

Jeunesses, pratiques et territoires

Cahiers de l'action

n°42

## Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté

Sous la direction de Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter,  
Gérard Marquié



Jeunesses, pratiques et territoires  
Cahiers de l'action  
n°42

# Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté

Sous la direction de

Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquié

**Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire**  
Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse

# Cahiers de l'action n°42

Juillet 2014

## Directeur de la publication

■ Olivier Toche

## Directrice de la collection

■ Angélica Trindade-Chadeau

## Coordination éditoriale

■ Marianne Autain

## Secrétaire de rédaction

■ Christel Matteï

## Réalisation graphique

■ Maguelonne Rosovsky

## Contact rédaction

■ trindade-chadeau@injep.fr

## Service des ventes

■ Tél. : 01 70 98 94 35

Courriel : publications@injep.fr

Boutique en ligne : <http://www.injep.fr/catalog/>

Pour nous citer : Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquié (dir.), *Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action » n° 42, Paris, 2014.

Les propos énoncés dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs.

ISBN 978-2-11-138516-0

Dépôt légal à parution

AVANT-PROPOS

ANGÉLICA TRINDADE-CHADEAU ..... 5

QUESTIONS • REFLEXIONS

BERNARD BIER

Éducation à la citoyenneté, justice, prévention : d'une évidence institutionnelle  
à un questionnement politique ..... 7

- Rhétorique inflationniste et ciblage social ..... 7
- La citoyenneté, une notion polémique..... 9
- L'éducation à la citoyenneté: normalisation ou émancipation? ..... 11

JEAN-PIERRE ROSENCZVEIG

Les enjeux des rapports des jeunes à la loi, à leurs droits et devoirs ..... 15

- Les droits et devoirs des enfants: de quoi parle-t-on? ..... 15
- Les jeunes connaissent-ils la loi, leurs droits et leurs devoirs?..... 17
- Intérêt et enjeux de l'accès au droit des jeunes ..... 18
- Initiatives en matière d'information et de sensibilisation des jeunes à leurs droits  
et devoirs, à la loi et aux dispositifs d'accès au droit..... 19

PRATIQUES • ANALYSES

MARIE DUMOLLARD, JEAN-PIERRE HALTER, GÉRARD MARQUIÉ

Introduction ..... 21

*Point de vue: entretien avec Denis Colinet*..... 27

JEAN-PIERRE HALTER

Les jeunes et l'exposition : une propédeutique de la citoyenneté?..... 29

- Une dimension interactive..... 29
- Un intérêt immédiat et unanime... ..... 30
- ...mais des apprentissages à consolider sur le plus long terme..... 32
- Une appropriation des connaissances et une modification des comportements  
relatives..... 33
- « 13/18 Questions de justice », une première étape vers une citoyenneté  
éclairée? ..... 34
- Expérience/Initiative: la loi, base du vivre ensemble* ..... 35
- Point de vue: paroles des principaux acteurs d'un projet d'éducation  
à la citoyenneté* ..... 36

GÉRARD MARQUIÉ, JEAN-PIERRE HALTER

<b>L'impact de l'exposition sur les professionnels</b> .....	41
Les collègues et l'exposition: vers une démarche éducative territoriale partagée?...	41
L'impact de la formation et de l'animation sur les professionnels de l'animation...	47
<i>Expérience/Initiative: des structures au service de l'éducation à la citoyenneté</i> ...	55

MARIE DUMOLLARD

<b>L'éducation à la citoyenneté, entre politique de prévention et politique de jeunesse?</b> .....	57
L'agglomération de La Rochelle, un territoire avec une politique de prévention de la délinquance structurée .....	58
Politique de prévention de la délinquance, politique de jeunesse ou politique d'éducation à la citoyenneté? .....	63
<i>Point de vue: l'éducation à la citoyenneté, un projet politique</i> .....	69

MARIE DUMOLLARD

<b>Conclusion</b> .....	73
-------------------------	----

PISTES

MARIE DUMOLLARD, JEAN-PIERRE HALTER

<b>L'expérience de l'agglomération rochelaise: et au-delà?</b> .....	75
--	----

BERNARD BIER

<b>Construire ensemble une citoyenneté politique</b> .....	79
--	----

RESSOURCES

<b>Bibliographie</b> .....	87
----------------------------	----

<b>Annexes</b> .....	88
----------------------	----

    Liste des personnes interviewées dans le cadre de la seconde phase de l'étude... 88

    Liste des structures socio-éducatives participant au projet de l'agglomération rochelaise..... 89

    Référentiel d'une séance d'animation de l'exposition  
    « 13/18 Questions de justice » ..... 90 |

    Contenu d'une formation des animateurs « Formation, accompagnement, évaluation »..... 91

<b>Répertoire des sigles</b> .....	93
------------------------------------	----

## Questions de justice : prétexte aux échanges sur la citoyenneté

En ce 25<sup>e</sup> anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant (enfant entendu comme toute personne âgée de moins de 18 ans), certaines questions fondatrices demeurent d'actualité. Comment parler de l'exercice de la citoyenneté avec des jeunes de 13 à 18 ans, qui sont dans une phase de construction identitaire particulière, où la quête d'autonomie est forte? Quelle approche de la citoyenneté privilégier? Durant le processus d'individuation et de socialisation propre à l'adolescence, comment aborder le lien entre citoyenneté et rapport au droit, montrant que vivre ensemble induit droits et devoirs, pour tous, jeunes et adultes? Comment y sensibiliser des jeunes qui sont dans une période de quête de soi, mais aussi d'opposition et de remise en question de l'ordre établi?

La réflexion proposée dans ce numéro de la collection « Cahiers de l'action » nous renvoie inévitablement à la question du « faire société ». Selon la conception que l'on en a, les réponses quant aux enjeux ne sont pas les mêmes. Pour ceux qui pensent que la société est une question d'ordre et de cohésion, les enjeux se posent davantage en termes de règles unificatrices. Tandis que pour ceux qui envisagent de faire société autour de la notion d'engagement commun, c'est plutôt sur le sens partagé qu'il faut réfléchir... Ce serait alors moins sur les règles sociétales de comportement moral auxquelles chacun doit adhérer mais davantage sur les motivations pour chaque individu de s'engager ensemble dans une direction, dans un sens commun. Or pour arriver à une vision partagée de ce qui fait sens, il est nécessaire de provoquer la discussion, le débat, les échanges.

Soucieuse de promouvoir une action forte en matière de citoyenneté, la communauté d'agglomération de La Rochelle s'est engagée en 2006 dans une action d'éducation à la citoyenneté autour de l'outil créé par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) au début des années 1990, l'exposition « 13/18 Questions de justice ». C'est cette expérience qui est analysée plus en détail dans la partie Pratiques • Analyses de cet ouvrage. Un véritable système d'animation et de promotion a été conçu sur le territoire intercommunal pour proposer aux collégiens de l'agglomération un module d'éducation à la citoyenneté pendant leur année de 4<sup>e</sup> les sensibilisant à la question de leurs droits et devoirs et à la loi. L'exposition « 13/18 Questions de justice » apparaît dès lors comme un support de discussion, un prétexte aux échanges, avec les jeunes, certes, mais également avec les adultes, animateurs, enseignants, éducateurs, parents. Elle permet d'une part de renforcer la dimension interactive, essentielle sur ces sujets et notamment avec les jeunes, et d'autre part de proposer une approche différente de la notion de transmission, grâce à une pédagogie alternative, revisitée par les animateurs. Un autre aspect fondamental abordé dans cette expérience de l'agglomération rochelaise est celui du lien, volontaire ou non, entre éducation

à la citoyenneté, politique de prévention et politique de jeunesse. L'originalité d'une telle démarche territoriale tient aussi au fait qu'elle est portée et développée à l'échelle d'une agglomération, favorisant la rencontre entre professionnels issus d'univers et métiers distincts, au sein de collèges dispersés sur l'ensemble du territoire.

Deux numéros précédents de la collection « Cahiers de l'action », parus en 2007<sup>1</sup>, se sont intéressés à des sujets proches. Dans *Prévenir les ruptures adolescents-institutions* (n° 11), la question de la rupture entre jeunes et institutions est au cœur des préoccupations des acteurs du social, de la jeunesse et de l'éducatif, mais aussi des parents, des politiques et des médias. Dans *Éducation et citoyenneté* (n° 16), les textes interrogent la loi, montrent qu'elle est protectrice et que les jeunes eux-mêmes peuvent être des acteurs de médiation. Dans la continuité de ces travaux, le présent ouvrage complète et enrichit encore la réflexion en intégrant le lien entre éducation formelle et éducation non formelle, entre enseignants et animateurs, entre inspection académique et collectivité territoriale.

Par ailleurs, l'expérience analysée ici contribue à penser l'action éducative, comme un processus plus large, impliquant certes les jeunes, mais également l'ensemble des membres de la cité. De quoi nous armer, en tant que professionnels de jeunesse, pour la construction collective d'une approche nouvelle, partagée, susceptible d'accompagner les jeunes dans leur perception de la justice et du droit. De quoi les aider à ne pas « subir » le droit en le hissant au rang de source d'émancipation, de transformation et de participation à la vie de la cité. C'est, en tout cas, le défi que s'est donné l'INJEP pour ce volume.

En décembre 2013 s'est tenu en Thaïlande le forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale<sup>2</sup>. À l'heure où les municipalités et/ou communauté d'agglomération s'impliquent sur le terrain de l'éducation à la citoyenneté, locale voire nationale, il est pour le moins intéressant d'observer le positionnement des institutions internationales. Ces dernières (UNESCO, UNICEF, Conseil de l'Europe) prônent une vision de la citoyenneté mondiale qui « renvoie davantage au sentiment d'appartenance à une communauté mondiale et à l'humanité, dont les membres sont censés éprouver de la solidarité et partager une identité collective entre eux ». Or bien que penser globalement/agir localement soit une véritable approche politique, les textes proposés dans ce numéro soulignent la multitude d'étapes à franchir et de questions à se poser, localement avec les jeunes, pour investir les grands défis mondiaux de la citoyenneté, et ce, dans un contexte croissant d'interdépendances.

Angélica TRINDADE-CHADEAU,  
directrice de la collection, INJEP

1. Les premiers numéros (1 à 24) de la collection « Cahiers de l'action » sont téléchargeables sur le site de l'Injep : [www.injep.fr](http://www.injep.fr)  
2. <http://goo.gl/00xGwy>



## Éducation à la citoyenneté, justice, prévention : d'une évidence institutionnelle à un questionnement politique

BERNARD BIER,  
sociologue

---

### **Rhétorique inflationniste et ciblage social**

Depuis trois décennies, la citoyenneté s'est imposée comme un référentiel des politiques publiques de jeunesse. Et de manière récurrente, nombre de politiques établissent des passerelles, quand elles ne tirent pas un trait d'égalité, entre éducation à la citoyenneté et prévention de la délinquance.

L'objet du présent chapitre est d'interroger ces allants-de-soi et cet ordre du discours, qui peut vite, si l'on n'y prend garde, se réduire à un discours de l'ordre.

### **Une injonction citoyenne adressée aux jeunes des « quartiers »**

(L'éducation à) la citoyenneté est un thème récurrent depuis l'entrée dans les années de « la crise », laquelle a eu des effets déstructurants sur les individus et les territoires. Ce référentiel est mobilisé dans les politiques de prévention et de lutte contre la délinquance, d'intégration et de cohésion sociale, de lutte contre les incivilités et dans nombre de dispositifs des ministères en charge de l'éducation, de la jeunesse, de la ville ou de la justice, ainsi que par les collectivités. Force est de constater que le thème et le terme ne semblent devoir concerner que des populations ou des territoires « à risque », dont on pointe ainsi le déficit réel ou potentiel, contribuant de fait à renforcer leur stigmatisation.

Un symptôme de ce phénomène est le colloque gouvernemental « Des villes sûres pour des citoyens libres » qui s'est tenu à Villepinte en octobre 1997, et qui a réuni pas moins de huit ministres – dont le premier d'entre eux Lionel Jospin. Consacré à la violence dans les quartiers populaires, il a débouché sur... une relance de l'éducation à la citoyenneté à l'école<sup>1</sup>.

1. BIER B., « Jeunesse comme danger ou jeunesse comme ressource? L'analyseur Villepinte », in VULBEAU A., *La jeunesse comme ressource? Expérimentations et expériences dans l'espace public*, Obvies/Erès, Toulouse, 2001.

La citoyenneté ne se définirait-elle alors que par défaut, par l'absence de désordres ou de délits? La citoyenneté ne serait-elle alors qu'un moyen de « civiliser » les pauvres, de se protéger des nouvelles « classes dangereuses »?

### La confusion des registres

Citoyenneté, prévention de la délinquance et connaissance de la loi renvoient pourtant à des réalités différentes.

La citoyenneté est un principe politique, dans lequel s'incarne un projet de Cité, qui peut soit être un axe de revendication ou de lutte, soit prendre une forme organisationnelle définie par un cadre juridique.

La justice est un principe moral ou/et politique, qui renvoie à des aspirations (en opposition à l'injustice) ou qui peut être décliné dans des institutions, dont les contenus et les formes sont pour le moins variables et parfois antagonistes.

Le terme de droit est tout aussi polysémique: il désigne à la fois des principes souhaitables ou exigibles (ce que d'aucuns appellèrent le « droit naturel », notion d'ailleurs discutable) et des articles de la loi (le « droit positif »); il renvoie à la fois aux « droits liberté » (garantissant des espaces échappant à l'intervention de l'État ou de tout autre pouvoir) et aux « droits créance » (impliquant et appelant une action effective de l'État ou de la puissance publique).

