issam
	Églantine	Mmah
	Églantine	Nafissa
	Églantine	Nihel
	Églantine	Yamina

Jeunes sous-pression	Églantine	Assia
	Églantine	Inès
	Mandela	Saliha
	Églantine	Sedef
	Églantine	Yassine

Jeunes surmenés	Églantine	Alisa
	Mandela	Leila
	Mandela	Mohammed
	Mandela	Nour
	Mandela	Syrine

## 1.D) Portrait synthétique de l'ensemble des jeunes enquêtés (en fonction des typologies établies)

Terrain	Enquêtés	Situations familiales	Situations scolaires	Activités socio-éducatives actuelles
<b>JEUNES DEPOURVUS</b>				
Églantine	<u>Andréina</u> (3) Fille ; 12 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 2	3 enfants Classe populaire (5% des plus pauvres) Andréina possède un frère polyhandicapé dont elle s'occupe jour et nuit.	Andréina possède des difficultés scolaires importantes. Les équipes enseignantes demandent une orientation ULIS, qui peine à être mise en œuvre	Andréina est inscrite au CLAS, qu'elle fréquente peu et ne pratique aucune activité.
Églantine	<u>Chancelvie</u> * (9) Fille ; 15 ans ; 3 <sup>ème</sup> ; Collège 2	6 enfants Classe populaire (5% des plus pauvres) Famille recomposée Cette famille accueille des cousins et leurs enfants.	Chancelvie possède de très bons résultats scolaires, obtient son brevet avec mention bien et intègre un lycée sélectif. Elle est inscrite au CLAS, avant tout pour le cadre calme offert.	Chancelvie était inscrite à EVL, puis à l'accueil de loisirs du centre social. Elle participe aux activités en fonction de ses goûts, mais doit jongler avec ses impératifs familiaux. La pratique religieuse (catholique) est importante.
Églantine	<u>Assiya &amp; Latifa</u> (5/6) Fille ; 13 ans ; 5 <sup>ème</sup> Fille ; 15 ans ; 3 <sup>ème</sup> <i>Scolarisation à domicile</i> <b>Entretien avec la mère</b>	8 enfants Absence du père Classe populaire (5% des plus pauvres) - importance de la culture musulmane Mère très jeune - scolarisation à domicile pour l'ensemble des enfants (au départ)	Assia et Latifa sont inscrites au CLAS pour prouver de la bonne foi de la maman en termes de scolarisation et d'apprentissage. Les jeunes filles, voilées sont évaluées chaque année pour maintenir ou non la scolarisation à domicile. En juin 2023 elles reçoivent un refus. En octobre 2023 elles ne sont plus scolarisées, sous aucune forme.	Les filles sont inscrites au centre social et étaient inscrites à EVL. Elles sont particulièrement impliquées dans la vie de quartier. Elles ne pratiquent pas d'activités.
Églantine	<u>Natacha</u> (32) Fille ; 16 ans ; 3 <sup>ème</sup> ; Collège 1 et 2 <b>Entretien avec le père</b>	5 enfants Famille recomposée Classe populaire (10% des plus pauvres) Natacha a perdu sa mère dans son enfance - elle vit seule avec son père (les autres enfants sont présents les weekends et les vacances)	Natacha a des difficultés scolaires importantes. De ce fait, elle a changé de collège entre sa quatrième et sa troisième. Au fil des mois, elle perd espoir et n'obtient pas son brevet. Elle est inscrite au CLAS, à devoirs faits et à également de l'AP supplémentaire.	Natacha est également inscrite à l'accueil de loisirs, mais participe peu. Son père l'accompagne et vient la chercher (résidence dans les pavillons). Elle n'est inscrite à aucune activité.
Églantine	<u>Octavio</u> (36) Garçon ; 16 ans ; 3 <sup>ème</sup> ; Collège 2	2 enfants Classe populaire (5% des plus pauvres) Octavio est dans une situation très précaire suite à son immigration récente et la perte de ses parents. Octavio vit avec sa sœur, 19 ans, qui en a la charge.	Octavio a très vite appris le français et possède des capacités scolaires. Il s'intéresse aux activités proposées. Il est inscrit au CLAS et à devoirs faits.	Octavio participe au CLAS de manière plus occasionnelle, du fait des aléas personnels (logement d'urgence, hôtel social...). Les professionnels lui proposent de l'inscrire à certaines activités, qu'ils acceptent. Place importante de la religion catholique. Il ne pratique aucun sport ou activité.
Mandela	<u>Ephraïm</u> * & <u>Francisca</u> (14/15) Garçon ; 9 ans ; CE2 ; Ecole 2 Fille ; 11 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 2 <b>Entretien avec la mère</b>	Famille recomposée : 4 enfants (19,17,11,9) classe populaire (10% des plus pauvres) Origine Congo Forte responsabilisation des enfants - délégation parentale sur les enfants ou sur les voisins (en raison d'horaires décalés). Règles présentes notamment pour les heures de sorties (mais pas pour les activités) : dépassement permanent	Ephraïm a des difficultés scolaires importantes et ne perçoit pas l'intérêt de travailler à l'école. Francisca a de bons résultats, mais s'ennuie beaucoup à l'école. Grande autonomie dans les devoirs. Importance de la socialisation scolaire Forte pression scolaire, notamment sur Ephraïm (contrôle au CLAS, puis par Francisca, puis par le papa).	Inscription au CLAS par obligation et choix de sa sœur. Importance de la ludothèque dans son quotidien. Ephraïm va au foot 4x/semaines, accompagné de sa grande sœur. Inscription autonome à Devoirs faits (3h/semaine). Elle pratique l'athlétisme avec ses amies (inscription via l'école primaire puis reconduite). Les décisions d'inscription et les inscriptions sont réalisées par les aînés de la famille. Gestion des activités internes à l'adelphie : perte de contrôle parental

\* Un portrait type est présenté p 333.

\* Un portrait type est présenté p 318.

Mandela	<u>Hadja</u> (18) Fille ; 9 ans ; CM1 ; Ecole 2  <b>Entretien avec la mère</b>	3 enfants (9, 5, 1) Classe moyenne inférieure Origine Guinée Forte socialisation (famille élargie)+ responsabilisation Ø de transmission de la langue Peul.	Hadja possède des résultats très fragiles. Ø socialisation Incompréhension des logiques scolaires Soutien/ pression en fonction des résultats (mère désemparée). Suspicion d'un trouble handicap (recherche de suivi orthophoniste). Rupture forte entre éducation familiale et scolaire.	Hadja est très régulièrement au Centre social : elle y est inscrite au CLAS, à la ludothèque et au théâtre (le mercredi). Volonté de faire du sport. L'inscription au CLAS est une alternative à l'inscription à l'aide aux devoirs (école) = recherche de socialisation.  Incapacité d'inscrire aux sports Apprentissage de l'arabe à la maison
Mandela	<u>Hatouma &amp; Diaba</u> (19/20)  Fille ; 12 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 2  Fille ; 9 ans ; CM1 ; Ecole 2  <b>Entretien avec la mère</b>	Famille recomposée : 9 enfants Classe populaire (10% des plus faibles) Origines Mali (faible maîtrise de la langue) Importance des langues et des cultures - Au-delà de la répartition des tâches : délégation sur les enfants (horaires décalées) Ø de "liens familiaux"	Diaba possède de grandes difficultés scolaires - perception négative du collège (appréhension). Suivi MDPH - PMI. Arrêt des "études" car trop coûteux - inscription au CLAS  Hatouma possède de bons résultats scolaires (plus faible en français) - Elle est inscrite à l'option athlétisme (en plus de sa pratique personnelle)  Difficultés des parents à accompagner la scolarité - pression scolaire.	Diaba fréquente la médiathèque uniquement avec sa sœur, ponctuellement, ainsi que l'arabe à la mosquée le dimanche. Hatouma fait de l'athlétisme (perçu comme une acquisition de valeurs par sa mère) Les activités et sports sont réduits en raison des difficultés financières. Le Centre social est un soutien parental (notion de garderie) - grande autonomie des filles dans les activités. Important de la langue dans les relations à la famille élargie.
Mandela	<u>Syphax &amp; Imen &amp; Sofiane</u> (42/43/44)  Garçon ; 10 ans ; CM2 ; Ecole 1  Fille ; 10 ans ; CM2 ; Ecole 1  Garçon ; 6 ans ; CP ; Ecole 1  <b>Entretien avec la mère</b>	Famille monoparentale 7 enfants dont Syphax et Imen (jumeaux). Classe populaire (10% des plus pauvres) Origine Algérie (en France depuis 8 ans) faible maîtrise de la langue française Importance de la famille élargie : délégation de l'éducation des plus jeunes sur les aînés.	Syphax a de bons résultats scolaires, mais appréhende l'entrée en sixième. Besoin du CLAS pour comprendre ses devoirs. Il est inscrit en CHAM  Imen a également de bons résultats. Elle est inscrite en section CHAM et souhaite poursuivre au collège. Elle a peu d'amis à l'école, ce qui entame sa confiance en elle. Il a des facilités scolaires. Ses devoirs sont faits à l'école avant qu'il n'arrive au CLAS  Mère qui ne saisit pas les logiques scolaires, qui n'a pas réussi à inscrire ses enfants à l'étude par exemple, mais trouve des alternatives (CLAS).	Syphax emprunte régulièrement des livres à la médiathèque et apprécie particulièrement les activités proposées par le Centre social  Très autonome  Imen fréquente moins la médiathèque, souhaiterait s'inscrire à la gym (mais a peur que cela ne fasse "trop"). Elle s'inscrit au Centre social le mercredi et le samedi pour passer le temps  Peu de pratiques socio-culturelles Mère sans emploi, qui souhaite s'investir dans le quotidien de ses enfants : elle suit des cours de français pour dialoguer plus facilement. La barrière de la langue et de la culture est particulièrement prégnante.