Quant à la confusion fréquente entre la délinquance et les incivilités, autrement dit entre ce qui est infraction à la loi et ce qui (ne) relève (que) du désordre, du désagrément ou de la nuisance, intellectuellement peu pertinente, elle s'avère dangereuse d'un point de vue politique (le risque de pénalisation de tout comportement déviant), et fortement dommageable d'un point de vue éducatif.

### Une dilution du sens

Si la citoyenneté est invoquée aujourd'hui explicitement et de manière dominante en référence à certains publics et territoires, on peut constater par ailleurs, et ce n'est pas contradictoire, l'usage inflationniste de ce terme à propos de réalités les plus diverses. Les projets se doivent d'être citoyens, comme les entreprises, les artistes, les fêtes, les comportements... Tous les champs sont touchés: la santé, la culture, la conduite automobile, la décoration florale des villages [sic]... Nous assistons à un véritable « gavage citoyen<sup>2</sup> ». Le philosophe Georges Labica fait une hypothèse quant au substrat idéologique de cette inflation citoyenne: « Plus de propriétaires, tous salariés ou actionnaires. Plus de luttes de classes, mais le dialogue – citoyen bien sûr. Même plus de travailleurs, les gens suffisent<sup>3</sup>. »

Enfin, référée à l'ensemble des jeunes, la citoyenneté s'inscrit dans un champ sémantique plus large, celui de l'engagement, de la participation, du projet..., tous citoyens bien sûr. Elle se veut l'horizon obligé de l'inscription sociale des jeunes (les jeunes doivent « participer », être acteurs, leurs initiatives doivent relever de l'intérêt général pour être élues à des financements...). Ces injonctions, qui deviennent dérisoires à force d'être répétées, vidées de leur contenu, n'apparaissent plus que comme rhétorique creuse; elles peuvent avoir pour conséquences (ou « effets pervers ») d'appeler les jeunes à des comportements

2. MURAY P., *Après l'histoire*, Gallimard, coll. « Tel », Paris, 2012.

3. LABICA G., « L'idéologie chez Marx », *Marx contemporain*, Éditions Syllepse, Paris, 2003.

conformes voire conformistes, ou à inscrire les plus habiles d'entre eux dans cette même rhétorique à des fins de bénéfices personnels. Où est alors la citoyenneté? De quelle citoyenneté parle-t-on alors?

## La citoyenneté, une notion polémique

Les définitions de la citoyenneté sont plurielles. Plutôt que de partir d'une définition *a priori*, arbitraire, mieux vaut reconnaître la diversité des approches de la citoyenneté selon les époques, les pays, en fonction des visions du monde. Elle est une notion plastique, polémique, c'est-à-dire inséparable du débat.

### Une pluralité d'approches

À titre d'exemple, une démarche archéologique nous permettrait de distinguer deux figures archétypales de la citoyenneté.

Au <sup>v</sup>e siècle avant Jésus-Christ, à Athènes, le citoyen est celui qui participe aux instances de décision dans la Cité. Les procédures de désignation sont multiples : le vote, mais aussi le tirage au sort. Plus tard, à Rome, qui étend au <sup>iii</sup>e siècle avant Jésus-Christ la citoyenneté à l'ensemble des peuples et territoires qu'elle a soumis, l'approche de la citoyenneté est autre : le citoyen est celui qui est sous la protection du pouvoir romain. L'exemple grec retrouve d'ailleurs aujourd'hui une certaine actualité à la lumière de réflexions contemporaines sur l'épuisement du modèle démocratique représentatif et la possibilité de renouveler les modalités de désignation, par le recours par exemple au tirage au sort<sup>4</sup>.

De ces deux approches, nous pourrions dégager un *topos* : la citoyenneté est une notion intrinsèquement politique, qui marque une rupture avec une organisation sociale fondée sur un ordre hérité, essentialisé, légitimé par la nature, la tradition ou la transcendance. Elle est fondée sur l'organisation des citoyens, sujets de droits.

Elle définit un espace d'appartenance – donc d'exclusion : on est citoyen ou non. Ainsi la femme, l'esclave et le colonisé hier, le mineur ou l'étranger aujourd'hui ne sont pas citoyens – même s'ils bénéficient de certains droits dans le cadre juridique de la Cité.

Le passage à l'état de citoyen est avant tout un changement de statut lié à l'âge, qui s'accompagne d'une capacité (et d'une responsabilité) juridique et politique. Il ne dépend pas *stricto sensu* de l'existence d'une éducation, mais postule l'entrée dans un système de règles spécifiques, celles de la Cité.

### Un modèle français de citoyenneté

Restreignons maintenant la focale sur la société française : un modèle de citoyenneté s'y construit à partir de la Révolution et tout au long de la <sup>iii</sup>e République, inséparable d'« une sédimentation de significations historiques diverses<sup>5</sup> » elles-mêmes erratiques : la nation, la République, la démocratie. Il y sera adjoint ultérieurement la laïcité. Et l'éducation est intrinsèquement constitutive de la citoyenneté à la française. Ce modèle est fondé sur la souveraineté populaire. Rien ne doit s'introduire entre l'individu-citoyen et l'État, qui incarne l'intérêt général. Tout ce qui pourrait représenter des intérêts particuliers ou rompre l'unité de la nation doit être éloigné, d'où la mise à l'écart des appartenances « communautaires »

4. RANCIÈRE J., *La haine de la démocratie*, La Fabrique, Paris, 2005 ; SINTOMER Y., *Petite histoire de l'expérimentation démocratique. Tirage au sort et politique d'Athènes à nos jours*, La Découverte, Paris, 2011.

5. NICOLET C., *L'idée républicaine en France (1789-1924)*, Gallimard, Paris, 1982.

(au sens donné par la sociologie à ce terme), ce que traduit la loi Le Chapelier de 1791. Et il faudra plus d'un siècle pour que le droit à la liberté associative soit reconnu.

Le citoyen se doit d'être un « homme des lumières », émancipé des préjugés et de la soumission, par l'instruction et l'exercice de la raison. Un texte de Condorcet témoigne de cette utopie : « Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain, toutes les chaînes auraient été brisées, en vain, ces opinions de commandes seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres, et celle des esclaves<sup>6</sup>. » Ces propos sont par ailleurs lourds d'ambiguïté en ce sens qu'ils établissent de nouvelles hiérarchies, de nouvelles exclusions<sup>7</sup>.

Dans ce contexte, la loi républicaine, fondée sur l'égalité en droit de tous, se veut émancipatrice ; sa connaissance et son respect contribuent à définir le citoyen et le cadre de son pouvoir politique. La concrétisation juridique en sera la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789, qui établit par son intitulé une distinction entre ce qui relève de l'individu et ce qui relève de l'*homo politicus* (c'est-à-dire l'individu en tant que membre d'une communauté politique).

Rappelons à ce propos les longs et houleux débats qui précèdent son adoption : faut-il une déclaration des droits et des devoirs du citoyen ? Ou une déclaration des droits du citoyen ? Les tenants de cette dernière position excipent du fait que l'Ancien Régime ne connaissait que des sujets ayant des devoirs envers l'autorité qui les dominait. L'ordre nouveau doit affirmer que la Révolution et la République sont fondatrices de droits ; les devoirs n'en sont que le corollaire, répondant au souci du respect des droits d'autrui. Les défenseurs de cette position l'emportent (de peu d'ailleurs). Le débat reviendra de manière récurrente<sup>8</sup> par la suite.

### La citoyenneté démythifiée

Ce sont les limites du discours de l'égalité républicaine et sa confrontation à la réalité politique et sociale qui conduisent le XIX<sup>e</sup> siècle à élargir le droit de vote à tous (les hommes !), à développer des politiques sociales solidaires..., évolutions qui ont été le fruit de combats portés par les forces progressistes. Comme l'ont été les luttes anticoloniales, féministes... pour que l'égalité ne soit pas qu'un mot, que la République tienne ses promesses, qu'il y ait égalité et justice égale entre les citoyens.

L'école sera l'objet des mêmes débats quand, en dépit du discours sur la méritocratie scolaire républicaine, les sociologies de la domination font apparaître, au cours des années 1960, que les inégalités sociales se retrouvent à l'école, voire que cette dernière participe à leur (re)production.

Enfin, on voit aujourd'hui se développer des revendications fortes émanant de minorités diverses (« ethniques », nationales, de genre), sur la nécessaire reconnaissance publique (c'est-à-dire politique et juridique) de leur identité, que le modèle de citoyenneté jusqu'alors dominant a bafoué. Ces débats, pendant longtemps absents en France, refoulés du fait de la culture « universaliste » française, sont portés dans le champ associatif et dans la recherche, en particulier autour du multiculturalisme, des « *cultural studies* », des « *postcolonial studies* », des « *gender studies* »... Ce qui conduit certains chercheurs tel Michel Wieviorka à

6. CONDORCET, « Premier mémoire sur l'instruction publique », in *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Garnier Flammarion, Paris, 1994.

7. D'IRIBARNE P., *Vous serez tous des maîtres. La grande illusion des temps modernes*, Le Seuil, Paris, 1996.

8. GAUCHET M., *La Révolution des droits de l'homme*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des histoires », Paris, 1992.

évoquer la nécessité de définir pour le xx<sup>e</sup> siècle une « citoyenneté culturelle<sup>9</sup> », après les étapes définies par Thomas-Humphrey Marshall<sup>10</sup> de la citoyenneté juridique au xviii<sup>e</sup> siècle, politique au xix<sup>e</sup> siècle et sociale au xx<sup>e</sup> siècle.

Aujourd'hui, le discours institutionnel sur la citoyenneté, la République, la justice, se heurte à la réalité vécue par nombre de jeunes, en particulier dans les quartiers populaires. Ils font au quotidien l'expérience des inégalités sociales, et souvent d'une discrimination que pendant longtemps les institutions ont niée, arguant du fait qu'elles respectaient l'égalité formelle par un traitement indifférencié de tous, qu'elles ne sauraient prendre en compte les singularités, que par définition les institutions de la République des droits de l'homme ne pouvaient discriminer...

Cette expérience partagée de l'injustice<sup>11</sup> influence le regard de nombre de jeunes sur les institutions (l'école, la justice, la police, mais aussi le monde politique). Elle peut permettre de comprendre des attitudes de refus ou d'incompréhension de leur part, voire certaines violences, réponses à une violence vécue, réelle, symbolique ou parfois fantasmée. D'autant que le discours commun cible plus souvent les jeunes auteurs de délits que les transgressions à l'ordre émanant des classes dirigeantes, avec qui la justice se révèle souvent assez tolérante<sup>12</sup>. L'injonction réitérée à la loi ou à la citoyenneté qui leur est adressée ne peut alors être perçue que comme rhétorique mensongère visant à les invalider un peu plus.

Pourtant, contrairement à ce qui est souvent allégué, les jeunes, mêmes les plus en délicatesse avec la loi, ont aussi un sens de la justice, même si celui-ci n'emprunte pas les formes et les canaux attendus<sup>13</sup>. Leur manière d'occuper l'espace public est aussi l'affirmation d'un droit, d'une légitimité à être là<sup>14</sup>, comme leur recours récurrent au respect<sup>15</sup>. Il ne s'agit en aucun cas d'idéaliser ou de nier la réalité de certaines conduites et pratiques inciviles voire délictueuses, mais de s'obliger à analyser la complexité de situations, au moment de la construction identitaire, alors que les outils pour faire ou pour dire manquent aussi parfois aux jeunes, que les cadres politiques traditionnels ne permettent plus la mise en forme des revendications...

L'enjeu est bien évidemment éducatif, mais aussi politique : comment expliquer aux jeunes que la loi protège... et les protège, garantit le vivre ensemble, qu'il y a « communauté des citoyens », si cela se heurte à leur observation de la société, à leur expérience quotidienne, si nous n'interrogeons pas le cadre global dans lequel ils se construisent, l'organisation sociale, économique, politique, les pratiques des adultes... ?

## **L'éducation à la citoyenneté : normalisation ou émancipation ?**

L'éducation est constitutive du modèle français de citoyenneté, l'école en est l'instrument. Et quand la III<sup>e</sup> République met en place l'école primaire gratuite et obligatoire, sous l'autorité de l'État, cette mission de formation du citoyen sera centrale. Il s'agira de transformer l'enfant en élève pour préparer le citoyen de demain.

9. WIEVIORKA M., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris, 1996.

10. MARSHALL T.-H., *Citizenship and social classes and other essays*, Cambridge University Press, Cambridge (Angleterre) 1950.

11. RENAULT E., *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, La Découverte, Paris, 2004; DUBET F., *Pourquoi moi? L'expérience des discriminations*, Le Seuil, Paris, 2013.

12. « La délinquance en col blanc : études de cas », *Champ pénal*, vol. X, 2013 (<http://champpenal.revues.org/8380>).

13. PEYRAT S., « Les jeunes des cités : une communauté juste », *VEI Enjeux*, n° 121, juin 2000.

14. VULBEAU A., *Les inscriptions de la jeunesse*, L'Harmattan, Paris, 2002.

15. RENAULT E., « Le discours du respect », in CAILLÉ A. (dir.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, La Découverte, Paris, 2007.

## L'époque fondatrice

La loi de 1882 instaure en primaire « l'instruction morale et civique ». La distinction des deux registres de la morale et du civisme, au-delà du rapprochement dans un même enseignement, est soulignée: la morale « doit préparer les enfants à la vie qui les attend en société », et l'instruction civique est « destinée à faire connaître aux élèves notre organisation politique et sociale en leur montrant les droits mais aussi les devoirs des futurs citoyens ».

Mais la frontière est souvent ténue: les valeurs inculquées par la morale sont fortement marquées par l'hygiénisme du temps (la propreté comme prévention des maladies, la tempérance comme prévention de l'alcoolisme...), mais aussi par des valeurs idéologiquement situées, tel le respect de la propriété d'autrui. Il s'agit donc de moraliser les classes populaires afin d'éviter qu'elles ne deviennent « dangereuses », de former le citoyen dans un cadre politique qui se veut apaisé. Philosophie que résume parfaitement Antoine Prost: « L'école primaire du XIX<sup>e</sup> siècle abonde de mises en garde: ce n'est pas parce qu'on est plus instruit que son père qu'on doit faire un autre métier, et les promoteurs de l'école gratuite et obligatoire, de Duruy à Buisson, en passant par Ferry, ont souhaité le développement de l'instruction pour ses conséquences morales et politiques – lutte contre la délinquance et la réaction – tout en refusant qu'elle ait des conséquences sociales<sup>16</sup>. »

Quatre traits de ce temps fondateur nous semblent remarquables:

- D'abord cette instruction civique évite soigneusement d'aborder la politique, il s'agit même d'en protéger les enfants, alors que, paradoxalement, il s'agit de les préparer à être des citoyens.
- Ensuite, on est loin de l'apprentissage de l'esprit critique et du débat; on est dans un modèle normalisateur (si toute éducation est normative, elle n'est pas nécessairement normalisatrice!).
- En outre, il s'agit avant tout d'un enseignement, d'un apprentissage intellectuel et sensible (on mobilise l'émotion, les mythes).
- Enfin, il ne concerne que les élèves des classes populaires. Le système éducatif de l'époque comporte deux filières: l'enseignement court (primaire-primaire supérieur) d'une part, l'enseignement long d'autre part (le lycée avec des petites classes spécifiques qui y préparent), avec une scolarité jusqu'à 13 ans (1882), puis 14 ans (1936), puis 16 ans (1959). Or cette instruction « civique et morale » s'adresse au seul cycle primaire; elle sera étendue progressivement entre 1880 et 1940 au primaire supérieur. La minorité de jeunes (des classes socialement supérieures) destinée au lycée ne reçoit pas cet enseignement, ni n'est considérée comme devant en bénéficier.

Il faudra attendre la Libération pour que soit introduite « l'éducation civique » dans l'ensemble du système d'enseignement, donc dans le secondaire – lequel lycée reste encore dans l'immédiat après-guerre réservé à une minorité, avant le grand phénomène de massification scolaire des années 1960.

## Des évolutions

Ce projet d'éducation à la citoyenneté va se poursuivre sous des formes diverses, dans les mêmes logiques que décrites *supra*, mais avec la volonté de s'adapter aux évolutions idéologiques majoritaires, à celles des pratiques et sociabilités juvéniles, avec l'infléchissement évoqué plus haut lié à la situation des années de crise dans les quartiers populaires.

16. PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*, Perrin, coll. « Tempus », Paris, 1981 (1<sup>re</sup> édition), 2004.

La notion de citoyenneté va progressivement se diluer, « le civisme [étant] réduit à des objectifs individualistes et utilitaristes<sup>17</sup>... » Ainsi lors des Journées internationales de Sèvres en 1975, le ministre René Haby demande aux enfants de « se manifester comme futurs citoyens, contribuables, épargnants, bénéficiaires de services collectifs, acheteurs d'appartements ou bâtisseurs de maisons... »

Deux éléments vont jouer dans la réorientation (toute relative) de cette éducation : la reconnaissance juridique des droits de l'enfant (la Convention internationale des droits de l'enfant est ratifiée par la France en 1990) et la loi Jospin de juillet 1989 qui affirme que « l'élève est au centre du dispositif scolaire<sup>18</sup> ».

### **Et des résistances persistantes à la citoyenneté en acte des jeunes**

L'après 1968 voit la reconnaissance des droits des élèves au sein des établissements, une relative représentation au sein des instances délibératives, l'introduction de la politique via la presse et son étude... Mais « la participation » des élèves est restreinte au cadre de « la vie scolaire. »

De même, si dans les villes les conseils d'enfants et de jeunes, conçus à l'origine comme des outils d'éducation, s'avèrent des lieux d'expression et de construction de soi, ils sont aussi des espaces cadrant l'expression, destinés à éviter les dérives d'une parole incontrôlée, et visant à légitimer les élus<sup>19</sup>.

Enfin, l'histoire politique de ces dernières décennies nous montre la méfiance constante à l'égard des mobilisations juvéniles, toujours accusées ou suspectes de politisation (sic!), alors même qu'elles se présentent quasi toujours en termes de protestation ou de revendication de droits.

Plus récemment, en 2012, une réflexion d'initiative gouvernementale a débouché sur un projet affirmant une fois de plus que « L'École est à la fois le lieu de la transmission des connaissances et celui de l'apprentissage de la citoyenneté et du partage des valeurs de la République telles que la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations, la justice<sup>20</sup>. »

17. TÉTARD F., « Le jeune, la cité et les autres... La valeur civisme appliquée à la jeunesse de l'après-guerre », in BIER B., VULBEAU A., *Jeunes mais citoyens. Quelle éducation pour quelle citoyenneté?*, ministère de la Jeunesse et des Sports, Institut de l'enfance et de la famille, 1995.

18. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

19. KOEBEL M., *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1997.

20. [www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/la-vie-scolaire-et-leducation-a-la-citoyennete/](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/la-vie-scolaire-et-leducation-a-la-citoyennete/)





## Les enjeux des rapports des jeunes à la loi, à leurs droits et devoirs

JEAN-PIERRE ROSENCZVEIG,

président du tribunal pour enfants de Bobigny, président de l'Association pour la promotion de la citoyenneté des enfants et des jeunes (APCEJ)

---

### Les droits et devoirs des enfants<sup>21</sup> : de quoi parle-t-on ?

« L'enfant est une personne », disait Françoise Dolto. Cette affirmation, qui paraît aujourd'hui essentielle, ne l'a pas toujours été et est le fruit d'une lente reconnaissance du statut des enfants et de leurs droits (l'enfant étant entendu comme toute personne âgée de moins de 18 ans). Ce n'est qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle qu'émerge l'idée que l'enfant n'est pas seulement un adulte en devenir, un sujet sans existence propre, et que se développe l'idée d'une protection particulière des enfants. La reconnaissance des droits des enfants s'est ainsi faite dans un contexte où étaient progressivement reconnus, affirmés et protégés les droits de l'homme au lendemain des deux conflits mondiaux. Plusieurs figures ont porté les fondements de la reconnaissance des droits des enfants, à travers différents textes (Déclaration de Genève en 1923, Déclaration des droits de l'enfant en 1959 inspirée des travaux du docteur Janusz Korczak qui fut l'un des premiers à affirmer l'existence des droits des enfants), pour que soit finalement adoptée le 20 novembre 1989 la Convention internationale des droits des enfants par les Nations unies (voir l'encadré p. 16).

Qu'a mis en lumière cette reconnaissance des droits de l'enfant ? Si la majorité juridique et la citoyenneté politique, réduite ici au vote et à la participation politique « formelle », sont acquises le jour des 18 ans, les droits de la personne sont bien antérieurs à cette date anniversaire où, sous nos cieux et presque universellement désormais, le « petit homme » devient un adulte. Bref, l'enfant, la personne de moins de 18 ans, a des droits et, caractéristique moderne, a de plus en plus souvent le droit d'exercer personnellement ses droits.

21. Dans le champ de la justice des mineurs, les professionnels parlent d'« enfants » et non de « jeunes » lorsqu'il est question du public qu'ils prennent en charge. Ce terme traduit une vision du mineur en tant qu'individu en construction et en développement et ce jusqu'à l'acquisition de la majorité civile. C'est finalement là où réside le lien avec l'approche de la justice des mineurs qui donne le primat à l'éducation dans la prise en charge judiciaire (voir l'encadré p. 17).

### QUE DIT LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT ?

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) précise que les enfants de moins de 18 ans, reconnus comme des êtres à part entière ayant des besoins spécifiques, ont besoin d'une assistance et d'une protection appropriées. Elle énonce toute une série de droits fondamentaux que protège le texte en fixant des normes en matière de soins de santé, d'éducation et de services juridiques, civils et sociaux. Elle repose sur quatre valeurs fondamentales : la non-discrimination ; l'intérêt supérieur de l'enfant ; le droit à la vie, à la survie et au développement ; et le droit de participer. Les principes énoncés dans la CIDE s'appliquent à la fois aux enfants, qui disposent ainsi de droits, et aux adultes, responsables du respect de ces droits.

La promotion des droits des enfants et de leur respect par les États est assurée par l'agence des Nations unies spécifiquement dédiée à l'enfance, l'UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance ou *United Nations International Children's Emergency*) créée en 1946.

Il a une capacité juridique, certes limitée du fait qu'il est tenu pour n'ayant pas le plein discernement qui s'acquiert dans la nuit des 18 ans, mais, pour autant, il peut accomplir nombre d'actes de la vie quotidienne sans être nécessairement assisté ou représenté par des personnes physiques ou morales. Ainsi, il peut porter plainte seul dans un commissariat ; il peut saisir un juge des enfants pour être protégé ; il peut adhérer à une association, et il peut même en être un dirigeant. Il se voit reconnaître la liberté d'opinion et la liberté d'expression dès lors que, comme tout un chacun, il ne diffame pas, n'injurie pas et respecte les règles d'ordre public. Tout simplement, et cette disposition est essentielle dans la vie quotidienne, il peut accomplir seul les actes de la vie courante comme par exemple acheter à manger, se procurer une carte de transport, payer son entrée au cinéma... Il peut consulter seul un médecin ; il peut interdire à ce dernier de révéler son dossier médical à ses parents ; il peut accéder à la contraception d'une manière libre, gratuite et anonyme. La jeune fille enceinte peut décider d'aller jusqu'au bout de sa grossesse et ses parents ne peuvent pas la forcer à avorter. Dans toutes les affaires qui le concernent, l'enfant peut demander à être entendu par son juge et celui-ci a l'obligation désormais – depuis 2007 – de l'entendre.

En d'autres termes, il est inexact de dire que l'enfant est un incapable. On retiendra que, au fur et à mesure des temps, il s'est vu reconnaître tous les droits de la personne, des droits civils – droit au nom – aux droits politiques – liberté d'expression –, en passant par les droits économiques – allocations familiales –, les droits sociaux – droit à accéder à la santé – et les droits culturels – droit à la scolarité et aux sports. À noter que ce sont ses parents qui exercent généralement ses droits : le plus souvent, ils le représentent ou ils l'assistent, mais, dans tous les cas, ils doivent désormais recueillir son point de vue et en tenir compte dans leurs décisions le concernant.

L'enfant s'est ainsi vu reconnaître des droits patrimoniaux et extrapatrimoniaux. Il doit être protégé dans sa personne et dans son identité, mais aussi pris en compte comme un être de chair et de sens capable d'avoir des affects et une volonté. Pour autant, s'il a des droits, ses parents en ont également, notamment celui d'exercer leurs responsabilités à son égard. Reste – détail – à garantir à l'enfant le droit d'avoir des parents et pas seulement des géniteurs, et des parents exerçant leurs responsabilités, même s'il y a parfois un écart important entre droits formels et droits réels...

Il est clair que le parcours d'un enfant, jusqu'à ses 18 ans, n'est pas linéaire et subit des influences multiples. De l'être totalement dépendant pour survivre, on s'achemine vers un individu qui, en théorie, a la pleine capacité de se mouvoir dans la vie, qui pourra assumer pleinement ses responsabilités tant à son égard, sur les plans civil et pénal, que dans la

Cité lorsqu'il acquiert le droit de vote. C'est un processus pris en compte par la justice spécifiquement dédiée aux mineurs et qui scande l'enfance par des étapes formalisées : ainsi l'enfant ne peut pas encourir de peines avant 13 ans ; avant 16 ans, il risque toujours la moitié de ce que risque un adulte pour des faits analogues. L'appréciation du discernement est une autre manière de prendre en compte la maturité de l'enfant tant pour ce qu'il peut faire au quotidien que pour lui demander de rendre des comptes sur ce qu'il a fait, le discernement s'analysant comme la capacité d'un individu à appréhender le permis et l'interdit, le bien et le mal. On estime que c'est autour de 7 ou 8 ans que l'enfant dispose généralement du discernement. Certains ne l'auront jamais, même devenus adultes ; d'autres l'auront bien plus tôt. Ainsi, c'est bien la question que se posent par exemple les parents confrontés à la situation de laisser leur enfant rentrer seul de l'école avec la clé de la maison : a-t-il le discernement pour ne pas faire de bêtises ?

### Les jeunes connaissent-ils la loi, leurs droits et leurs devoirs ?

« Nul n'est censé ignorer la loi ! », mais qui la connaît véritablement ? Si la méconnaissance des enfants de leurs droits et devoirs et de la loi est certaine, elle n'est pas sans rappeler celle des adultes qui les entourent. J'en veux pour exemple le jeu « Place de la loi » mis au point avec l'Association pour la promotion de la citoyenneté des enfants et des jeunes (APCEJ) qui montre à chaque occasion que non seulement les adultes sont bien souvent ignorants des règles juridiques qui régissent la vie de la Cité, mais ils ne sont jamais d'accord entre eux lorsqu'il s'agit de justifier ou d'expliquer les règles instituées. Il semble donc parfois paradoxal de parler de « rappel à la loi » ou de sensibilisation à la loi à destination des jeunes, alors même que cette loi est loin d'être toujours maîtrisée par les adultes...