## JEUNES EPANOUIS

Mandela	<u>Gulissa</u> (17) Garçon 15 ans Seconde	3 enfants Classe moyenne Présence paternelle forte dans le quotidien. Responsabilisation importante de Gulissa - temps libres aisément accordé.	Gulissa a de très bons résultats scolaires et est investie dans la vie de quartier (conseils des enfants). Il pratique une option sport au lycée et apprécie les temps de socialisation.	Gulissa pratique le foot en dehors du quartier (question de sélection) - Il a pratiqué la natation en super école pendant 9 ans. Il a pratiqué l'anglais, la poterie et le tennis quand il était enfant. Sa présence au Centre social est purement liée aux ressources qu'il y trouve.
Mandela	<u>Kilian &amp; Rayan</u> (37/38) Garçon ; 10 ans ; CM2 ; Ecole 1  Garçon ; 8 ans ; CE2 ; Ecole 1  <b>Entretien avec le père</b>	3 enfants (28,10,8) Classe populaire + Importance des temps familiaux et des transmissions culturelles et linguistiques - volonté de quitter le quartier Contrôle des temps libres	Kilian a des résultats fragiles, mais parvient à maintenir ses résultats. Il ne fait ses devoirs que les soirs où il est au CLAS.  Rayan a de très bons résultats scolaires. Il fait ses devoirs avec sa maîtresse chaque soir avant de venir au CLAS. Pression scolaire importante - L'école est un lieu d'apprentissage et de socialisation. Inscription au CLAS pour soulager les tensions autour des devoirs.	Kilian pratique le foot avec son père et s'inscrit à toutes les activités du Centre social Rayan a pratiqué la voile pendant de nombreuses années, puis a commencé le foot, pour lequel il a gravi les qualifications. Avant, les enfants étaient inscrits à l'accueil de loisirs municipal, mais les activités étaient jugées trop ludiques par le père. Priorité donnée aux sports face à la culture.

Mandela	<p><u>Linna</u> (24) Fille ; 15 ans ; 3<sup>ème</sup> ; Collège 2</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>Famille monoparentale ; 5 enfants (22,18,15,13,12) ; Classe populaire (10% des plus faibles). Origines Algérie. Prise en compte des différences de chacun / répartition des tâches. Relations fusionnelles</p>	<p>Linna a des difficultés scolaires importantes, mais est très autonome - Linna a besoin de solitude pour travailler. Suivis scolaires différents selon le sexe de ses enfants - propre regret de la non-poursuite de ses études - Parent d'élèves</p>	<p>Linna ne pratique plus de sport (choix), elle investit peu les lieux du quartier puisqu'elle estime n'avoir personne pour l'accompagner. Elle apprend l'arabe et fréquente la mosquée. Peu de sorties (pour des raisons financières) - membre du CA du Centre social Casalis : reconnaissance des apports émancipateurs sur sa fille.</p>
Mandela	<p><u>Maele</u> (25) Fille 8 ans CE1 Ecole 2</p>	<p>3 enfants Classe moyenne Origine Chine Importance des liens familiaux élargis Non maîtrise du français par les parents</p>	<p>Résultats scolaires satisfaisants, grande envie d'apprendre - devoirs supplémentaires donnés par le papa.</p>	<p>Maele pratique la danse chaque semaine et fait des sorties en vélo avec sa famille. Elle investit le Centre social pour le CLAS mais ne s'inscrit pas lors des temps ludiques. Elle est inscrite à des cours de chinois.</p>
Mandela	<p><u>Marwan</u>* (26) Garçon ; 12 ans ; 6<sup>ème</sup> ; Collège 2</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>3 enfants (7, 8, 12) ; Classe moyenne ; Origines Maroc ; Important dialogue au sein de la famille ; Ø de délégation des tâches : Sofiane se détend, joue et se ressource à la maison. La mère de Marwan est investie dans la scolarité (parent d'élèves) et soutien son fils</p>	<p>Marwan a de bons résultats scolaires, apprécie l'école et saisit la nécessité des devoirs</p>	<p>Marwan est inscrit au foot selon son choix, investit la médiathèque, le cinéma et le centre social régulièrement et pratique l'arabe dans la sphère familiale. La mère de Marwan souhaiterait offrir une ouverture culturelle plus importante (impossible en raison de son travail), d'où son inscription au sein du centre social (perçu comme un complément culturel et social)</p>
Mandela	<p><u>Roudina &amp; Mouaz</u> (29/30) Fille ; 8 ans ; CE2 ; Ecole 1</p> <p>Garçon ; 10 ans ; CM2 ; Ecole 1</p> <p><b>Entretien avec le père et la mère</b></p>	<p>4 enfants (13,10,8,5) Classe populaire (10% des plus faibles) Origine Egypte faible maîtrise de la langue française Beaucoup de temps passé en famille avec une responsabilisation/ liberté des enfants en fonction de l'âge et du sexe.</p>	<p>Roudina a de bons résultats scolaires. Etudes = travail. Fait la distinction entre CLAS et ALSH Mouaz a de bons résultats scolaires. Etudes = travail. Incompréhension de la présence de deux enseignants. Le CLAS n'est qu'une extension de l'ALSH Présence d'un soutien parental en lien avec la scolarité - CN des signes scolaires inquiétants - suit les conseils des enseignants (notamment l'inscription au CLAS)</p>	<p>La médiathèque est très investie, en autonomie. Roudina ne fait pas de sport. Elle suit les cours d'arabe à la mosquée chaque samedi. Mouaz pratique le tennis en dehors du quartier, n'est pas inscrit au cours d'arabe et fréquente la médiathèque avec sa sœur. Il s'inscrit aux activités du Centre social en fonction de ce qu'il apprécie (sport, numérique) Il y a une faible utilisation des structures en familles, mais une liberté des jeunes dans leurs quotidiens. La différence sexuée est particulièrement forte sur les aspects socio-culturels.</p>
Mandela	<p><u>Norma Geen</u> (34) Fille ; 11 ans ; 6<sup>ème</sup> ; Collège 3</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>2 enfants (11, 18) Classe moyenne + Origine Cameroun Structuration familiale autour d'une répartition des tâches - dialogue familial (plus complexe entre frère et sœur) Contrôle des sorties dans le quartier</p>	<p>Norma a de très bons résultats scolaires (non satisfaite). L'école est un lieu d'apprentissage + socialisation Logique "études = travail" Suivi scolaire strict (contrôle des faiblesses) : importance d'une réussite globale plus qu'une réussite scolaire. Dérogation au collège.</p>	<p>Norma a l'obligation de pratiquer un sport, elle choisit la piscine (qui ne semble plus lui correspondre). Elle investit la médiathèque (emprunt) et le centre commercial. La mère de Norma préfère les activités en famille aux activités socioculturelles proposées dans les structures. Echec de la transmission de la langue maternelle.</p>

\* Un portrait type est présenté p 327.

Mandela	<u>Sanna</u> (40) Fille 8 ans CE2 Ecole 1  <b>Entretien avec la mère</b>	2 enfants (8,6) Classe moyenne Origine Algérie Transmission familiale forte (langue arabe, religion, valeurs) car "peur" des écoles coraniques. Responsabilisation de Sanna (tâches + frère)	Très bons résultats scolaires. L'école est un lieu de socialisation plus qu'un lieu d'apprentissage (déjà acquis). Conscience de l'écart entre les résultats de ces deux enfants : Choix d'inscrire les 2 au CLAS pour limiter la pression scolaire sur le plus jeune. Démarche entamée pour faire sauter une classe à Sanna.	Sanna est régulièrement au Centre social et à la médiathèque, où elle va seule, à pied. Elle pratique la danse depuis 5 ans. Volonté de la maman de s'impliquer plus amplement au Centre social Peu de fréquentation des structures du quartier (culpabilisation face aux manques de temps des parents) - Reconnaissance des activités qui offrent des opportunités (découvrir ce que les parents ne peuvent pas leur offrir).
---------	--	--	--	--

## JEUNES ISOLEES

Mandela	<u>Diana</u> (10) Fille 11 ans CM2 Ecole 1  <b>Entretien avec la mère</b>	3 enfants (11,8,5) Classe populaire Origine Mali (en France depuis 2021, Ø langue française) Transmission culturelle et religieuse forte. Responsabilisation forte de Diana (inscription/traduction) Liens fusionnels entre sœurs.	Inscription de Diana en UPE2A (retard important). Soutien scolaire à sa petite sœur.	Le Centre social est un refuge où les filles passent beaucoup de temps en dehors de l'école. Elle traverse le quartier (depuis leur déménagement) chaque soir pour assister au CLAS et aux activités. Absence d'inscription à d'autres activités.
Mandela	<u>Eva</u> (16) Fille ; 6 ans ; CP ; Ecole 1  <b>Entretien avec le père</b>	1 enfant Classe moyenne inférieure Origine Côte d'Ivoire Transmission familiale forte et liens fusionnels - liberté des tâches réalisées par Maeva (concertation sur l'école)	Très bons résultats scolaires, mais timidité fortement marquée. Pression scolaire importante (déjà mention de l'université dans les discussions familiales). Le CLAS est un lieu de socialisation, d'émancipation.	Maeva ne pratique aucune activité, hormis sa présence au CLAS. Le père de Maeva a connaissance des infrastructures du quartier, mais ne juge utile d'y inscrire Maeva.
Mandela	<u>Yu</u> (49) Garçon 10 ans CM2 Ecole 2	Enfant unique Classe moyenne inférieure Origine Chine (en France depuis 3 ans - parents allophones). Importance des transmissions culturelles et linguistiques	Yu a des résultats scolaires satisfaisants. Ses parents ne peuvent pas l'aider. Il est inscrit au CLAS et à l'étude Etudes = Travail	Yu pratique le taekwondo 2x/semaine : sa mère l'accompagne et assiste à l'ensemble des cours. Il pratique ce sport avec des amis de l'école. Il participe aussi à la ludothèque et à l'ALSH.
Mandela	<u>Zevu</u> * (50) Garçon 9 ans CM1 Ecole 2	3 enfants Classe moyenne inférieure Origine Chine - Faible maîtrise de la langue Délégation de l'accompagnement de ces sœurs aux activités : responsabilisation forte.	Zevu à des résultats scolaires satisfaisants. Ses parents ne peuvent le soutenir, mais exercent une pression scolaire. Inscrit au CLAS et à l'étude.	Zevu est inscrit au taekwondo, 3x/semaine (accompagné par la mère de Yu), il a été inscrit à des cours de dessin et emprunte des livres à la médiathèque, seul. Absence d'inscription sur des temps ludiques.