#### DISCERNEMENT OU ÉDUCABILITÉ ? RETOUR SUR LA JUSTICE DES MINEURS

Le changement de regard sur l'enfant, reconnu progressivement comme sujet et non plus seulement comme objet, au début du XX<sup>e</sup> siècle, a largement influencé la prise en charge judiciaire des jeunes délinquants. A été diffusée une vision éducative de la prise en charge judiciaire dans un objectif de rupture avec la vision jusqu'alors dominante : celle d'enfants dont le discernement permettait de savoir si ses actes relevaient du permis ou de l'interdit. Francis Bailleau distingue trois périodes qui se sont alors succédé dans la prise en charge particulière des mineurs délinquants et dans le développement d'une justice spécifique aux mineurs : celle au cours de laquelle l'enfant est reconnu, certes « miniature d'homme adulte, mais coupable car capable de discernement (de 1810 à 1941) » ; celle qui reconnaît l'enfant « toujours faible mais qui n'a pas accès aux droits des adultes d'être jugé selon des règles respectueuses de son autonomie car principalement victime (de 1942-1945 à 1980) » ; et, enfin, la période qui reconnaît avant tout le besoin de protection et d'éducation de l'enfant dans le respect de ses droits, bien qu'il soit considéré violent ou coupable (1980 aux débuts des années 2000)\*.

Le primat du principe de l'éducabilité et de l'intérêt supérieur de l'enfant ont donc présidé le développement d'un système spécifique de prise en charge des mineurs qui bénéficient, depuis l'ordonnance du 2 février 1945, d'un régime de prise en charge construit sur une conception humaniste, visant non pas la sanction du mineur mais sa protection et son éducation. À noter cependant que les développements récents de la justice des mineurs l'ont progressivement rapprochée de la justice des adultes.

\* BAILLEAU F., « La justice pénale des mineurs en France. Ou l'émergence d'un nouveau modèle de gestion des illégalismes », *Déviance et société*, 2002/3, vol. XXVI, pp. 403-421.

La loi est l'une des rares matières non enseignées au cours du parcours scolaire. Aussi, comment la connaîtrait-on? La difficulté est l'amalgame souvent dressé entre la norme, les us et usages et la règle juridique: ce qui est accepté et toléré selon une certaine conception de la morale ne correspond pas toujours à ce qui est autorisé par la loi. Inversement, un comportement considéré comme dérangeant ou déviant par rapport à la norme sociale dans son acceptation morale n'est pas nécessairement réprimé par la loi. Ainsi en est-il des « incivilités », bien souvent décriées car alimentant un sentiment d'insécurité, qui ne sont pourtant que des comportements jugés déviant et qui ne constituent pas des infractions. Lorsque l'on parle de connaissance de la loi et, par répercussion, des droits et devoirs de chacun, l'enjeu est donc bien de distinguer ce qui relève de la morale et ce qui relève de la règle juridique. Ainsi en est-il lorsque l'on s'inscrit dans des actions de sensibilisation à la loi.

Aujourd'hui, nous sommes loin du compte quant à l'éducation des enfants sur la loi, leurs droits et devoirs, d'autant plus qu'ils ont une culture médiatique et subsidiairement familiale de la loi. La télé les informe relativement bien sur les droits pénaux, mais avec un soupçon de culture anglaise (procédure anglo-saxonne accusatoire *versus* procédure inquisitoire en France). En revanche, parents et enseignants sont mieux placés pour leur inculquer leur statut civil, et l'ensemble des droits civils, sociaux et politiques qui y sont associés, qu'ils ne connaissent souvent pas. J'en fais l'expérience chaque fois que je reçois un jeune accusé d'un délit. La marge de progression est énorme...

### **Intérêt et enjeux de l'accès au droit des jeunes**

Le premier des droits est d'être bien informé sur ses droits. Le deuxième droit est celui d'être assisté dans le fait de prendre en compte ses droits, spécialement en justice. En d'autres termes, pas de vrai droit sans accès à la justice: elle garantit les droits existants; elle consacre aussi régulièrement de nouveaux droits qui ensuite seront repris dans une loi. Trop de jeunes sont aujourd'hui convaincus qu'ils n'ont pas de droits alors même que, nous venons de le voir, ces droits, s'ils ne sont pas toujours respectés en tout temps et en tous lieux, sont reconnus et consacrés dans un texte internationalement ratifié par les États. Il est essentiel que les jeunes connaissent et exercent leurs droits car de ces droits résultent aussi des devoirs. La société a tout à craindre de personnes ou de groupes qui ne sont pas reconnus dans leurs droits réels, elle ne peut rien exiger d'eux. J'ajoute que des enfants formés à cette dialectique « droits et devoirs » seront plus enclins à respecter les règles du jeu quand ils seront adultes, quitte à militer démocratiquement pour faire évoluer ces règles. Là encore, la société sera à terme gagnante dans cette démarche. Les enfants vivent souvent la loi comme une somme d'interdits alors qu'elle est d'abord et avant tout protectrice des plus faibles et celle qui défend les droits et les libertés fondamentales. La connaissance de la loi est alors l'un des vecteurs de connaissance des droits et devoirs de chacun. La société a tout intérêt à montrer aux jeunes que la loi les protège plus qu'elle ne les contraint. Ce n'est pas la peur du gendarme qui doit inciter à respecter la loi mais le fait que chacun a bien le sentiment que la loi est bénéfique: je ne franchis pas la ligne blanche parce que j'ai peur du procès-verbal, mais pour ne pas tuer, ne pas être tué et pour pouvoir circuler au mieux si chacun respecte cette règle. C'est bien de l'intérêt de la loi dans le fonctionnement de la Cité dont il est ici question.

## ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET CONSEIL DE L'EUROPE

L'éducation à la citoyenneté et la connaissance de la loi se situent à la base de ce qui constitue la vie en société, et comme idéal démocratique. Le Conseil de l'Europe parle à ce titre de citoyenneté démocratique dans sa Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, adoptée en 2010. Elle stipule dans le premier chapitre que « l'éducation à la citoyenneté couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit. »

### **Initiatives en matière d'information et de sensibilisation des jeunes à leurs droits et devoirs, à la loi et aux dispositifs d'accès au droit**

Les dispositifs d'information et de sensibilisation des jeunes à la loi et à leurs droits et devoirs sont d'abord très peu développés. Et pour cause, les adultes qui devraient les animer sont eux-mêmes peu nombreux. En effet, il reste encore trop difficile de faire appel aux professionnels du droit pour intervenir auprès des jeunes, d'un point de vue des moyens à mobiliser et du mode d'intervention qui se voudrait nécessairement pédagogique. Bref, apprendre la loi est une matière en tant que telle qui suppose un investissement jusqu'ici négligé. Il existe des initiatives marginales et peu répandues quand il faudrait le faire en direction de tous les jeunes et à tous les âges. J'ajoute qu'il ne s'agit pas d'enseigner la loi, mais de permettre à ce que chacun l'intègre, comprenne les dispositions techniques qu'elle sous-tend et saisisse le sens de ce qu'elle promet pour le fonctionnement d'une organisation sociale. Peu importe de savoir que le tapage est répréhensible en plein jour et pas seulement à partir de 22 heures : l'important est bien d'avoir en tête que l'on doit s'efforcer de ne pas déranger les voisins au nom du respect de l'autre. C'est l'utilité sociale de la loi qu'il est essentiel de transmettre et de rappeler comme outil juridique garant des droits et libertés de chacun.

Faut-il enfin rappeler qu'il ne suffit pas d'enseigner la loi aux jeunes si, en tant qu'adulte, l'exemple transmis est celui de transgressions successives des règles juridiques. Les exemples sont nombreux de situations où des personnalités médiatiques mettent en avant leurs comportements pourtant sanctionnables, autant de situations qui viennent contrebalancer les tentatives pour inculquer la loi collective aux jeunes générations. Les exemples de non-respect de la règle juridique se multiplient également dans le quotidien des jeunes, notamment à l'école au sein de laquelle par exemple le conseil de discipline de l'école ne respecte pas les règles judiciaires universelles de base (droit à être assisté, droit à un procès équitable...). L'enjeu est alors d'apprendre aux jeunes que le fait que certains violent la loi ne justifie pas que nous-mêmes la foulions au pied. Le délinquant sera sanctionné et nous respecterons la loi parce que c'est mieux, à la fois pour chacun et pour nous.

Des initiatives d'information et de sensibilisation existent. L'exposition « 13/18 Questions de justice » est bien évidemment une heureuse initiative. Son inscription dans la durée témoigne du besoin et de la qualité de la démarche. Il en est d'autres, comme la boîte de jeu « Place de la loi » produite par l'APCEJ, et diffusée depuis dix ans à 15 000 exemplaires

pour parler de la loi entre enfants et adultes. Existente également les procès reconstitués que nous menons régulièrement dans l'ensemble de la France. L'enjeu de ces initiatives est de viser les adultes autant que les jeunes, car ce sont les adultes qui font la loi aux yeux des enfants. Mais, dans le même temps, les enfants apprennent également la loi aux adultes (c'est par exemple le cas lors des campagnes sur l'implantation de la ceinture de sécurité ou le tabagisme en voiture). L'apprentissage de la loi doit donc être envisagé dans un échange réciproque entre adultes et jeunes. Les professionnels en lien avec les jeunes ont beaucoup à apprendre et il est possible de les impliquer s'ils veulent bien sortir de la personne du « tout sachant » qui ne trompe personne. S'ils brisent cet artifice en mettant sur la table leur ignorance et en cherchant la réponse avec les enfants, ils n'en sont que plus forts aux yeux de ces derniers. De même, avec les parents, il faut une approche non culpabilisante quand on les a fustigés trop longtemps d'être démissionnaires, sinon complices, qu'on les a menacés de leur retirer les allocations familiales, et même de poursuites pénales pour la délinquance de leur enfant. La démarche ludique associant adultes et enfants est une piste. On peut aussi imaginer des campagnes télévisées sous forme de spots publicitaires pour faire passer des messages sur les règles du jeu social.

En définitive, l'enjeu n'est pas de faire la morale, mais de parler de la loi et d'en faire comprendre le sens, c'est-à-dire la loi comme socle du vivre de toute société organisée. Il serait grand temps de s'y atteler.

## Introduction

MARIE DUMOLLARD,  
chargée d'études et de recherche à l'INJEP

JEAN-PIERRE HALTER,  
chercheur associé à l'INJEP

GÉRARD MARQUIÉ,  
chargé d'études et de recherche à l'INJEP

---

En juin 2009, l'INJEP répondait à un appel d'offre de la communauté d'agglomération (CDA) de La Rochelle pour réaliser l'évaluation de l'action « 13/18 Questions de justice » (voir l'encadré p. 25 et l'entretien de Denis Colinet p. 27). À l'époque, nous ne connaissions pas cette exposition et encore moins l'historique du projet de l'agglomération rochelaise. D'emblée, nous avons été intéressés par cette histoire, les objectifs de cette action, mais surtout par la nature de la demande d'évaluation qui nous était proposée à travers un cahier des charges très précis : loin de s'en tenir à une analyse des résultats de l'exposition sur le public des collégiens à laquelle elle s'adressait, la commande était de procéder à une évaluation des effets et de l'impact de l'action sur l'ensemble des acteurs parties prenantes, au travers une « démarche qualitative, organisationnelle et prospective ».

Convaincu par l'initiative d'une communauté d'agglomération soucieuse d'améliorer l'efficacité de son intervention sur le territoire local, l'INJEP a conduit cette évaluation tout au long de l'année scolaire 2009-2010 et a remis son rapport à la fin de l'année scolaire. Celui-ci concluait notamment au caractère exemplaire de ce projet (associant l'agglomération et la ville), à la fois dans la qualité des interventions, le partenariat mis en œuvre, la manière dont il avait été géré et l'impact qu'il avait eu tant sur le plan des institutions éducatives, des acteurs professionnels de la jeunesse et de l'éducation, des décideurs politiques que des jeunes eux-mêmes.

Nous avons eu souvent la tentation de diffuser cette expérience dans une publication qui lui serait consacrée, tant nous considérons déjà que ce projet et son montage méritaient d'être connus au-delà du territoire de la communauté d'agglomération de La Rochelle. Mais nous avons préféré attendre de savoir comment les acteurs le faisaient vivre et le développaient dans le temps sur le territoire, en particulier dans la suite des préconisations que nous avons pu faire et qui mettaient en perspective ses potentialités d'amélioration et d'évolution<sup>1</sup>.

1. Elles portaient notamment sur les thématiques à aborder auprès des jeunes (les nouvelles technologies de l'information et de la communication notamment) ou encore les démarches à développer (notamment de communication et de valorisation autour du projet).

Quatre années se sont écoulées depuis le terme de l'évaluation qui concluait au caractère pertinent et innovant de l'expérience. Quatre années au cours desquelles les professionnels parties prenantes ont poursuivi ce projet désormais ancré dans la culture des uns et des autres comme une référence pour le territoire, développant même de nouvelles perspectives de mise en œuvre qu'il a paru utile et pertinent de valoriser en ce qu'elles constituent un réel prolongement qualitatif du projet initial. C'est ce qui nous a décidé à entreprendre ce numéro de la collection « Cahiers de l'action », car l'intérêt d'un projet n'est pas dans sa perpétuelle reproduction, mais bien dans le renouvellement et l'innovation qu'il suscite.

### ■ CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Dans ce numéro, la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté sont envisagées à travers un angle bien particulier qu'il est ici nécessaire de rappeler. La citoyenneté repose sur la connaissance de la loi et des droits et devoirs individuels et collectifs et se rapproche d'une citoyenneté dite « juridique\* ». Le corollaire est la compréhension du sens de la justice et du fonctionnement des institutions judiciaires, mais pas seulement, également des institutions démocratiques d'une manière plus générale. L'éducation à la citoyenneté est alors entendue comme l'ensemble des interventions dont l'objectif est d'accompagner les jeunes vers une plus grande connaissance et une meilleure compréhension de leurs droits et devoirs et de la loi à travers des actions d'information, de sensibilisation et d'accès au droit.