## JEUNES RESILIENTS

Mandela	<u>Amar</u> (2) Garçon ; 9 ans ; CM1 ; Ecole 1 <i>Habitant en dehors du quartier scolarisation UPE2A</i>  <b>Entretien avec le père</b>	3 enfants (17,14,9) Classe populaire (10% des plus faibles) Origine Algérie (en France depuis 3 ans) La mère ne parle pas français Transmission familiale forte et quotidien familial basé sur les sorties et les découvertes (obligation) Ø de responsabilisation d'Amar : concentration sur l'école.	Amar possède des difficultés importantes en Français (écrit) qui se répercutent sur les autres matières. Inscrit en UPE2A pendant 2 ans (puis covid) - Le CLAS est perçu comme l'école après l'école : offrir de meilleures chances de réussite. Délégation des tâches scolaires face à l'incompréhension des demandes scolaires.	Amar sort de l'école et vient directement au Centre social pour le CLAS (3x/semaine). Il fréquente aussi la médiathèque et emprunte des livres (manga). Pratiques socio-culturelles majoritairement en dehors du quartier + activités du Centre social en fonction de l'appréciation des apprentissages sous-jacents perçu par le père d'Amar (obligation)
---------	--	--	--	---

\* Un portrait type est présenté p 325.



Mandela	<u>Bilal</u> (8) Garçon 16 ans Seconde	Enfant unique Classe populaire + Origine Algérie Bilal est très autonome, responsable et solitaire.	Bilal a des résultats faibles. Il est conscient qu'il peut faire mieux s'il sacrifie d'autres activités. Il a le sentiment d'être obligé d'aller à l'école.	Bilal aime jouer au foot avec ses amis, n'est plus inscrit en club, il va aussi au cinéma et à la médiathèque ponctuellement. Il retrouve au Centre social des amis et discute beaucoup avec les animateurs.
Mandela	<u>Diya</u> (11) Fille 8 ans CE2	3 enfants Classe populaire Responsabilisation forte au regard de ses petites sœurs.	Diya a des résultats satisfaisants. Les devoirs sont une obligation contre les sanctions. L'école est perçue comme un lieu de harcèlement.	Diya utilise les structures du quartier en autonomie, elle fait du karaté 3x/semaines, est inscrite au Centre social pour le CLAS mais surtout pour les aspects ludiques.
Mandela	<u>Emilie</u> (13) Fille 16 ans Seconde	2 enfants Classe moyenne Responsabilisation forte - répartition des tâches inégale avec son frère. Besoin de solitude.	Emilie est une très bonne élève qui a conscience du rôle de l'école. Investi dans la vie de l'établissement (déléguée) et du quartier (conseil de jeunes)	Emilie apprend le chinois et va régulièrement à la médiathèque pour apprendre ses cours. Elle faisait du badminton. mais n'a pas repris après le covid.
Églantine	<u>Belinay</u> (7) Fille ; 11 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 2	3 enfants Classe populaire Importance de la famille élargie dans laquelle Belinay se sent peu soutenue.	Belinay est une élève sérieuse, mais possède des résultats fragiles (rouge, orange...) Belinay est inscrite au PRE deux fois par semaine (sur demande de son enseignante en CM2 : problématique de langue), et au CLAS deux fois par semaine.	Via le PRE, Belinay a été inscrite à EVL. Elle fréquente également la bibliothèque avec ses amies. Avant, elle prenait des cours de turcs et de boxe. Aujourd'hui, elle ne pratique plus d'activité.
Églantine	<u>Djamel</u> (12) Garçon, 12 ans, 5 <sup>ème</sup> , Collège 2	5 enfants Classe populaire + Famille recomposée - garde alternée Seul garçon et aîné de la famille, Djamel est très responsabilisé, notamment pour s'occuper de ses petites sœurs (jumelles) - l'école n'est pas la priorité.	Djamel n'apprécie pas l'école et possède des résultats fragiles. Il admet qu'il ne travaille pas beaucoup Djamel a été inscrit à devoirs faits, au PRE, au CLAS, mais les activités annexes et le temps « perdu » ne lui conviennent pas.	Djamel vient une semaine sur deux au centre social, où il est inscrit à l'accueil de loisirs. Il y vient plus pour l'ambiance que pour les activités. Avant, il était inscrit à EVL et à la ludothèque. Aujourd'hui, il pratique le foot, mais a pratiqué le karaté, la boxe, la boxe thaï, du motocross, du basket et de la natation. Le coût de ces sports a été un frein. Il fréquente la mosquée tous les vendredis.
Églantine	<u>Ilyès</u> (21) Garçon ; 14 ans ; 4 <sup>ème</sup> ; Collège 2  <b>Entretien avec la mère</b>	3 enfants Classe moyenne Importance de la famille élargie Ilyès laisse transparaître un hexis « quartier », mais critique l'emprise du réseau.	Ilyès n'apprécie pas vraiment l'école, n'en comprend pas l'intérêt et les normes qu'il doit y respecter. Ses résultats sont fragiles. Il n'est pas scolarisé dans son établissement de secteur, puisqu'il a été accepté dans une section sportive (foot). Ilyès est inscrit au CLAS et à devoirs faits pour répondre aux demandes de sa mère.	Ilyès apprécie les temps qu'ils passent au centre social, notamment avec les professionnels et y trouve un sens pour son avenir professionnel. Il aime la musique et est inscrit au club de foot les mardis et les jeudis. Durant son enfance, il a été inscrit à la boxe et au basket et à EVL. Il fréquente la mosquée du quartier et a été inscrit à l'école arabe.
Églantine	<u>Issam</u> * (23) Garçon ; 13 ans ; 5 <sup>ème</sup> ; Collège 1  <b>Entretien avec la mère</b>	3 enfants Classe populaire + Famille monoparentale ancrée au sein du quartier Fragilité de santé qui recompose les relations intrafamiliales et les relations amicales d'Issam.	Issam n'aime pas l'école et peine à trouver sa place au sein du collège, pourtant il possède des résultats satisfaisants. Il a du mal à rester concentré et s'ennuie. Il est uniquement inscrit au CLAS pour répondre aux demandes de sa mère.	Issam ne pratique pas de sport ou d'activités, hormis les jeux-vidéos. Il demande à sa mère de l'inscrire à l'accueil de loisirs.
Églantine	<u>M'mha</u> * (27) Fille ; 12 ans ; 5 <sup>ème</sup> ; Collège 2  <b>Entretien avec la mère</b>	4 enfants Classe populaire Prédominance de l'importance scolaire Cadre de vie très organisé et logement soigné.	M'mha est une élève studieuse et appliquée dans ses devoirs. Elle possède de bons résultats, mais est persuadée qu'elle peut les améliorer. Elle est inscrite uniquement au CLAS	M'mha était inscrite à EVL dans son enfance, puis s'est inscrite à l'accueil de loisirs du centre social, notamment pour les sorties proposées. Elle pratique le foot en dehors du quartier

\* Un portrait type est présenté p.335.

\* Un portrait type est présenté p.323.

Églantine	<u>Nafissa</u> (31) Fille ; 11 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 2	9 enfants Classe populaire Famille recomposée, garde alternée Responsabilisation importante de Nafissa.	Nafissa a des résultats satisfaisants, mais a de grandes exigences envers elle- même. Elle est particulièrement maîtresse des choix d'inscription au CLAS, à devoir-fait...	Nafisa a été inscrite au club de roller, puis au Viet Vo Dao et du judo en dehors du quartier. Aujourd'hui, elle pratique le football les mercredis et samedis
Églantine	<u>Nihel</u> (33) Fille ; 11 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 2	3 enfants Classe moyenne Famille qui se projette en dehors du quartier (travail, vacances...) Nihel est très autonome et passe beaucoup de temps avec sa grand-mère	Nihel a de bons résultats scolaires, mais peine à trouver un sens dans les devoirs à faire. Elle est inscrite au CLAS et à devoirs faits : elle souhaiterait se désinscrire de ce dernier	Nihel investi régulièrement la bibliothèque les mercredis, est toujours inscrite à EVL. Elle pratique le judo le mardi et le samedi. Elle fréquente la mosquée et est inscrite à l'école arabe.
Églantine	<u>Yamina</u> (47) Fille ; 5 <sup>ème</sup> ; 12 ans ; Collège 2	Famille multi-recomposée (15 enfants) - Yamina vit seule avec sa mère (qui a élevé ses enfants, mais également les plus jeunes de ses frères et sœurs) Classe populaire (10% des plus faibles) Importance des relations familiales et de l'ouverture sur le quartier	A l'entrée en 6 <sup>ème</sup> , Yamina a eu des difficultés scolaires importantes, mais a réussi à les surmonter et se projette dans une scolarité longue. Elle est inscrite au CLAS	Yamina était inscrite à EVL dans son enfance, mais n'appréciait pas les activités proposées. Aujourd'hui, elle s'inscrit peu à l'accueil de loisirs du centre social, puisqu'elle est déjà inscrite à l'opéra le mercredi et à la boxe les samedis (en dehors du quartier). Elle est également inscrite à des cours d'arabe, le samedi

### JEUNES SOUS-PRESSIONS

Églantine	<u>Assia</u> (4) Fille ; 6 <sup>ème</sup> ; 11 ans ; collège 2  <b>Entretien avec la mère</b>	3 enfants Classe moyenne Dernière de l'adelphie, Assia est très protégée, peu responsabilisée : elle est consciente de pouvoir profiter de son adolescence.	Assia possède de bons résultats scolaires et s'implique dans la scolarité avec un rôle de délégué de classe. Elle est exigeante envers elle-même et n'accepte pas de ne pas comprendre.	Assia était inscrite à EVL étant enfant, au même titre qu'à la ludothèque. Elle s'inscrit à l'accueil de loisirs en fonction des activités proposées. Assia est inscrite à la bibliothèque, mais la fréquente peu, elle préfère investir le hall du centre social. Elle pratique le judo. Elle fréquente régulièrement la mosquée.
Églantine	<u>Inès*</u> (22) Fille ; 11 ans ; 6 <sup>ème</sup> ; Collège 1  <b>Entretien avec la mère</b>	7 enfants Origine Algérie (arrivé en France en 2013) Classe populaire (5% des plus pauvres) Elle est très responsabilisée face à ces petites sœurs.	Inès maintient ses résultats scolaires, mais travaille peu. Elle rit beaucoup et fait le « clown ». Elle est inscrite au CLAS parce qu'elle s'est inscrite avec M'mha. Elle a refusé de s'inscrire à devoirs faits.	Inès pratiquait le judo, mais a choisi d'arrêter. Elle était également inscrite à EVL. Aujourd'hui, elle ne pratique aucune activité. Elle participe à certaines sorties avec le centre social. Sa mère souhaiterait que les professionnels puissent l'aider à surmonter sa souffrance.
Églantine	<u>Sedef</u> (41) Fille ; 6 <sup>ème</sup> ; 11 ans ; Collège 2	3 enfants Classe populaire (10% des plus pauvres) Importance de la culture turque et de la religion musulmane.	Sedef rencontre des difficultés scolaires et souhaite arrêter sa scolarité après le brevet (décision soutenue par sa mère). Poids de la tradition de la femme au foyer et reproduction des schèmes parentaux. Sedef est inscrite au CLAS et à devoirs faits.	Sedef n'est inscrite à aucune activité, hormis celles proposées par le centre social. La pratique de la boxe, par exemple, lui a été refusée par ses parents en raison de sa religion.
Églantine	<u>Yassine*</u> (48) Garçon ; 15 ans ; 3 <sup>ème</sup> ; Collège 2	4 enfants Classe populaire (10% des plus faibles) Relations intrafamiliales complexes Importance du respect et de la religion.	Yassine possède des résultats scolaires fragiles. Il parvient à obtenir son brevet avec mention assez bien. Il est conscient de ne pas travailler assez. Il est inscrit au CLAS, mais participe peu (et s'enfuit sur l'accueil de loisirs).	Yassine est inscrit dans son enfance à BVL et à la ludothèque. Il est inscrit au foot, 3 fois par semaine au sein du quartier - il souhaite intégrer un club plus performant.
Mandela	<u>Saliha</u> (39) Fille 11 ans 6 <sup>ème</sup> Collège 2	3 enfants Classe moyenne inférieure Importance des temps familiaux élargis / forte responsabilisation.	Saliha a des résultats fragiles et son intérêt pour l'école est faible. Inscrites à devoirs faits sur demande des enseignants.	Saliha vient régulièrement au Centre social où elle retrouve ses amies. Elle pratiquait la danse puis la gymnastique et souhaitait pratiquer l'athlétisme.

\*Un portrait type est présenté p 337.

\* Un portrait type est présenté p 321.

## JEUNES SURMENÉS

Églantine	<p><u>Alisa</u> (1) Fille ; 12 ans ; 5<sup>ème</sup> ; Collège 2</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>3 enfants Classe populaire (10% des plus faibles) Relations intrafamiliales complexes - importance de la transmission religieuse.</p>	<p>Alisa possède des résultats scolaires fragiles et à du mal à se concentrer pour le travail. Elle investit le CLAS et le centre social de manière générale comme une deuxième maison.</p>	<p>Alisa est inscrite à l'accueil de loisirs du centre de loisirs et investissait EVL et la ludothèque dans son enfance. Elle est inscrite à l'école arabe et fréquente régulièrement la mosquée, mais également la bibliothèque avec ces amis.</p>
Mandela	<p><u>Syrine &amp; Leila</u> (45/46)</p> <p>Fille ; 11 ans ; 6<sup>ème</sup> ; Collège 2</p> <p>Fille ; 15 ans ; 3<sup>ème</sup> ; Collège 2</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>6 enfants (23,20,15,11,8,3)</p> <p>Classe populaire (10% des plus faibles) Relations fusionnelles internes à l'adelphie - délégation forte des tâches. Le départ des plus âgés à bousculer un équilibre.</p> <p>Conflits autour de la religion avec les filles (qui refusent d'aller à la mosquée).</p>	<p>Leila possède une certaine facilité scolaire et fait la majeure partie de ses devoirs en classe</p> <p>Syrine a des résultats relativement faibles, mais souhaite s'améliorer (inscription CLAS en cours d'année) + devoirs faits</p> <p>Études = Travail</p> <p>Présence d'un soutien émotionnel et scolaire fort –</p> <p>Ø d'implication des parents dans la sphère scolaire, toutefois conscience de l'émancipation possible par l'école.</p>	<p>Leila est inscrite au judo 2x/semaine. Elle fréquente la médiathèque si Syrine l'accompagne. Elles sont présentes au sein du Centre social, uniquement sur l'accueil libre. Syrine choisit de s'inscrire au CLAS, consciente des difficultés pour l'entrée en seconde. Aucune activité culturelle ou sportive actuelle : ces activités sont perçues comme un soutien parental (surutilisation lorsque les filles étaient plus jeunes).</p>
Mandela	<p><u>Mohammed*</u> (28)</p> <p>Garçon ; 8 ans ; CE2 ; Ecole 2</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>3 enfants (8,5,2)</p> <p>Classe moyenne</p> <p>Origine Maroc (France depuis 11 ans)</p> <p>Relation fusionnelle mère-fils - Responsabilisation dans les tâches quotidiennes. Importance du temps passé en famille.</p>	<p>Mohammed a de bons résultats scolaires, n'aime pas le fait de devoir venir au CLAS (désinscription éventuelle) et est autonome. Etudes = travail</p> <p>Tentative d'équilibre entre le temps scolaire et les activités - multiples comparaisons avec sa scolarité au Maroc (niveau français trop bas).</p>	<p>Mohammed fait du foot et de la natation tous les jours + ludothèque + médiathèque + CLAS. Il apprend l'arabe tous les dimanches à la mosquée = forte utilisation des structures du quartier. Implication de la mère au sein des activités parentales proposées par le Centre social</p> <p>Accumulation des activités = compenser le déficit culturel.</p> <p>Acceptation des conseils des enseignants, mais difficultés à les mettre en œuvre. Importance de l'apprentissage de l'arabe.</p>
Mandela	<p><u>Nour</u> (35)</p> <p>Garçon ; 7 ans ; CE2 ; Ecole privée.</p> <p><b>Entretien avec la mère</b></p>	<p>3 enfants (7,9,15) Classe populaire + Origines Maroc</p> <p>Contrôle et organisation maternelle forts (des relations, des activités, Ø de délégation des tâches).</p> <p>L'éducation familiale prime sur l'éducation scolaire.</p>	<p>Nour a de bons résultats scolaires, bavarde beaucoup et trouve le temps long. Nour ne saisit pas la nécessité des devoirs</p> <p>Suivi scolaire strict (pression) - sur-implication dans le quotidien scolaire (contrôle) = scolarisation privée. Rejet des difficultés scolaires de l'aîné sur l'école publique = parent d'élève au collège.</p>	<p>Nour était inscrit au foot et à la piscine en début d'année, puis il a arrêté en raison de ses "mauvais résultats scolaires". Il apprend l'arabe à la mosquée tous les mercredis. Utilisation ponctuelle de la médiathèque. Importance de la transmission de la langue et de la religion. Les activités sportives doivent avoir des règles strictes (sport et non jeu). La présence au CLAS répond à un débordement de la part de la maman (trop de devoirs) : toutefois présence régulière et critique forte de l'aspect laxiste du CLAS.</p>

\* Un portrait type est présenté p 329.