\* BECQUET V., « Politiques de citoyenneté: constats, finalités et outils » in BECQUET V., LONCLE P., VAN DE VELDE C., *Politique de jeunesse, le grand malentendu*, Champ social, Nîmes, 2012, pp. 165-186.

En quoi consiste l'expérimentation de l'agglomération de La Rochelle? Soucieuse de promouvoir une action forte en matière de citoyenneté sur son territoire, la communauté d'agglomération de La Rochelle s'est engagée en 2006 dans une action d'éducation à la citoyenneté autour de l'outil créé par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) au début des années 1990, l'exposition « 13/18 Questions de justice » (voir l'encadré p. 25). Un véritable système d'animation et de promotion a été conçu sur le territoire intercommunal en mobilisant à la fois des acteurs de la prévention et ceux du champ jeunesse pour proposer aux collégiens de l'agglomération un module d'éducation à la citoyenneté pendant leur année de 4<sup>e</sup> les sensibilisant à la question de leurs droits et devoirs et à la

loi. Ainsi, tous les élèves de 4<sup>e</sup> du territoire assistent, au cours de leur année scolaire, à l'animation de l'exposition « 13/18 Questions de justice » par deux animateurs de structures jeunesse du territoire (services jeunesse, centres sociaux, association). Si elle n'invente pas de nouvel outil ou dispositif, l'expérience menée dans l'agglomération de La Rochelle n'en est pas moins innovante dans l'utilisation de l'exposition par un réseau de professionnels sur un territoire local. « 13/18 Questions de justice » est devenu un outil au service d'un projet global de territoire autour de la question de la citoyenneté.

Ce numéro de la collection « Cahiers de l'action » se propose de présenter les enseignements de l'expérience portée par la communauté d'agglomération avec la ville de La Rochelle en termes de sensibilisation des jeunes à leurs droits et devoirs. D'une manière plus générale, il souligne l'intérêt de s'interroger sur le rapport des jeunes et du droit dans un contexte où la citoyenneté est un *leitmotiv* sans cesse renouvelé dans les politiques de jeunesse.

La loi, c'est ce qui unit et fait force dans une société: outil de protection à la fois de l'individu et du groupe social, elle est encore bien souvent réduite à son seul pouvoir de contrainte et de répression. Une meilleure connaissance de ce qu'elle défend avant tout – en théorie les droits individuels et collectifs, desquels découlent des devoirs – représente un enjeu de taille pour une plus grande compréhension du sens des décisions de justice qu'elle sous-tend.



## MÉTHODOLOGIE

Le contenu de ce numéro est le fruit d'un double travail. Il a débuté en 2009-2010 lorsqu'a été menée l'évaluation de l'expérience de l'agglomération rochelaise par l'INJEP. La commande de la collectivité était à l'époque d'apporter distance critique et éléments prospectifs sur le projet par un évaluateur externe. Pour y répondre, le protocole d'évaluation retenu a reposé sur une double approche méthodologique : à la fois quantitative – volet destiné à recueillir de manière objective les points de vue des élèves bénéficiaires sur l'activité proposée autour de l'exposition – et qualitative – approche privilégiée pour s'intéresser aux processus en cours aux niveaux institutionnel, organisationnel et partenarial. Au total, 130 questionnaires ont été diffusés auprès des collégiens de 4<sup>e</sup> et analysés, sept *focus groups* réalisés auprès de jeunes de 4<sup>e</sup> et quatre auprès de jeunes de 3<sup>e</sup> (de trois mois à un an après leur participation à l'exposition), trente-cinq entretiens individuels semi-directifs menés (auprès des personnels de l'Éducation nationale – inspection académique, principaux de collèges, enseignants, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, assistants sociaux, infirmiers) ainsi que des observations de terrain (observation participante à la formation de formateurs et à l'animation de l'exposition dans trois des dix collèges). À l'époque, notre intervention a porté sur trois sites collèges retenus, en accord avec les commanditaires, en fonction de leur spécificité et de leur représentativité sociologique et géographique de la population globale de jeunes concernés (c'est-à-dire un collège de centre-ville, un collège situé en zone semi-urbaine dans une municipalité éloignée de La Rochelle et un collège situé en périphérie de la ville centre et au sein d'une zone d'éducation prioritaire/zone urbaine sensible [ZEP/ZUS]).

Dans la continuité de cette évaluation\*, des entretiens semi-directifs complémentaires ont été effectués en 2013 et 2014 (une vingtaine auprès d'élus, de techniciens prévention de la délinquance, d'animateurs, de responsables de l'inspection académique, de chefs d'établissement, de professeurs, de personnels éducatifs des établissements scolaires) afin d'actualiser les données récoltées quatre ans plus tôt et de dresser un nouvel état qualitatif de l'évolution du projet.

\* Le rapport remis en juin 2010 est disponible sur le site internet de l'INJEP : [www.injep.fr/evaluation-de-l-action-13-18](http://www.injep.fr/evaluation-de-l-action-13-18)

L'objet de ce numéro n'est pas de dresser un état des lieux de l'utilisation de l'outil « 13/18 Questions de justice », exposition initialement conçue par la PJJ, ni d'évaluer ou juger son contenu. Il s'agit bien de revenir sur une expérience locale particulière qui s'est révélée innovante dans sa conception et sa mise en œuvre par un réseau de partenaires, dans les effets qu'elle a entraînés et dans la légitimité et la reconnaissance acquises au niveau du territoire. Nous savons que l'exposition est aujourd'hui un outil connu et reconnu, présenté et animé dans des établissements scolaires de nombreuses localités, souvent à la demande d'enseignants, en complément ou en illustration du programme d'éducation civique obligatoire. Les territoires locaux, en particulier des municipalités dans le cadre de leur politique éducative ou de jeunesse, se positionnent également sur le champ de l'éducation à la citoyenneté et de la prévention sur la base de ce même outil. La particularité mise en avant dans l'agglomération rochelaise – l'animation de l'exposition par les animateurs du champ jeunesse et non les éducateurs PJJ comme dans bon nombre de territoires – révèle en revanche un mode d'organisation innovant intéressant à observer, comprendre et analyser.

Notre analyse a été construite en trois temps. Tout d'abord, elle s'est tournée vers les jeunes : qu'ont retiré les collégiens de l'agglomération rochelaise du dispositif auquel ils ont participé et comment ont-ils été mobilisés tout au long du projet ? Il paraît en effet important de souligner les vertus d'une démarche qui donne le primat à une pédagogie active comme moyen de sensibilisation des jeunes à un objet qui peut paraître, à tort, éloigné de leur quotidien. Ensuite, si la réception par les élèves participant à l'exposition et leur place dans

le projet nous intéressent évidemment, le fond même de l'outil conduit à interroger aussi le sens que l'on veut lui donner, c'est-à-dire la manière dont chaque acteur s'en empare pour l'intégrer à sa culture et à sa pratique professionnelle. Aussi, dans un deuxième temps, ce numéro est-il consacré au positionnement respectif de deux des acteurs centraux du dispositif, l'institution scolaire et les villes et associations de jeunesse, afin de comprendre leur intérêt à intervenir sur ces questions. Leur inscription dans le projet s'est révélée être un levier pour que soient développés de nouveaux modes de travail intéressants à mobiliser dans le champ de l'éducation à la citoyenneté auprès des jeunes. Enfin, nous abordons la question de l'action publique. Il s'agit de comprendre comment est envisagée et conçue une intervention dans le champ de l'éducation à la citoyenneté à partir de l'entrée bien spécifique choisie dans l'agglomération de La Rochelle, celle de la prévention de la délinquance. Ce cas sera mis en regard avec une autre expérience locale, celle de Romans-sur-Isère dans la Drôme, qui aborde le thème de l'éducation à la citoyenneté au travers de sa politique de jeunesse. Au-delà de l'étude des jeux d'acteurs et institutionnels en œuvre, l'intérêt soulevé par cette troisième partie porte alors sur la question du domaine à privilégier en matière d'éducation à la citoyenneté : relève-t-elle du champ d'action publique de la prévention de la délinquance ou du champ jeunesse ?

La diversité des approches de décideurs, de professionnels et de praticiens qui se prononcent sur cet outil dit leur sentiment sur ses apports et ses limites. C'est bien ce que nous avons voulu reproduire dans ce numéro, c'est-à-dire à la fois le sens partagé d'une expérience comme celle-ci, construite à partir de la diversité des points de vue, et l'interrogation que chacun peut porter sur le sens de « l'éducation à la citoyenneté » trop souvent perçue comme une évidence éducative. Elle représente surtout un travail constant sur l'acquisition et la transmission de savoirs auprès et avec des jeunes sur ce qui leur permet d'être et d'agir au sein de la société comme des individus conscients de leurs droits.

## REMERCIEMENTS

Ce numéro de la collection « Cahiers de l'action » n'aurait pu voir le jour sans les nombreux renseignements, documents et outils transmis par Nicolas Aujard, animateur, responsable de l'espace Projets jeunes de l'association Angoul'Loisirs ; Danielle Chérifi, coordonnatrice prévention de la délinquance de la ville de La Rochelle ; Marc Dehayes, formateur de l'exposition « 13/18 Questions de justice » ; Philippe Gaffet, coordonnateur prévention de la délinquance de la communauté d'agglomération de La Rochelle, Jean-François Lefèvre, directeur de l'association Angoul'Loisirs, et Romain Noiraud, animateur à Lagord.

Nous tenons également à remercier l'ensemble des acteurs que nous avons sollicités lors d'entretiens en 2013 et 2014 dans la deuxième partie de l'étude et qui ont permis de construire ce numéro. La liste des personnes interviewées est présentée en annexe, p. 88.

## L'EXPOSITION « 13/18 QUESTIONS DE JUSTICE », DE QUOI S'AGIT-IL ?

L'exposition « 13/18 Questions de justice » est un outil interactif à destination de collégiens. Animée par un ou plusieurs adultes (éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse [PJJ], animateurs jeunesse, enseignants...), elle vise, à partir d'une entrée sur les droits et les devoirs des jeunes et sur la base des textes du droit des mineurs, à apporter des réponses claires sur la loi et le système judiciaire. L'outil est utilisé lors d'une séance de deux heures au cours de laquelle un animateur (un éducateur de la PJJ, un professionnel de jeunesse, un intervenant scolaire...) interagit avec les jeunes présents autour des droits et devoirs. Il est constitué d'une dizaine de panneaux, chacun abordant un thème en particulier (par exemple les délits, les crimes, une justice adaptée, le droit d'être entendu, protégé, défendu...) et regroupant des questions qui portent à la fois sur le code civil et le code pénal : ils sont le support sur lequel l'animateur et les jeunes vont s'appuyer dans les échanges, à partir des textes et des questions qui y sont inscrits. Lors d'une séance, les jeunes choisissent de répondre et de débattre sur certaines de ces questions en particulier, abordant par exemple la distinction entre civil et pénal, les différents seuils de majorité (13 ans : responsabilité pénale ; 15 ans : majorité sexuelle ; 18 ans : majorité civile) ou encore les droits de l'enfant et la justice des mineurs. Le deuxième temps porte sur les différentes catégories d'infractions et sur ce que dit la loi en réponse. Enfin, place est faite au débat en fonction des thèmes abordés depuis le début de la séance (pour une présentation plus détaillée du déroulé de l'exposition, voir l'annexe p. 90).

L'exposition, à l'origine créée par la PJJ en 1993, est aujourd'hui diffusée par la société des Productions de l'ordinaire\*.

Les concepteurs de « 13/18 Questions de justice » ont développé dans le même esprit une autre exposition « Moi, jeune citoyen » destinée aux plus jeunes (9-13 ans), lors du passage du primaire vers le collège. Le jeu, conçu autour des différents lieux de vie (maison, école, rue), donne symboliquement la parole aux parents, aux copains, aux enseignants, à un travailleur social, au magistrat sur différents thèmes de la vie quotidienne, pour enfin faire référence aux textes législatifs qui s'y rapportent et au fonctionnement des institutions judiciaires.

\* [www.ordinaire.fr/html/13\\_18.html](http://www.ordinaire.fr/html/13_18.html)

© Cédard Marquie



L'exposition « 13/18 Questions de justice ».

© Les Productions de l'ordinaire

**Si je suis victime d'une infraction (vol, agression...), je peux m'adresser à des services qui ont mission de me protéger et de me défendre. Je peux porter plainte dans un commissariat de police :**

- pour que le coupable soit retenu et condamné par la justice,
- pour être indemnisé, c'est-à-dire recevoir une somme d'argent en remboursement des objets volés, ou en compensation du préjudice que j'ai subi (blessures par exemple).

**Je peux écrire au procureur de la République ou Tribunal de Grande Instance de l'endroit où s'est passé le vol ou l'accident, en expliquant les faits. Je peux m'adresser à un avocat qui défendra mes intérêts.**

**Si un grave désaccord survient entre mes parents et moi, je peux demander à être entendu :**

- par les services sociaux (assistants sociaux, aides sociales, des maires),
- par le Procureur de la République,
- par le Juge des enfants,
- par le Service éducatif auprès du Tribunal.

**Lorsque ma situation nécessite une intervention judiciaire, je peux être assisté d'un avocat qui me représentera et me conseillera. Les informations connues dans mon dossier sont confidentielles.**

**1. Procureur de la République**  
Le procureur de la République est chargé de représenter l'État devant les tribunaux. Il est responsable de l'application de la loi et de la poursuite des infractions.

**2. Juge des enfants**  
Le juge des enfants est chargé de protéger les enfants et de veiller à leur éducation. Il est responsable de l'application de la loi et de la poursuite des infractions.

**Le droit d'être entendu, protégé, défendu**

© Les Productions de l'ordinaire

**Le vol, la tentative de vol, le recel, les dégradations, les menaces sont des délits. Ils sont plus graves que les contraventions et moins graves que les crimes.**

**Les délits sont punissables de peines de :**

- 10 ans d'emprisonnement maximum,
- d'amendes,
- ou de peines de TIG (travail d'intérêt général).

Le Tribunal pour Enfants est compétent pour juger les délits commis par les mineurs.

**Que peut-il m'arriver ?**

**Si je commets un délit :**

- La police peut m'arrêter et me conduire au commissariat. Je pourrais être gardé 24 heures (gardé à vue), mes parents sont prévenus.
- Je peux être libéré.
- Si le délit est grave, je suis conduit au tribunal et mis sous "taut de justice" (un jour et sans motif maximum).

**Le Juge des enfants peut décider, selon ma situation et la gravité des faits qui me sont reprochés :**

- de me remettre à ma famille proche ou éloignée,
- de nommer un éducateur qui sera chargé de m'aider, et qui devra lui remettre un rapport sur ma situation,
- de me placer dans un centre éducatif fermé,
- de me placer dans un centre de rétention "si j'ai plus de 16 ans."

**Dans tous les cas, je serai jugé plus tard, dans le cabinet de Juge ou par le tribunal pour enfants.**

**Les délits**

Détail de deux panneaux de l'exposition « 13/18 Questions de justice ».

**POINT DE VUE**

ENTRETIEN AVEC DENIS COLINET,  
CONCEPTEUR DE L'EXPOSITION « 13/18 QUESTIONS DE JUSTICE »

**Denis Colinet est aujourd'hui chef de projet à la direction interrégionale Île-de-France et outre-mer de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Ancien éducateur PJJ et directeur territorial, il a créé l'exposition avec Sylvie Poujet (PJJ).**

**Dans quel contexte a été créée l'exposition « 13/18 Questions de justice » ?**

La première fois que nous l'avons montée, c'était dans un collège de Bobigny en mars 1993, soit il y a exactement vingt ans. Dans le contexte de l'époque, c'était des partenariats fortement incités par le gouvernement entre l'école, la justice, la police. C'était le triptyque, installé de façon très forte en Seine-Saint-Denis avec un procureur, un inspecteur d'académie et un préfet tous partants pour ce type d'initiative. Avec quelques collègues de la PJJ qui travaillaient au tribunal de Bobigny, nous rencontrions régulièrement des chefs d'établissement, lors de stages de formation spécifiquement destinés aux enseignants en établissements difficiles. C'était l'occasion d'échanger sur les institutions et d'éventuels partenariats. Dans le même temps, on nous demandait parfois d'intervenir dans les collèges à proximité du tribunal de Bobigny et de rencontrer les jeunes pour leur faire un topo sur la justice. Nous avons repéré ce qui fonctionnait en termes d'architecture de notre présentation et ce qui intéressait les collégiens. Et nous avons trouvé, c'était peut-être là le plus par rapport aux enseignants, que faire discuter les jeunes entre eux avant d'apporter la réponse juridique, ça accrochait bien. Nous avons voulu aller plus loin, à la suite d'un premier essai autour d'un festival de cinéma, « Écran blanc pour robe noire », organisé en lien avec le cinéma d'art et d'essai Le Magic de Bobigny et le service jeunesse de la ville.

**Comment avez-vous procédé pour concevoir l'outil de l'exposition ?**

Nous voulions quelque chose qui sorte les collégiens de leur quotidien, qui ne soit pas un cours et qui, symboliquement, soit différent de la salle de classe. Nous avons travaillé avec les scénographes des Productions de l'ordinaire sur des financements de la politique de la ville. Nous avons complètement réécrit l'exposition, à partir de notre présentation dans les collèges. Nous avons apporté le contenu, validé par des magistrats, des avocats notamment ; les scénographes ont mis en forme. Nous voulions symboliquement entrer dans quelque chose, avec deux grands panneaux verticaux et avons retenu l'idée du jeu des questions-réponses, de façon à permettre aux collégiens de formaliser leurs questions de manière plus compréhensible et plus audible, y compris pour eux, et d'avoir des bribes de vocabulaire juridique.

**Quelle philosophie a porté l'exposition ?**

Il s'agissait de familiariser les jeunes avec la question de la citoyenneté, de ce qu'elle implique en termes de droits et devoirs. C'est cette idée que l'on vit dans un système de lois. Même lorsque l'on n'est pas d'accord, on s'y conforme et on continue de contester en militant dans des associations, des partis politiques ou bien en votant.

**Comment était pensée l'animation de l'exposition et pour quel public ?**

En tant qu'éducateurs PJJ au tribunal, nous avons une bonne connaissance de la procédure qui nous permettait de former des animateurs, les premiers étant les éducateurs PJJ. Au fur et à mesure, l'exposition a essaimé dans d'autres départements, notamment par le bouche à oreille et également grâce aux relais dans la presse locale puis nationale, et les éducateurs se sont progressivement formés et autoformés. L'idée était, pour des éducateurs PJJ, de sortir d'un public très typé pour

s'adresser à une tranche de la jeunesse, certes issue des quartiers populaires de la Seine-Saint-Denis, mais qui connaissait des problèmes « normaux » de jeunes « normaux ». Tous ces jeunes gens parlaient de la même chose à des degrés divers, et ça rejoignait ce que nous disaient nos gamins derrière les grilles. Il est important d'avoir une perception de la jeunesse au sens large, au-delà de ce que l'on voit au tribunal, avec le délinquant ou le jeune en situation de danger. C'est bien d'avoir en permanence une échelle de mesure de la déviance de ces jeunes. Et la mesure, c'est la jeunesse en général.

### Comment cet outil s'inscrit-il dans les missions de la PJJ ?

L'administration centrale ne s'est jamais saisie de cette question qui est toujours passée par les professionnels. Je pense que cette implication de l'administration centrale n'était pas nécessaire puisque le projet fonctionnait et c'était dans l'air du temps, il y avait une floraison de projets de ce genre. Aujourd'hui, le temps consacré à rencontrer et monter des projets avec des partenaires, surtout dévolu aux cadres des services, n'existe plus pour des cadres qui ont plusieurs services à gérer et donc de moins en moins de temps à consacrer à la politique de la ville. Même si cela reste une dimension importante du travail et même si la mission de prévention, bien que moins investie, est toujours inscrite dans les textes de la PJJ. Aujourd'hui, on imagine mal travailler sans les mairies ou le conseil général surtout depuis les lois de 2007 qui ont affirmé de façon très forte que c'était le maire le patron de la prévention de la délinquance.

Je reste convaincu que l'on ne peut pas saucissonner la jeunesse. La PJJ doit se préoccuper de la question de la délinquance de A à Z. De la prévention la plus primaire possible, c'est-à-dire rencontrer des jeunes dans leur cadre de vie normal et habituel et mettre en discussion la question du rapport à la loi et de l'autorité, jusqu'à accompagner ces jeunes dans les derniers retranchements sociétaux, c'est-à-dire la prison.

© Gérard Marqué



L'exposition *in situ*.

## Les jeunes et l'exposition : une propédeutique de la citoyenneté ?

JEAN-PIERRE HALTER

---

« Très instructif, indispensable à mon âge, pour ma future vie de citoyen, mais aussi l'actuelle... » Ce commentaire d'un jeune d'une classe de 3<sup>e</sup> traduit le sentiment ressenti par une large majorité des jeunes à l'issue de l'exposition. Comment l'ensemble des élèves l'ont-ils perçue et quel est son impact sur leurs connaissances et leurs comportements ? Quelles sont les réactions qu'elle a suscitées chez eux ? Quelles sont les actions envisagées pour prolonger l'exposition et approfondir certaines thématiques abordées lors de son animation ?

### **Une dimension interactive**

Les réponses à ces questions nécessitent un retour sur les temps forts de l'animation de l'exposition<sup>2</sup> : trois moments formels structurent les interventions. Premier temps : celui du choix de la thématique retenue par les jeunes, aussi bien en termes de droits que de devoirs. Cette distinction permet un premier apprentissage, celui de la distinction entre code civil et code pénal. Outre le choix de ces thématiques qui renseigne sur les préoccupations dominantes des adolescents, l'observation principale est que chaque jeune « trouve son compte » dans les thématiques abordées suffisamment vastes et variées. Les questions sur le droit permettent ainsi d'appréhender des sujets tels que les différents seuils de majorité (13 ans majorité pénale, 15 ans majorité sexuelle, 18 ans majorité civile) ou encore d'insister sur les droits de l'enfant, reconnus au niveau international (droit à l'instruction, à la protection, à son expression propre...) et le droit à une justice dédiée à l'enfance jusqu'à la majorité (la justice des mineurs). Cette séquence donne lieu à un premier débat sur le sens de la loi, celui de protéger les citoyens et définir des règles de vie commune au sein de la société.

Le deuxième temps de l'exposition aborde les questions relatives aux différentes catégories d'infractions (contraventions, délits et crimes) et aux sanctions associées. Il s'agit d'une première familiarisation avec la justice pénale qui constitue sans doute le temps le plus fort dans la mise en scène de la loi : chaque type de délits fait l'objet d'une lecture par le jeune

2. Le déroulé de l'exposition est détaillé en annexe.

qui a choisi le thème abordé (injures, violence, recel, viol...), de la définition du délit et du texte de loi. Dans la forme adoptée, cette séquence marque la césure entre l'attitude scolaire et celle de l'exposition : devant leurs camarades, debout, ce sont les élèves qui lisent le texte de loi et informent donc le groupe.

Ce moment d'attention sur ce qui est dit par la loi ouvre le troisième temps : celui du débat sur les raisons du choix des thématiques abordées. Ce déroulement, assez homogène d'une animation à l'autre, met en exergue des qualités recherchées chez les animateurs pour faire passer les messages de la loi auprès des jeunes : donner vie à des personnages (en mobilisant des anecdotes, des illustrations venant appuyer le message de l'animateur), laisser libre cours à l'expression des jeunes en les amenant à réagir et débattre, et encourager leur capacité à s'exprimer sur des sujets jusqu'alors peu abordés en collectif et face à des adultes (notamment la drogue et les addictions, la violence, le viol, les majorités et les droits qui y sont liés). Les jeunes s'affranchissent progressivement d'un certain nombre d'interdits à dire ces « choses » qui sont rarement abordées dans le cadre familial ou scolaire, et plus encore en référence à une loi qui définit leurs droits et les limites de leur exercice.

La dimension principale de l'exposition « 13/18 Questions de justice » repose bien sur le primat accordé à l'interactivité, qui place les jeunes non plus seulement en position passive mais bien en position d'apprenants acteurs. C'est sur ce point que l'outil « 13/18 Questions de justice » est novateur par rapport à une présentation plus théorique et descendante du fonctionnement des institutions judiciaires. Cette caractéristique n'est pas l'exclusivité de l'exposition conçue par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) puisque nombre d'autres outils<sup>3</sup> ont été pensés dans la même logique. La particularité du projet de l'agglomération rochelaise a été de prolonger la réflexion initiée avec les collégiens au cours de l'animation dans la production d'un outil en lien avec le projet, une bande dessinée : non seulement, ils ont été acteurs pendant l'animation, mais ils sont aussi devenus producteurs d'un outil de valorisation qui constitue aujourd'hui une ressource à la fois pour les jeunes et les professionnels du territoire<sup>4</sup>.

## Un intérêt immédiat et unanime...

Au-delà de la démarche pédagogique privilégiée, il importe de se pencher sur ce que cette configuration particulière du projet a induit chez les collégiens. Comment réagissent-ils à cette animation de l'exposition ? L'agglomération de La Rochelle a réalisé un questionnaire sur l'exposition que les élèves remplissent à son issue, où ils peuvent donner leur avis sur l'ensemble de l'animation et sur ce qui les a le plus intéressés. L'exploitation de ces questionnaires, effectuée chaque année, permet de dresser un bilan « à chaud » de l'expérience des collégiens. Il en ressort, en 2013, qu'ils sont assez unanimes (près de 90 %) à avoir apprécié l'exposition et son animation qu'ils jugent intéressante à la quasi-unanimité, voire indispensable pour près du quart d'entre eux. Cette exposition leur a principalement servi à découvrir leurs droits et devoirs (pour 6 élèves sur 10) et à répondre à leurs questions (3 élèves sur 10).

Les thèmes ayant retenu leur attention sont aussi ceux qui ont fait l'objet d'un traitement particulier lors de l'animation. Il s'agit ainsi assez systématiquement des thèmes abordés par les animateurs : l'âge des différentes majorités et les droits associés, les drogues et les conduites addictives, les injures et insultes, le recel et le racket, les violences et le viol. Ces thèmes sont assez constants d'une année et d'un collège à l'autre, même si depuis deux ans, de nouveaux thèmes tels que le harcèlement sur Internet ont fait leur apparition :

3. Nous présentons certains d'entre eux dans les deux chapitres suivants.

4. À ce sujet, voir le point de vue, « Paroles des principaux acteurs d'un projet d'éducation à la citoyenneté », p. 36.



« Les jeunes sont très demandeurs de ce thème, même s'ils ne l'expriment pas toujours d'emblée. Cette pression sur certains adolescents, ces nouvelles formes de harcèlement n'apparaissent pas il y a cinq ans. Les professionnels sont assez démunis, même si la loi bouge, elle s'adapte et nous devons envoyer des messages clairs et dire comment on peut répondre. » (Le formateur des animateurs.)

Les animateurs ont ainsi introduit ces sujets dans l'exposition sans que l'outil initial y fasse explicitement référence. La dernière version de l'exposition qui circule dans l'agglomération de La Rochelle date de 2010, il a donc été nécessaire de la réactualiser, notamment sur les risques liés à l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux. Un groupe de travail composé d'animateurs de l'exposition confirmés s'en est chargé et les nouveaux apports ont été validés par des professionnels de justice du territoire. L'objectif :

« Faire comprendre qu'il n'existe pas de lieu où la loi ne s'applique pas puisqu'elle est le fondement de toute société, de tout espace collectif, et qu'Internet et les réseaux sociaux sont de nouveaux espaces collectifs. » (Le formateur des animateurs.)