## 1.E) Emplois du temps des jeunes

		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Alisa	<i>Matin</i>			Centre social			Médiathèque	
	<i>Après midi</i>			Centre social				
	<i>Soirée</i>		CLAS		CLAS			
Amar	<i>Matin</i>			Centre social				
	<i>Après midi</i>			Centre social			Centre social	
	<i>Soirée</i>		Football CLAS		CLAS	CLAS Médiathèque		
Andréina	<i>Matin</i>							
	<i>Après midi</i>							
	<i>Soirée</i>		CLAS		CLAS			
Assia	<i>Matin</i>							
	<i>Après midi</i>							
	<i>Soirée</i>	Centre social	CLAS		CLAS	Centre social		
Assiya	<i>Matin</i>			Centre social			Ludothèque	
	<i>Après midi</i>			Centre social				
	<i>Soirée</i>	Centre social	CLAS		CLAS	Centre social		
Belinay	<i>Matin</i>							
	<i>Après midi</i>	PRE		PRE				
	<i>Soirée</i>		CLAS	Centre social	CLAS			
Bital	<i>Matin</i>							
	<i>Après midi</i>			Accueil libre				Football
	<i>Soirée</i>		Accueil libre		Accueil libre	Football		
Chancelvie	<i>Matin</i>							Pratique culturelle
	<i>Après midi</i>			Centre social				
	<i>Soirée</i>		CLAS		CLAS			
Diana	<i>Matin</i>			Centre social			Cours d'arabe	Cours d'arabe
	<i>Après midi</i>			Centre social				
	<i>Soirée</i>		CLAS		CLAS	CLAS Informatique		
Diaba	<i>Matin</i>						Cours d'arabe	Cours d'arabe
	<i>Après midi</i>			Théâtre			Ludothèque	
	<i>Soirée</i>		CLAS	Ludothèque	CLAS	Ludothèque		
Diya	<i>Matin</i>			Centre social				
	<i>Après midi</i>			Centre social			Centre social	
	<i>Soirée</i>		CLAS		CLAS	CLAS		
Djamel	<i>Matin</i>							
	<i>Après midi</i>			Football		Pratique culturelle	Ludothèque	
	<i>Soirée</i>		Centre social		Centre social	Football		

Emilie	Matin			Médiathèque			Cours de chinois	
	Après midi							
	Soirée	Conseil de jeunes						
Ephraïm	Matin						Football	
	Après midi			Football				
	Soirée		CLAS		CLAS			
Eva	Matin							
	Après midi			Cours de chinois				
	Soirée		CLAS		CLAS			
Fransisca	Matin	Devoirs faits						
	Après midi			Athlétisme	Devoirs faits	Devoirs faits	Accueil libre	
	Soirée		Accueil libre	Accueil libre	Accueil libre	Accueil libre		
Gulissa	Matin						Natation	Football
	Après midi			Accueil libre				
	Soirée		Football		Football	Accueil libre		
Hadja	Matin			Théâtre				
	Après midi			Ludothèque			Ludothèque	
	Soirée	Etude	CLAS		CLAS	Cours d'arabe	Cours d'arabe	
Hatouma	Matin						Accueil libre	
	Après midi			Athlétisme			Accueil libre	
	Soirée		Athlétisme	Accueil libre	Ludothèque	Accueil libre		
Ilyès	Matin						Football	
	Après midi	Devoirs faits		Football		Devoirs faits	Cours d'arabe	
	Soirée					Pratique culturelle		
		Centre social	CLAS		CLAS	Football		
Imen	Matin			Centre social				
	Après midi			Centre social			Centre social	
	Soirée		CLAS	Centre social	CLAS	CLAS	Centre social	
Inès	Matin			Centre social			Judo	
	Après midi	Devoirs faits		Centre social		Devoirs faits		
	Soirée		CLAS		CLAS			
Issam	Matin							
	Après midi			Centre social				
	Soirée		CLAS		CLAS			
Kilian	Matin			Centre social			Multi sport	
	Après midi			Centre social			Centre social	
	Soirée		CLAS		CLAS	CLAS		
Latifa	Matin			Centre social			Ludothèque	
	Après midi			Centre social				
	Soirée	Centre social	CLAS		CLAS	Centre social		

Leila	Matin			Théâtre			Accueil libre	Cours d'arabe
	Après midi							
	Soirée		Accueil libre	Judo		Accueil libre	Judo	
				Accueil libre			Accueil libre	
Linna	Matin							
	Après midi			Centre social			Centre social	
	Soirée		Accueil libre		Accueil libre			
Maele	Matin							
	Après midi			Centre social				
	Soirée		CLAS		CLAS	CLAS		
Marwan	Matin							
	Après midi			Football			Football	
	Soirée		Accueil libre	Accueil libre	Accueil libre	Football		
M'mah	Matin						Football	
	Après midi			Football				
	Soirée		CLAS		CLAS			
Mohammed	Matin			Football			Football	Cours d'arabe
	Après midi			Natation				
	Soirée	Natation	CLAS		CLAS	Ludothèque		
					Natation			
Mouaz	Matin			Centre social				
	Après midi			Centre social			Football	
	Soirée		CLAS	Football	CLAS	CLAS		
Nafissa	Matin						Ludothèque	
	Après midi			Football				
	Soirée	Football	CLAS		CLAS			
Natacha	Matin							
	Après midi					Devoirs faits		
	Soirée		CLAS		CLAS			
Nihel	Matin						Judo	Cours d'arabe
	Après midi					Pratique culturelle		
	Soirée	CLAS	Judo	CLAS				
Norma	Matin							
	Après midi			Théâtre			Accueil libre	
	Soirée		Accueil libre	Accueil libre		Natation		
Nour	Matin						Football	
	Après midi			Football			Ludothèque	
	Soirée		CLAS	Cours d'arabe	CLAS	Cours d'anglais		
Octavio	Matin							Pratique culturelle
	Après midi			Centre social				
	Soirée	Centre social	Centre social	Centre social	Centre social	Centre social		

Rayan	Matin						Football	
	Après midi			Football				
	Soirée		CLAS	Centre social	CLAS	CLAS		
Roudina	Matin			Centre social			Cours d'arabe	Cours d'arabe
	Après midi			Centre social				
	Soirée		CLAS		CLAS	CLAS Informatique		
Salha	Matin							
	Après midi			Athlétisme				
	Soirée	Gymnastique		Accueil libre		Accueil libre		
Sanna	Matin			Centre social			Cours d'arabe	
	Après midi			Danse				
	Soirée		CLAS	Cours d'arabe	CLAS	CLAS		
Sedef	Matin							
	Après midi			Centre social		Pratique culturelle		
	Soirée		CLAS		CLAS			
Sofiane	Matin			Centre social				
	Après midi			Centre social			Football	
	Soirée		CLAS	Football	CLAS	CLAS		
Syphax	Matin			Centre social				
	Après midi			Centre social			Centre social	Cours d'arabe
	Soirée		CLAS	Centre social	CLAS	CLAS	Centre social	
Syrine	Matin							Cours d'arabe
	Après midi						Accueil libre	
	Soirée		Accueil libre	Accueil libre				
Yamina	Matin						Cours d'arabe	
	Après midi			Opéra			Boxe	
	Soirée		CLAS		CLAS			
Yassine	Matin						Football	
	Après midi					Pratique culturelle	Ludothèque	
	Soirée	Football	CLAS	Football	CLAS	Centre social		
Yu	Matin						Taekwondo	
	Après midi							Cours de chinois
	Soirée		CLAS Taekwondo		CLAS Taekwondo			
Zeyu	Matin						Taekwondo	
	Après midi							
	Soirée	Etude	CLAS Taekwondo		CLAS Taekwondo			

## 1.F) Guide d'entretien

Ecole (photo)	<p>Qu'est-ce que tu peux me dire à partir de ces photos ?          Est-ce qu'on peut situer ton école sur la carte ?          Est-ce que tu trouves que tu passes beaucoup de temps à l'école ?          Est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais à l'école en général ?          Est-ce que tu peux me dire ce que tu apprends à l'école ?</p>
Ecole (dessin)	<p>Tu as dessiné ton école, est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as dessiné l'école pour l'endroit ..... ? (parfois X2)          Quand tu vas à l'école, j'aimerais savoir ce que tu aimes et ce que tu détestes ?          À ton avis, pourquoi tu vas à l'école ?          Est-ce que tu peux me dire quelles notes tu as en moyenne ?          Est-ce que tu es souvent puni à l'école ? Pour quelles raisons ?          Qu'est-ce que tu fais pendant la récréation ?          Qu'est-ce que tu pourrais me dire sur tes amis à l'école ?          Une dernière question sur l'école, je voudrais savoir si tu vas à l'école tout seul ou si quelqu'un t'accompagne ?</p>
Agenda (photo)	<p>On va continuer avec cette photo : À quoi ça te fait penser ?          Est-ce que tu trouves que c'est important les devoirs ?          Est-ce que t'y passe beaucoup de temps ?          En général, avec qui est-ce que tu fais tes devoirs ?          Est-ce qu'on peut placer ses endroits sur la carte ?</p>
Centres sociaux (photo/dessin)	<p>Qu'est-ce que tu peux me dire sur ces photos ? Quels lieux tu reconnais ?          Est-ce qu'on peut placer sur la carte les lieux dans lesquels tu vas régulièrement ?</p> <p>Tu vas à ... (1) : Avec qui tu y vas en général ?          Qu'est-ce que tu y fais ?          Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas a ... ?</p> <p>Tu vas à ... (2) : Avec qui tu y vas en général ?          Qu'est-ce que tu y fais ?          Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas a ... ?</p> <p>Est-ce qu'il y aurait une activité ou des ateliers que tu voudrais pouvoir faire mais que tu ne peux pas ? / Pour quelles raisons tu ne peux pas ?</p>
Cultures (photo)	<p>Qu'est-ce que tu peux me dire sur ces photos ? Quels lieux tu reconnais ?          Est-ce qu'on peut placer sur la carte les lieux dans lesquels tu vas régulièrement ?</p> <p>Tu vas à ... (1) : Avec qui tu y vas en général ?          Qu'est-ce que tu y fais ?          Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas a ... ?</p> <p>Tu vas à ... (2) : Avec qui tu y vas en général ?          Qu'est-ce que tu y fais ?          Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas à ... ?</p> <p>Tu m'as dit que tu apprenais une autre langue :          Est-ce que tu peux me dire où est-ce que tu prends ces cours de langue ?          Qu'est-ce que tu y fais pendant ces cours de langue ?          Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas aux cours de langue ?          T'y vas avec qui ?</p>
Sports (photo)	<p>Qu'est-ce que tu peux me dire sur ces photos ? Quels lieux tu reconnais ?          Est-ce qu'on peut placer sur la carte les lieux dans lesquels tu vas régulièrement ?</p> <p>Tu vas à ... (1) : Avec qui tu y vas en général ?          Qu'est-ce que tu y fais ?</p>