L'intérêt pour tel ou tel sujet est en général accompagné de commentaires sur les raisons de ce choix (voir l'encadré ci-dessous). Ils révèlent pour la plupart une compréhension des risques associés au thème, pour d'autres, ils relativisent l'acquisition des acquis issue de leur participation à l'exposition. Le message transmis est parfois source d'approximation...

### PAROLES DE COLLÉGIENS À L'ISSUE DE L'ANIMATION

- « Je me sens touché et concerné par tout ce qui est dit. » (Un garçon, 14 ans.)
- « Ce sont des thèmes qui sont proches de nous, ça nous concerne, c'est bien d'en parler car il y a beaucoup de choses que l'on ne sait pas. » (Une fille, 14 ans.)

#### Sur le viol

- « C'est ce qui nous touche le plus, et nous change à jamais... » (Une fille, 13 ans.)
- « On en parle souvent entre fille sans trop comprendre. » (Une fille, 13 ans.)
- « J'ai compris le vrai sens de ce mot et ce que cela fait à la victime. » (Un garçon, 14 ans.)

#### Sur la drogue

- « C'est important qu'on en parle parce qu'on y est confronté tous les jours... » (Un garçon, 14 ans.)
- « On n'en parle pas assez, ou alors uniquement entre nous. » (Un garçon, 13 ans.)

#### Sur l'alcool

- « À notre âge beaucoup en consomment déjà... » (Un garçon, 14 ans.)

#### Sur le recel

- « Ça m'a appris à ne pas acheter n'importe quoi à n'importe qui » (Un garçon, 13 ans.)

#### Sur les différentes majorités

- « À 13 ans on est responsable devant la justice, mais pas trop... (Un garçon 13 ans.)
- « À 18 ans on est un peu plus majeur, parce qu'on est responsable de la conséquence de ses actes. » (Un garçon, 14 ans.)
- « À 15 ans on a le droit d'avoir un rapport sexuel avec qui on veut... » (Une fille, 13 ans.)

#### Sur les droits en général

- « Je découvre l'univers de mes droits. » (Un garçon, 14 ans.)
- « C'est une bonne idée de faire un temps pour parler de ses droits et ses devoirs. » (Une fille, 13 ans.)

## ...mais des apprentissages à consolider sur le plus long terme

Malgré l'intérêt spontané suscité par l'animation de cette exposition chez les collégiens, il demeure indispensable d'interroger leur enthousiasme immédiat au regard de l'effet d'innovation que véhicule cette intervention et de l'influence que peuvent avoir eu le lieu (le collège) et les circonstances (présence des professeurs, d'adultes référents, situation non scolaire) sur leurs avis. La question de l'avis des jeunes sur cette intervention, ce qu'ils en ont retenu plusieurs mois à un an après l'animation, apparaît essentielle afin de comprendre dans quelle mesure ils se sont approprié les principaux enseignements du projet.

Dans leur ensemble, les résultats du sondage réalisé par l'INJEP dans le cadre de son évaluation ont confirmé l'intérêt suscité par l'exposition, les acquisitions sur des thématiques dominantes et le souhait des jeunes d'approfondir leurs connaissances (voir l'encadré ci-dessous).

La comparaison de ces résultats à ceux du questionnaire adressé directement après l'animation de l'exposition met en évidence trois éléments. Tout d'abord, l'intérêt pour l'exposition n'a quasiment pas varié dans le temps, de même qu'il existe une grande similitude entre les thèmes qui ont intéressé les collégiens à l'issue de l'exposition et ceux dont ils se souviennent le mieux. D'autre part, des acquisitions de connaissances ont eu lieu, surtout lorsqu'elles ont pu être renforcées par des échanges avec des adultes référents, des parents ou des professionnels de l'éducation. Enfin, à une large majorité, les collégiens souhaitent approfondir leurs connaissances, échanger sur certaines thématiques et prolonger cette exposition, principalement dans le cadre de leur scolarité.

### PRINCIPAUX RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'INJEP\*

95 % des jeunes interrogés se souviennent d'avoir participé à l'exposition.

92 % des répondants se sont montrés intéressés. Ce pourcentage atteint 100 % pour les filles.

Les sujets dont les jeunes se souviennent le plus après avoir participé à l'animation de l'exposition sont : la drogue (52 %), le viol (45 %), l'alcool (37 %).

50 % considèrent que c'est à partir de 13 ans que l'on est responsable devant la justice.

65 % estiment qu'envoyer un commentaire injurieux sur un blog est grave.

Après la séance, les jeunes ont prioritairement parlé de l'exposition et de son animation avec leurs camarades (67 %). Ils sont plus de la moitié à en avoir parlé avec leurs parents, 20 % à en avoir parlé à un animateur ou éducateur et 18 % avec un professeur.

Près des deux tiers estiment qu'il serait souhaitable d'aborder à nouveau certaines questions en classe, ou l'année suivante, sur des thèmes comme ceux des majorités, de l'insulte, du recel, du racket, des drogues ou du viol.

\* Trois mois à un an après leur participation à l'animation de l'exposition « 13/18 Questions de justice », 130 jeunes (sur les 450 que constitue l'ensemble des classes de 4<sup>e</sup> sur les trois collèges) ont répondu à un questionnaire proposé par l'INJEP, complété par une approche plus qualitative de type *focus group* auprès de quatre groupes d'élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. L'amorce de ces *focus groups* consistait à faire réagir les élèves à partir de certains documents de l'exposition, en particulier un petit dépliant remis à tous les participants, mentionnant les différents lieux et institutions dans lesquels les jeunes pouvaient s'informer sur leurs droits, l'objectif étant dans un premier temps de savoir s'ils possédaient toujours ce document ou l'avaient consulté.

Si, dans l'ensemble, la parole des jeunes confirme bien qu'ils ont retenu l'essentiel et qu'ils font peu de confusions sur les différentes majorités ou sur la plupart des définitions données lors de l'exposition, une différence nette apparaît entre les propos de ceux qui s'expriment trois mois et un an après l'exposition.

Pour les premiers, les définitions ou les exemples cités sont encore très présents, ce d'autant plus qu'ils ont eu l'occasion d'en reparler entre eux, mais surtout avec des adultes :

« J'en ai discuté avec ma mère [les pères ne sont jamais cités dans leur propos], elle a trouvé ça très bien, et quand j'ai rappelé les différentes majorités, elle ne connaissait pas. » (Une fille de 4<sup>e</sup>.)

« On en a reparlé avec le prof, et avec la classe on est allé faire une visite au palais de justice et rencontrer un juge... Après l'expo, on comprenait mieux ce qu'il nous disait. » (Un garçon de 4<sup>e</sup>.)

Le souvenir qu'en ont les collégiens de 3<sup>e</sup>, soit un an après avoir assisté à l'animation, est beaucoup plus flou et est encore davantage lié à l'exploitation qui en est faite tout au long de la scolarité au sein du collège, avec parfois des différences sensibles entre les réponses au questionnaire en ligne et la parole des jeunes en *focus group*. En revanche, quel que soit le groupe, le différentiel entre les réponses au questionnaire et les dialogues établis avec les jeunes sur les apprentissages et les acquis relativise l'intérêt spontané exprimé dans ces réponses, souvent empreintes de besoin de reconnaissance et de désirabilité sociale. Les *focus groups* ont permis de rétablir une certaine authenticité dans le discours et les apprentissages dont les jeunes peuvent parler et se prévaloir. De ce fait, ce différentiel observé ne peut se lire uniquement dans l'effacement mémoriel progressif lié à l'éloignement dans le temps de l'évènement, mais bien selon des critères plus différenciés en lien avec l'identité des jeunes, leur parcours ou encore la nature des thèmes abordés. Il amène à interroger sur le sens de cette action, ses limites et ses conditions de mise en perspective pour une meilleure appropriation par les jeunes des principes d'une citoyenneté éclairée.

## **Une appropriation des connaissances et une modification des comportements relatives**

Cette appropriation dépend assez largement de trois facteurs :

– Des thèmes traités lors de l'exposition – certains thèmes sont plus « accrocheurs » et retiennent l'attention, par effet de médiatisation ou de proximité par rapport aux préoccupations des adolescents. C'est le cas des différentes majorités, et en particulier de la majorité sexuelle, des drogues et des conduites addictives ou encore du viol.

– Du profil des publics – les jeunes identifiés comme vivant un parcours scolaire plus difficile semblent plus participatifs lors des séances, mais le souvenir de l'animation un an après apparaît extrêmement vague et les apprentissages peu consolidés. On peut également observer une différenciation de genre, les filles étant plus réactives à l'issue de l'animation comme plusieurs mois plus tard.

– De la reprise ou non du contenu par l'enseignant de la classe concernée – « On a un prof très bien qui insiste sur le sujet » (élève de 4<sup>e</sup>). Par contre, peu de jeunes disent en parler avec leurs parents ou avec un adulte référent.

En matière de comportement, plusieurs professeurs ont indiqué que des élèves s'étaient révélés lors des séances. Ils adoptent une posture différente dans le groupe classe. Des relations plus ouvertes de certains avec les professeurs et les autres élèves sont également notées :

« J'ai demandé que l'on fasse une mise en commun et que l'on aborde les choses qui ont été traitées. Il y a eu un échange très intéressant. Un élève d'habitude perturbateur a fait la présentation et je lui ai mis deux points. Il respectait la parole des autres et attendait son tour pour s'exprimer. [...] Vous devriez assister à ce type de séance. » (Un professeur d'histoire-géographie.)

## « 13/18 Questions de justice », une première étape vers une citoyenneté éclairée ?

L'action « 13/18 Questions de justice » a un effet immédiat chez les jeunes collégiens qui manifestent une attention, un intérêt soutenu et sont en général très réactifs au cours et à l'issue de l'exposition. Ils découvrent un domaine, celui de la loi et son universalité :

Le rappel à la loi, ce n'est plus seulement celle du collège, mais celle de la société, de la vie de tous les jours... c'est un progrès énorme, pour certains jeunes, qui scindent la réalité sociale en autant d'espaces et de temps fragmentés (il y a la loi du collège, celle de la rue, celle de la maison, celle du quartier...). Cette exposition leur fait prendre conscience que la loi est partout, et unique et pour tous. » (Un professeur d'histoire-géographie.)

De ce point de vue, cette exposition constitue un moment incontournable de l'apprentissage de la citoyenneté, qui passe d'abord par un éclairage sur ses droits et devoirs, dès l'adolescence. Pour autant, on peut se demander si cette manifestation suffit à elle seule à produire un impact durable sur leur connaissance et influe sur leur comportement. Elle s'inscrit à un moment donné sur le palimpseste de leur mémoire et quelques mois plus tard, il n'en reste pour certains que des traces imprécises. Plusieurs facteurs peuvent toutefois améliorer la durabilité des enseignements qu'elle produit :

- Son prolongement par les enseignants grâce à un travail pédagogique autour des mêmes thématiques, mais en prenant appui sur les métiers de la justice et le fonctionnement des institutions judiciaires. C'est ainsi que les adolescents peuvent reconstituer ce que l'on pourrait nommer le « puzzle de la loi », dans une démarche qui vise à construire son identité de citoyen à partir de la connaissance de la loi, de ses droits et de ses devoirs, puis de connaître le fonctionnement de l'institution judiciaire, garante du respect de la loi et de la protection des citoyens. Cette méthode semble bien plus pertinente que celle – pourtant définie dans les programmes scolaires – qui consiste à partir de la connaissance des institutions de la République pour en venir de façon très hypothétique à la connaissance de la loi. C'est ce qui explique en particulier pourquoi certains enseignants abordent leur cours d'éducation civique en s'appuyant sur l'exposition « 13/18 Questions de justice » ou d'autres outils. Il est donc possible de construire une continuité et une cohérence pédagogiques qui engendrent une efficacité dans l'apprentissage.

- La présence d'adultes référents dans et hors du collège, auprès desquels les jeunes peuvent s'ouvrir sur des questions personnelles ou collectives relatives aux thèmes traités. La diversité et l'organisation en réseau de ces professionnels et adultes référents constituent aujourd'hui une ressource tant pour les jeunes que pour le territoire.

- Le rôle des parents, de l'environnement social et familial, encore peu sollicité et peu mis en valeur, alors que les enseignements de l'évaluation montrent l'intérêt de les associer plus directement à l'apprentissage de la citoyenneté.

Ces facteurs d'amélioration reposent sur la reconnaissance d'une place à part entière de tous ces acteurs dans l'exposition, de manière à ce qu'ils en aient donc tous une connaissance égale et partagée.

## **EXPÉRIENCE/INITIATIVE**

### LA LOI, BASE DU VIVRE ENSEMBLE

Par **Élise Gautier-Bakhoum**, directrice de l'association **Justice et ville**, créée en décembre 1991, dont l'équipe de juristes met en place de multiples actions visant à contribuer au développement d'une conscience citoyenne par une meilleure connaissance du droit et du fonctionnement de l'institution judiciaire, en direction des jeunes notamment.

L'appropriation des valeurs républicaines n'est pas chose aisée dans une société de plus en plus individualiste et pourtant le vivre ensemble nécessaire à notre existence au sein d'une démocratie repose sur des règles partagées et respectées de tous. Le public jeune a souvent des difficultés à comprendre la nécessité des règles et voit plus souvent la loi comme une contrainte et non comme un équilibre entre protection de l'individu et protection de la société.