	<p>Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas au sport ?</p> <p>Tu vas à ... (2) : Avec qui tu y vas en général ?</p> <p>Qu'est-ce que tu y fais ?</p> <p>Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas au sport ?</p>
Maison (dessin)	<p>Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné sur ce dessin ?</p> <p>Est-ce qu'on peut placer sur la carte, l'endroit où tu vis ?</p> <p>Avec qui est-ce que tu passes le plus de temps à la maison ?</p> <p>Qu'est-ce que tu fais quand tu es à la maison ? C'est quoi ton occupation principale ?</p> <p>Est-ce que tu t'ennuies beaucoup ?</p> <p>Est-ce que tu as des missions particulières à faire ? Par exemple aller chercher le pain ?</p> <p>Est-ce que tu apprends des choses à la maison ? Quoi ?</p>
Autres dessins - sujets divers	<p>Tu as aussi fait ces dessins, est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as dessiné ?</p> <p>Avec qui tu y vas en général ?</p> <p>Qu'est-ce que tu y fais ?</p> <p>Qu'est-ce que tu apprends quand tu vas au sport ?</p> <p>Est-ce que tu aimerais me parler d'un autre lieu, un endroit où tu apprends des choses ?</p>
Cité éducative	<p>On va finir par cette photo : Est-ce que tu as déjà vu ce logo ? Qu'est-ce que ça représente ?</p> <p>On va maintenant parler des projets que tu peux faire :</p> <p>Projet 1 : Qu'est-ce que tu fais dans ce projet ?</p> <p>    Qu'est-ce que tu apprends concrètement pendant cette activité ?</p> <p>    Qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>Projet 2 : Qu'est-ce que tu fais dans ce projet ?</p> <p>    Qu'est-ce que tu apprends concrètement pendant cette activité ?</p> <p>    Qu'est-ce que tu en penses ?</p> <p>Projet 3 : Qu'est-ce que tu fais dans ce projet ?</p> <p>    Qu'est-ce que tu apprends concrètement pendant cette activité ?</p> <p>    Qu'est-ce que tu en penses ?</p>

# 1.G) Supports photo-élicitation



## Annexe 2 : Présentation des parents enquêtés

### 2.A) Tableau récapitulatif des parents enquêtés

Terrain	Enquêté	Date	Difficultés
FAMILLES DÉPOURVUES			
Mandela	Mère d'Ephraïm et Fransisca	13.05.2022	Langues
Mandela	Mère d'Hadja	13.05.2022	Langues
Mandela	Mère de Syphax, Imen, Sofiane	20.05.2022	Reports multiples
Mandela	Mère de Diaba et Hatouma	07.06.2022	Langues
Églantine	Père de Natacha	22.03.2023	
Églantine	Mère de Latifa et Assiya	17.04.2023	Reports multiples
FAMILLES EPANOUIES			
Mandela	Mère de Marwan	12.05.2022	
Mandela	Mère de Norma	13.05.2022	
Mandela	Mère de Mouaz et Roudina	20.05.2022	
Mandela	Mère de Sana	27.05.2022	
Mandela	Mère de Linna	30.05.2022	
Mandela	Père de Kilian et Rayan	28.06.2022	Reports multiples
FAMILLES ISOLÉES			
Mandela	Mère de Diana	20.05.2022	Langues
Mandela	Père d'Eva	30.05.2022	
FAMILLES RÉSILIENTES			
Mandela	Père et mère d'Amar	20.05.2022	
Églantine	Mère de M'mah	16.03.2023	
Églantine	Mère d'Issam	22.03.2023	
Églantine	Mère d'Ilyès	12.04.2023	Reports multiples
FAMILLES SOUS-PRESSIONS			
Églantine	Mère d'Inès	30.03.2023	Reports multiples
Églantine	Mère d'Assia	30.04.2023	
FAMILLES SURMENÉES			
Mandela	Mère de Syrine et Leila	13.05.2022	
Mandela	Mère de Mohammed	20.05.2022	
Mandela	Mère de Nour	20.05.2022	
Églantine	Mère d'Alissa	06.04.2023	

## 2.B ) Guide d'entretien

Quotidien familial	Est-ce que vous pouvez tout simplement me décrire votre famille ? <i>Combien d'enfants vous avez ?</i> <i>Est-ce qu'ils vivent avec vous ?</i> <i>Est-ce qu'ils sont toujours à l'école ?</i>
	Si vous deviez faire le bilan de tout ce que vous avez appris à vos enfants jusqu'à maintenant, quelles seraient les principales choses auxquelles vous pensez ?
	Est-ce que vous parlez une autre langue que le français à la maison ?
	Est-ce que c'est important pour vous que vos enfants apprennent cette langue ?
	Quand votre enfant rentre à la maison après l'école, quelles sont les missions qu'il doit réaliser ou quelles sont les tâches que vous lui demandez de faire ?
	Est-ce que vous pouvez me raconter de manière générale comment ça se passe le temps des devoirs ?
Scolarité	Est-ce que vous diriez que votre enfant aime l'école ?
	Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de ses résultats scolaires ?
	Est-ce que vous êtes satisfait des résultats scolaires de votre enfant ?
	Un soir, votre enfant rentre de l'école et vous dit que l'école ne sert à rien, qu'il ne veut plus y aller. Qu'est-ce que vous lui diriez pour le convaincre que l'école sert à quelque chose ?
	Est-ce que c'est important pour vous que votre enfant réussisse à l'école ?
Interactions	A la maison, avec qui votre enfant passe le plus de temps ?
	Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur les amis de votre enfant ?
	Est-ce que vous diriez que votre enfant a beaucoup d'amis ?
Accompagnement scolaire (Questions déclinées en fonction des différents dispositifs (CLAS, devoirs faits, PRE ...))	Est-ce que vous savez concrètement ce que votre enfant fait pendant l'aide aux devoirs ?
	Est-ce qu'il vous raconte ce qu'il fait ?
	Est-ce que vous avez remarqué des évolutions, que ce soit au niveau des notes, au niveau du comportement ?
	Un jour, votre enfant vous explique qu'il n'a plus envie d'aller à l'aide aux devoirs, que ça l'ennuie, qu'il n'aime pas l'aide aux devoirs, qu'est-ce que vous lui diriez dans ce cas ?
Centres sociaux	Est-ce que vous pouvez m'expliquer de manière générale ce que fait votre enfant au centre social ? Pourquoi vous avez fait le choix d'inscrire votre enfant à ... et pas ailleurs ?
	Est-ce que vous savez concrètement ce que votre enfant fait pendant le centre de loisirs/ accueil libre ?
	Est-ce qu'il vous raconte ce qu'il fait ?
	À votre avis qu'est-ce que ça lui apporte d'aller au centre de loisirs ?
	Est-ce que vous avez l'impression qu'il apprend des choses avec le centre de loisirs ?

Activités culturelles et sportives	Quelles activités votre enfant pratique ? (Quelles activités a-t-il pu pratiquer par le passé ?)
	Un jour, votre enfant vous explique qu'il ne veut plus faire de sport, qu'il ne veut plus faire du .... Qu'est-ce que vous lui diriez ?
	Selon vous, est-ce que votre enfant apprend des choses grâce au sport ?
Utilisation des offres du territoire	J'ai montré l'ensemble de ces photos à votre enfant et ils m'ont expliqué tout ce qu'ils pouvaient faire dans chacun de ces lieux. Si vous le voulez bien, on va faire ça de la même manière... Est-ce que vous pouvez tout simplement me dire dans quels lieux vous avez déjà été et pour y faire quoi ?
	OU On a discuté avec votre enfant de différents lieux du quartier, notamment le cinéma, la médiathèque, le conservatoire, la MAC, les parcs, le centre commercial et cetera, dans quels lieux vous avez l'habitude d'aller avec vos enfants ?
	Est-ce que vous pensez que ce sont des endroits où votre enfant peut apprendre des choses ?
Cité éducative (Questions réitérées en fonction des projets réalisés par l'enfant)	Est-ce que ce logo vous dit quelque chose ?
	La Cé permet de proposer des projets, des ateliers qui sont faits soit à l'école, soit dans le quartier. On en a discuté avec votre enfant et il m'a parlé de ..... qu'il fait à ..... est-ce qu'il vous en a parlé ?
	Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ce projet, qu'est-ce que vous en savez ?
Questions conclusives/complémentaires	Pendant les vacances, le centre social vous appelle pour vous dire qu'ils ont besoin de parents pour accompagner des enfants à une sortie au musée. Qu'est-ce que vous répondez ? Est-ce que vous acceptez ou est-ce que vous refusez ?
	À votre avis et de manière très générale, pour que votre enfant réussisse dans la vie, qu'est ce qui est le plus important ?
	Souhaitez-vous ajouter d'autres choses ?

## Annexe 3 : Présentation des professionnels enquêtés\*

### 3.A) Tableau récapitulatif des professionnels enquêtés

Terrain	Enquêté	Entretien	Fonction
Mandela	Mme Miller.	26 octobre 2021	Directrice d'une association locale
	Mme Roussin.	9 novembre 2021	Directrice du centre social Casalis
	Mme Jullien.	15 décembre 2021	Co-pilote de la cité éducative à la municipalité
	Mme Apale.	14 janvier 2022	Chargée de mission CAF
	Mme Sanon.	14 janvier 2022	Conseillère départementale REP
	Mme Vanier & Mme Mirain.	15 février 2022	Directrice service culture de la municipalité
	Mr Buselin.	14 mars 2022	Chargé de mission cité éducative
	Mr Coquery.	21 mars 2022	Intervenant d'une association à visée nationale
	Mme Tessier.	31 mars 2022	Directrice école primaire du REP 1
	Mme Guerin.	18 mai 2022	Chargée départementale association à visée nationale
	Mr Rivière.	22 juin 2022	Enseignant : responsable E3D
	Mme Duval.	23 juin 2022	Responsable de la médiathèque
	Mr Pouquet.	29 juin 2022	Proviseur du collège tête de file cité éducative

Églantine	Mme Baudin.	20 février 2023 & 24 octobre 2023	Chef de projet opérationnel cité éducative
	Mme Sorbier.	23 février 2023	Chef de la sécurité de la police municipale
	Mme Lamart.	7 mars 2023	Responsable du projet de rénovation urbaine
	Mme Lopez.	17 mars 2023	Responsable de la bibliothèque
	Mme Laville.	23 mars 2023	Responsable association financée cité éducative
	Mme Sorbon & Mr Arpal.	13 avril 2023	Educatrice & directeur de BMSEA
	Mr Cortes.	4 mai 2023	Président d'EVL
	Mme Lapeyre.	16 mai 2023	Coordinatrice REP
	Mme Cottin.	31 mai 2023	Coordinatrice de la cité de l'emploi
	Mme Terroy.	31 mai 2023	Chef de projet politique de la ville

\* Seuls les entretiens formalisés, enregistrés et retranscrits sont donnés à voir ici.

### 3.B) Guide d'entretien

Les entretiens auprès des professionnels ont été fortement modelés et adaptés en fonction de leur profession ou de leurs missions. Chaque entretien a fait l'objet d'un guide d'entretien unique, au sein duquel les mêmes thématiques ont été abordées. Les questions ont été conçues au regard des spécificités de chacun des professionnels. Nous donnons à voir ici uniquement les questions communément posées.

Thématiques	Questions
Contexte	Est-ce que vous pouvez me présenter rapidement vos missions ?
Description de l'activité	Si on parle en termes de temps attribué à la Cé, est-ce que vous pouvez me donner un pourcentage. Quel pourcentage de votre temps de travail est dédié à la Cé ?
Terminologie	Lorsque vous présentez la Cé à des amis ou des membres de votre famille par exemple, comment est-ce que vous la définissez ?
Fonctionnements	Est-ce que vous pouvez me parler un peu du déroulement des réunions, des comités de pilotage, des comités techniques ? Est-ce que vous pouvez me donner simplement votre ressenti sur ces réunions ? De manière assez générale, quels sont les acteurs présents lors de ces comités ? Au-delà des actions et des projets, est-ce que de nouveaux outils, de nouvelles formations, de nouvelles évaluations ont émergées ou sont en train d'émerger ?
Financements	Les projets sont étudiés par une commission semestrielle d'étude des projets, est-ce que vous pouvez m'en dire plus sur les critères de sélection ? Pourquoi un projet et pas un autre ? Dans les derniers mois, la Cé elle a été partenaire d'actions, d'interventions, je pense à des actions comme...par exemple, qui ne sont pas des projets à proprement parler mais des choses assez ponctuels, comment ce genre de chose se mettent en place ?
Travail partenarial	Au sein des textes de cadrage, les notions de partenariat, de coordination, d'alliances éducatives apparaissent beaucoup, comment à votre échelle vous définissez ces termes ? Est-ce que la Cé a modifié votre manière de travailler avec les autres ? Est-ce que vous pouvez me donner quelques exemples de partenariats sur le territoire ? Est-ce qu'il y a des acteurs, des structures, des instances qui n'ont pas intégrés la Cé ou qui ont du mal à être rattachés à la Cé ? (Exemple) Comment, de manière très personnelle, vous vivez ce travail partenarial ? Est-ce que c'est quelque chose de simple pour vous, est-ce qu'il y a des difficultés qui émergent ? Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a une prépondérance d'une des institutions dans la prise de décision finale et les orientations prises ?
Relations école-famille	L'implication des familles est une des notions présentes au sein des cadrages, qu'est-ce que ça représente pour vous cette implication des familles ?

	<p>A quelle échelle les familles elles sont impliquées ? Est-ce qu'elles sont des publics ou est-ce qu'elles deviennent vraiment actrices de certains projets ?</p> <p>Est-ce que vous pouvez me donner un exemple d'action qui a été coconstruit ou qui implique les parents ?</p> <p>Est-ce qu'il y a eu un diagnostic sur le territoire qui a recueilli les besoins des familles ?</p> <p>Selon vous, les relations entre écoles et familles elles peuvent être facilitées par la Cé ?</p>
Réussite éducative	<p>De quelles manières la Cé elle remplit cette mission d'améliorer la réussite éducative ? Vous pouvez peut-être me donner quelques exemples d'actions qui visent cette réussite éducative ?</p> <p>Est-ce que d'une quelconque manière la Cé évalue l'amélioration des résultats scolaires, du climat scolaire, de la mixité scolaire ?</p>
Parcours éducatifs	<p>Il y a un nombre très important d'actions, de projets sur le territoire, quels moyens vous avez pour communiquer avec les familles, pour visibiliser l'ensemble de ce qui est fait ?</p> <p>Il y a un public qui est particulièrement sensible, c'est les 16-25, qu'est ce qui est mis en place sur la Cé en termes d'insertion professionnelle ou d'insertion sociale ?</p>
Conclusion	<p>La Cé, ça regroupe énormément de choses, de thématiques, d'objectifs ...Est-ce que vous considérez qu'à l'heure actuelle, vous cochez toutes les cases ? Est-ce qu'il y a des thématiques qui ont du mal à être mises en œuvre ?</p>



## Annexe 4 : Données complémentaires à propos des territoires enquêtés

### 4.A) Tableau comparatif des indicateurs statistiques

		Mandela (données 2018 – 2019)	Mandela (données 2020 – 2022)	Moyenne nationale en 2018
Socio-démographie	Indice de jeunesse	2,2	1,7	0,94
	Proportion de familles monoparentales	37%	39%	25%
	Proportion de familles nombreuses	30%	24%	20%
	Proportion d'immigrés	42%	43%	10%
	Proportion d'habitants vivant sous le seuil de pauvreté	36%	36%	17%
	Proportion de la population imposable	30%	34%	43%
	Taux de chômage général	23%	17%	7%
Educatio	Résultat au brevet	85%	84%	89%
	Retard scolaire en 3ème	16%	13%	14,5 %
	Orientation vers filière professionnelle des élèves scolarisés deux ans après la 3ème	25%	23%	31%
Emploi	Proportion des 16-25 ans ni scolarisés, ni en emploi	20%	18%	13%
	Taux d'emploi des 15-64 ans	53%	57%	67%
	Taux de diplomation (supérieur au bac + 2)	18%	19%	20%
	Proportion d'habitants non diplômés	40%	40%	19%

		Eglantine (données 2018 – 2019)	Eglantine (données 2020 – 2022)	Moyenne nationale en 2018
Socio-démographie	Indice de jeunesse	2,3	1,8	0,94
	Proportion de familles monoparentales	27%	27%	25%
	Proportion de familles nombreuses	24%	24%	20%
	Proportion d'immigrés	40%	42%	10%
	Proportion d'habitants vivant sous le seuil de pauvreté	52%	53%	17%
	Proportion de la population imposable	18%	18%	43%
	Taux de chômage général	17%	33%	7%
Education	Résultat au brevet	75%	62%	89%
	Retard scolaire en 3ème	25%	13%	14,5 %
	Orientation vers filière professionnelle des élèves scolarisés deux ans après la 3ème	21%	39%	31%
Emploi	Proportion des 16-25 ans ni scolarisés, ni en emploi	36%	33%	13%
	Taux d'emploi des 15-64 ans	39,4%	39%	67%
	Taux de diplomation (supérieur au bac + 2)	10%	11%	20%
	Proportion d'habitants non diplômés	51%	51%	19%

#### 4.B) Offres scolaires proposées après la troisième à destination des jeunes de Mandela et Églantine

	Mandela	Églantine
Après la troisième (professionnelle)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2<sup>nd</sup> professionnelle métiers de la relation client</li> <li>2. 2<sup>nd</sup> professionnelle métiers de la gestion administrative</li> <li>3. 2<sup>nd</sup> professionnelle métiers de la réalisation d'ensembles mécaniques et industriels</li> <li>4. 2<sup>nd</sup> professionnelle métiers des transitions numérique et énergétique</li> <li>5. 2<sup>nd</sup> professionnelle métiers du pilotage et de la maintenance d'installations automatisées</li> <li>6. Bac pro maintenance des systèmes de production connectés</li> <li>7. Bac pro microtechniques</li> <li>8. Bac pro métiers de l'électricité et de ses environnements connectés</li> <li>9. Bac pro métier de l'accueil</li> <li>10. Bac pro métiers du commerce et de la vente</li> <li>11. Bac pro assistance à la gestion des organisations</li> <li>12. Bac pro organisation de transport de marchandises</li> <li>13. Bac pro accompagnement, soins et services à la personne</li> <li>14. Bac pro animation-enfance et personnes âgées</li> <li>15. CAP électricien</li> <li>16. Certificat de spécialisation aide à domicile</li> <li>17. Diplôme d'Etat d'aide-soignant</li> <li>18. Diplôme d'état d'auxiliaire du puériculture</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2<sup>nd</sup> professionnels métier du pilotage et de la maintenance d'installations automatisées</li> <li>2. Bac pro maintenance des systèmes de production connecté</li> <li>3. Bac pro pilote de ligne de production</li> <li>4. Bac pro Procédés de la chimie, de l'eau et des papiers-cartons</li> <li>5. Bac pro accompagnement, soins et services à la personne</li> </ol>
Après la troisième (générale et technologique)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baccalauréat général (options SES, arts, HLP, HGGSP, Mathématiques, Physique chimie, SVT, LLCER, SI, NSI, SVT, LLCA)</li> <li>2. STMG</li> <li>3. STI2D</li> <li>4. ST2S</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Baccalauréat général (options SES, HLP, HGGSP, LLCER, Mathématiques, NSI, Physique chimie, SVT, SI, arts)</li> <li>2. STMG</li> <li>3. STI2D</li> <li>4. STL</li> <li>5. ST2S</li> </ol>

BAC +1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Classe prépa de lettres</li> <li>2. Classe passerelle vers un BTS</li> <li>3. Certificat de spécialisation animation-gestion de projets sportifs</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Classe prépa de lettres</li> <li>2. Classe prépa Economique et commerciale générale</li> <li>3. Classe prépa MPSI</li> <li>4. Classe prépa MP2I</li> <li>5. Classe prépa PCSI</li> </ol>
BAC+2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Classe prépa de lettres et sciences humaines</li> <li>2. BTS Comptabilité et gestion</li> <li>3. BTS gestion PME</li> <li>4. BTS management commercial opérationnel</li> <li>5. BTS support à l'action managériale</li> <li>6. BTS conception et industrialisation en microtechniques</li> <li>7. BTS maintenance des systèmes</li> <li>8. BTS électrotechnique</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Classe prépa de lettres</li> <li>2. Classe prépa Economique et commerciale générale</li> <li>3. Classe prépa MPI</li> <li>4. Classe prépa PSI</li> <li>5. BTS Analyses de biologie médicale</li> <li>6. BTS bioanalyses et contrôle</li> <li>7. BTS contrôle industriel et régulation automatique</li> <li>8. BTS maintenance des systèmes</li> <li>9. BTS pilotage des procédés</li> <li>10. BTS comptabilité et gestion</li> <li>11. BTS management commercial opérationnel</li> <li>12. BTS services informatiques aux organisations</li> <li>13. BTS support à l'action managériale</li> <li>14. BTS économie sociale et familiale</li> <li>15. BTS gestion de PME</li> <li>16. BTS collaborateur juriste notarial</li> </ol>
BAC+3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. DTS imagerie médicale et radiologie thérapeutique</li> <li>2. Licence pro gestion et maintenance des installations</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Classe prépa ATS économie gestion</li> <li>2. Diplôme d'état de conseiller en économie sociale familiale</li> <li>3. DTS imagerie médicale et radiologie thérapeutique</li> </ol>

---

## Annexes complémentaires

Afin de préserver l'anonymat et la confiance des professionnels, des parents et des jeunes enquêtés, les retranscriptions d'entretiens et les notes d'observations ne sont pas rendues publiques.

D'un point de vue éthique, nous avons fait le choix de ne pas donner à voir le corpus dans son ensemble, puisque la proximité et les interrelations entre les professionnels enquêtés lèveraient, de fait, l'anonymat et pourraient être à l'origine de tensions à l'échelle des territoires enquêtés.

De même, il s'agit de respecter la confiance des jeunes et des familles enquêtés et de respecter les demandes explicites d'anonymisation.

- **« Pourquoi tu ne voulais pas au début ?**
- *Parce qu'après qui dit pas un jour je vais me retrouver au tribunal et après tu viendras dire des trucs ! Avec toi il n'y a aucun contrat qui prouve que tu vas garder le silence, à tout moment tu peux tout balance à qui tu veux.*
- **Non, c'est pour ça que je vous ai fait signer le papier.**
- *Oui mais pas un contrat d'anonymat. C'est pas un vrai contrat d'anonymat ?*
- **C'est un vrai contrat d'anonymat.**
- *Jure !! Ha tant mieux alors parce que je t'ai dit de ces trucs (rire) ! »*

*En ce sens, nous nous réservons la possibilité de partager ces données, en fonction des demandes.*

---

## Résumé :

### Des jeunes en « cités » : approche holistique de la territorialisation des politiques éducatives au temps des cités éducatives

Ce travail de thèse contribue à la compréhension des processus de territorialisation des politiques éducatives, au prisme du label « cité éducative ». L'enjeu est d'apporter une analyse holistique des politiques éducatives en œuvre afin de cerner les éléments qui font varier les distances entre les publics ciblés par ces politiques et ceux qu'elles parviennent effectivement à toucher.

Pour ce faire, nous interrogeons d'une part, les tensions, les négociations et les résistances à l'échelle des institutions ainsi qu'à l'échelle des professionnels socio-éducatifs concernés par le label « cité éducative ». D'autre part, nous questionnons la place des jeunes et leurs incidences dans la construction, la négociation ou le remodelage des politiques éducatives qui les concernent.

Ainsi, ce travail de thèse repose sur des immersions ethnographiques au sein de deux quartiers labellisés. Les analyses s'appuient sur des observations quotidiennes au sein des territoires enquêtés ainsi que sur des entretiens réalisés auprès de professionnels, de jeunes et de leurs parents. Cette thèse s'inscrit dans une logique de contrepoint, à partir des récits monographiques des territoires enquêtés.

Ce travail met en évidence, d'une part, les différentes dimensions de la territorialisation des politiques éducatives. Nous appréhendons les défis, les déséquilibres, les freins et les leviers à la mise en œuvre du label « cité éducative » à l'échelle des instances de gouvernance, puis nous donnons à voir les manières dont les professionnels socio-éducatifs singularisent le label, en fonction des réponses qu'ils apportent aux injonctions, entre résistance et contournement. Nous constatons que le label « cité éducative » répond davantage aux injonctions et aux prescriptions nationales qu'aux besoins et aux spécificités identifiées à l'échelle des territoires. D'autre part, ce travail participe à la compréhension de l'hétérogénéité des « jeunes en cité », et de leur place - laissée ou prise - dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Nous établissons que l'ensemble des jeunes possède une incidence dans la mise en œuvre des politiques éducatives territorialisées, mais que celle-ci diffère selon leurs profils singuliers, leurs caractéristiques et trajectoires individuelles.

En somme, cette thèse apporte un éclairage sur les dynamiques, fonctionnelles ou dysfonctionnelles, qui façonnent la mise en œuvre et les incidences des politiques éducatives territorialisées.

#### **Mots clés :**

territorialisation ; politiques éducatives ; jeunes ; cités éducatives ; quartier ; participation ;  
sociabilités ; recours ; gouvernance ; monographie

---

## Abstract:

### Youth in “urban neighborhoods”: a holistic approach to the territorialization process of educational policies in ‘cité éducative’

This dissertation is a contribution to the understanding of the territorialization process of educational policies through the lens of the 'cité éducative' label. The aim is to provide a holistic analysis of existing educational policies in order to identify the factors that influence the gaps between the target public of these policies and those they actually reach.

To achieve this, on the one hand, we examine the tensions, negotiations and resistances at the institutional level, as well as among the socio-educational professionals involved in the "cité éducative" label. On the other hand, we analyse the role of young people and their impact on the construction, negotiation or transformation of the educational policies that concern them.

This thesis is based on ethnographic immersions in two labelled neighborhoods. The analyses are based on daily observations in the areas studied and on interviews with professionals, young people and their parents. The thesis adopts a counterpoint logic, drawing on the monographs of the territories investigated.

Firstly, this work highlights the different dimensions of the territorialization of educational policies. We examine the challenges, imbalances, obstacles and facilitators in the implementation of the "cité éducative" label at the governance level, and then show how socio-educational professionals individualize the label based on their responses to mandates, oscillating between resistances and appropriations. We find that the "cité éducative" label responds more to national mandates and prescriptions than to the needs and specificities identified at the territorial level. Secondly, this work contributes to the understanding of the heterogeneity of young people in popular district and their role - granted or taken - in the implementation of educational policies. We note that all young people have an impact on the implementation of territorialized educational policies, but this impact differs according to their individual profiles, characteristics and trajectories.

To summary, this dissertation sheds light on the dynamics, whether functional or dysfunctional, that shape the implementation and impacts of territorialized educational policies.

#### **Keywords:**

territorialization; educational policies; youth; cités éducatives; neighborhood; participation; sociability; recourse; governance; monograph