Partant du principe qu'il sera toujours plus facile de respecter la loi si on comprend à quoi elle sert, nous créons des interventions afin de sensibiliser les jeunes au nécessaire dualisme entre les droits et les devoirs et entre l'aspect qui peut être punitif de la loi et son aspect protecteur.

Nous veillons toujours à travailler à partir des textes de loi et, même si nous illustrons ensuite nos propos par différents types de support (court-métrage, extrait de reportage, cas pratiques, débat mouvant...), il nous paraît essentiel que les jeunes s'approprient les textes et la terminologie juridiques.

#### **Une justice française méconnue et mal comprise**

La justice est une thématique qui interpelle très souvent les jeunes même si les connaissances qu'ils en ont sont souvent déformées par le traitement médiatique des faits divers. Le but de nos interventions est de leur apprendre à avoir un regard critique sur ces informations et de comprendre que la réalité est souvent beaucoup plus complexe.

De plus, les jeunes connaissent très souvent mieux le système judiciaire anglo-saxon par les séries américaines qu'ils regardent et il est important qu'ils appréhendent et comprennent le système de leur pays.

La justice française est loin d'être parfaite, mais elle garantit un certain nombre de principes à ses justiciables qu'il nous semble important de transmettre aux jeunes, comme par exemple le principe de personnalisation de la peine qui conduit à l'interdiction des peines automatiques.

De la même manière, si les jeunes sont souvent surpris de ne pas retrouver le marteau ou le système des objections dans les tribunaux français, le but est de les faire réfléchir à l'utilité de ces symboles dans la justice américaine et à l'inverse, à de leur faire comprendre le rôle du juge en France, qui est au centre du procès pénal et n'a donc pas besoin de ces outils.

**POINT DE VUE****PAROLES DES PRINCIPAUX ACTEURS D'UN PROJET D'ÉDUCATION  
À LA CITOYENNETÉ**

*Le projet de l'agglomération rochelaise a été prolongé de 2010 à 2012 par la réalisation d'une bande dessinée avec et par les collégiens ayant assisté à l'exposition durant leur année de 4<sup>e</sup>. Les propos suivants sont ceux des acteurs principaux de ce projet : l'animateur de jeunesse en charge du projet et les jeunes y ayant participé.*

■ **Entretien avec Nicolas Aujard, animateur, responsable de l'espace Projets jeunes, coordonnateur du projet « 13/18 Questions de justice » en bande dessinée, Angoul'Loisirs**

**Comment l'idée de la bande dessinée est-elle venue ?**

C'est une idée du directeur d'Angoul'Loisirs. Depuis la mise en place de l'exposition « 13/18 Questions de justice » sur la communauté d'agglomération de La Rochelle en 2007, tous les acteurs du projet étaient convaincus de la pertinence de cette action mais il subsistait cependant des questionnements sur l'impact durable que pouvait avoir l'animation. Les élèves avaient d'ailleurs assez peu l'occasion de s'exprimer sur ce qu'ils avaient pensé et compris à l'issue de l'exposition. L'évaluation de l'INJEP réalisée en 2010 a été un déclencheur pour réaffirmer les objectifs initiaux tout en envisageant des prolongements à l'exposition. Nous avons alors proposé l'idée d'accompagner des élèves dans la création d'une bande dessinée reprenant les thèmes majeurs de l'exposition. Lancé à la rentrée 2010, le projet a trouvé son aboutissement en juin 2012, soit après plus de dix-huit mois de travail.

**Comment avez-vous organisé la réalisation de la BD et l'écriture du scénario ?**

Le scénario a été co-construit avec les élèves. Nous avons fait réaliser une histoire sur une thématique par chacun des dix collèges de l'agglomération, soit dix séquences et donc dix scénarios, avec une même unité graphique confiée à un auteur professionnel, David Unger. La volonté était de traiter l'ensemble des sujets majeurs de l'exposition et le découpage en mini-histoires favorisait la création de récits courts, à l'impact fort. Pédagogiquement, la segmentation nous permettait de nous concentrer sur un seul thème avec le groupe classe qui l'avait choisi.

Un échéancier très strict a donc été proposé aux différents partenaires, un cahier des charges validé par chacun des acteurs du projet pour baliser le protocole d'intervention. Nous devions cependant nous adapter à la façon de travailler de chaque collègue, de chaque groupe d'élèves, à raison de deux séances de deux heures dans chacun des dix collèges pendant six mois.

Dans chaque collège, le travail de groupe était différent en fonction de l'investissement des partenaires : parfois c'était les professeurs qui sensibilisaient les élèves, qui recherchaient avec eux la thématique et participaient à la construction du scénario ; d'autres fois, David et moi avons travaillé seuls avec les élèves, les professeurs préférant rester en retrait, non pas par désintérêt mais parce qu'ils souhaitaient que ce soit le projet et l'écriture des jeunes. Le rôle de l'animateur 13/18 était particulièrement important pour revoir certaines choses qui n'avaient pas été évoquées lors de l'animation, aller plus en profondeur, abordant des questions de morale, d'éthique ou de représentation : faire une illustration sur des thèmes comme le vol, le recel ou la drogue, faire coller un texte qui ne soit pas moralisateur, choisir une chute qui n'était pas toujours positive d'ailleurs...

Une deuxième rencontre de deux heures avait lieu un mois après. L'illustrateur présentait les planches réalisées à partir du scénario établi par les élèves. Pour trouver des dialogues adaptés et percutants, les élèves jouaient leurs propres histoires sous forme de théâtre forum. Les jeunes avaient eu du temps pour intégrer le thème et de nouveaux débats avaient lieu avec l'animateur. Parfois, la perception des adultes était mise en défaut par les propositions des adolescents. D'autres fois, les élèves se sont

remis en question grâce à l'intervention des adultes : à Villeneuve-les-Salines, ils avaient commencé à construire leur scénario sur un vol de voiture commis par un jeune Maghrébin, et la discussion entamée a permis de leur faire prendre conscience qu'ils reproduisaient des stéréotypes. Réfléchir à la conséquence de leurs actes, et écrire, diffuser une information, même une fiction, c'est déjà un acte citoyen où l'on engage sa responsabilité.

La conformité des textes et des planches a été validée par les différents professionnels, notamment par la substitut du procureur de La Rochelle, avant diffusion auprès des 1 500 élèves de 4<sup>e</sup> et information auprès des parents afin de favoriser le dialogue entre jeunes et familles autour des thèmes de l'exposition.

### **Et ensuite, quelles ont été les retombées du projet ?**

Pendant l'été 2012 et comme chaque année depuis dix ans, les structures socio-éducatives de la communauté d'agglomération de La Rochelle participaient à un rallye citoyen. C'est l'occasion de découvrir différents lieux de citoyenneté (Assemblée nationale, police nationale, tribunal de grande instance, établissement pénitentiaire...). Pour le projet BD, de grandes bâches sur lesquelles figuraient les planches avaient été imprimées. L'une des étapes du rallye a permis aux jeunes de travailler sur ces bâches. Ils se mettaient dans la peau des différents personnages, et reproduisaient l'histoire sous forme de séquences théâtralisées qu'ils jouaient devant les autres jeunes du rallye.

Pour bien jouer la scène, les jeunes devaient intégrer la psychologie des personnages, victimes ou coupables. Des discussions naissaient entre eux sur les conséquences d'un harcèlement scolaire ou sur les choix qu'un ado peut faire lorsqu'il est confronté au racket. Là encore, la présence des animateurs formés à l'exposition « 13/18 Questions de justice » était primordiale pour faire vivre un débat réfléchi et argumenté en dehors de tout préjugé moral.

À la rentrée de septembre 2012, les bâches ont été exposées dans plusieurs collèges. Les BD ont été distribuées à chaque centre de documentation et d'information (CDI) du département et dans chaque médiathèque de la communauté d'agglomération de La Rochelle. Il y a eu une émulation sur le fond, tout le monde a donné son avis. De ce fait, les jeunes ne parlent plus seulement de l'exposition, mais aussi de la BD, c'est devenu une clé de la culture commune sur le territoire.

### **■ Intervention des élèves de 4<sup>e</sup> C du collège de l'Atlantique à Aytré ayant participé à la réalisation de la bande dessinée, devant la communauté d'agglomération de La Rochelle**

« Cette année, notre collège a accueilli, comme tous les ans, l'exposition "13/18 Questions de justice", pour tous les élèves de 4<sup>e</sup>. Nous expliquer nos droits, nos obligations, nos interdictions nous a paru important. Notre classe a eu le privilège de participer à la réalisation de la bande dessinée. Nous avons choisi le thème du viol parce que c'est un sujet important pour nous tous, à ne pas prendre à la légère. Nous nous sommes sentis concernés par ce sujet car les médias en parlent beaucoup.

[...] Nous avons rencontré le dessinateur et l'[animateur] organisateur. Nous avons construit le scénario, choisi les personnages, le titre. Le dessinateur a réalisé les planches et [...] chaque groupe de la classe a travaillé sur une planche pour rédiger les dialogues. [...] [Ensuite,] nous avons vérifié la cohérence des dessins par rapport au texte et à notre projet et validé le résultat.

Ce projet nous a plu car c'était le moyen de traiter différemment le sujet du viol. C'était intéressant d'imaginer des personnages, leurs sentiments, leur apparence, leur prénom. Pour une fois, nous pouvions donner notre avis, nous étions réalisateurs. Des élèves qui d'habitude semblent peu intéressés, peu motivés, se sont motivés, ont participé. C'est un projet qui devrait être réalisé chaque année. »

# Le racket

## PAR ICI LA MONNAIE

SCÉNARIO: ÉLÈVES DE 4ÈME D DU COLLÈGE A. CAMUS DE LA ROCHELLE. A. CAMUS DE LA ROCHELLE, MME CHANONNT, XAVIER VALLER, NICOLAS AUJARD, DAVID JINGER



COLLÈGE ALBERT CAMUS DE TARDON LE PRINCIPAL A CONVOQUÉ LES DÉLÉGUÉS DE CLASSE POUR ALBERT DE LÉTAT DE SAINT DUN DE LEUR CAMARADE.



MARTIN SE PORTE MEUX MAIS IL EST TOUTOURS DANS LE COMA MERCI DE BIEN VOULOIR FAIRE PART DE VOS MESSAGES AU RESTE DE LA CLASSE.



UN MOIS PLUS TÔT À LA SORTIE DU COLLÈGE.

POURRIET ENFIN T'AS METTE À JOUR MON BLOG.



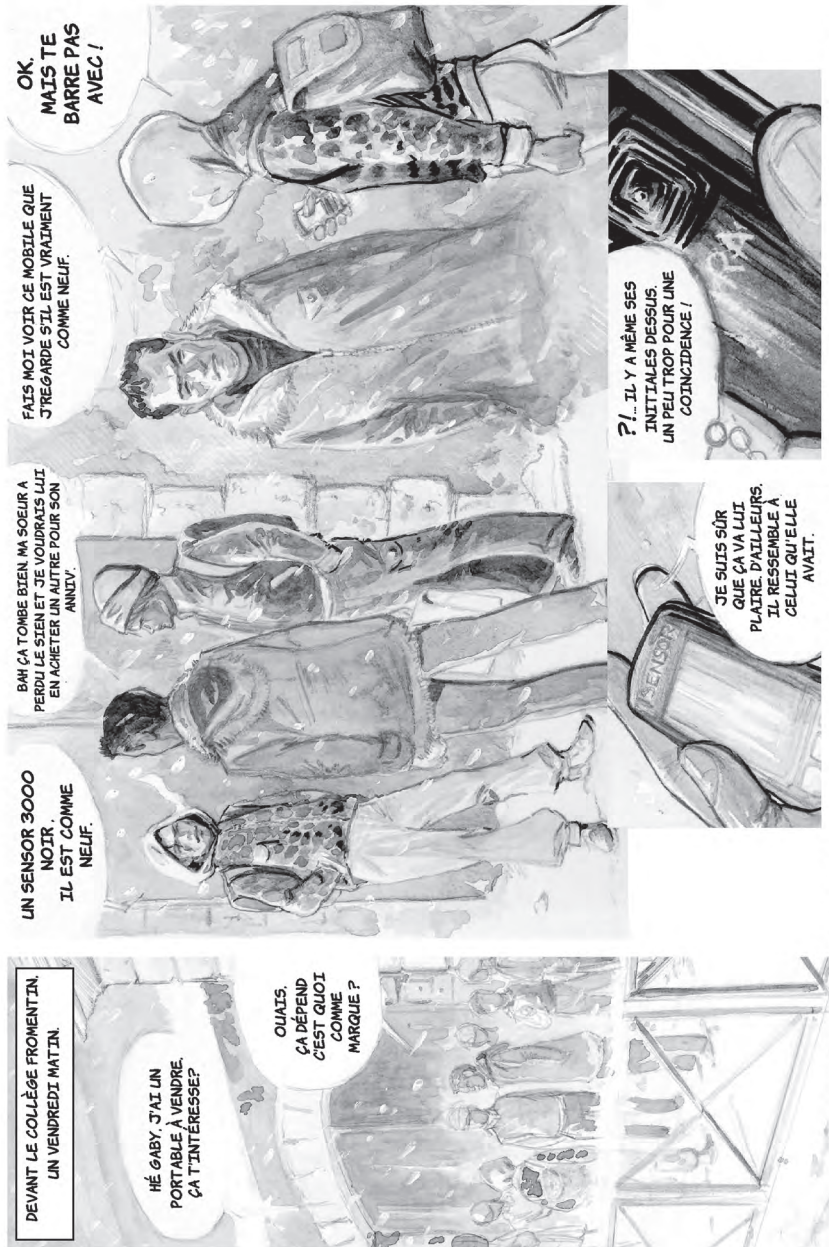
YO PTTI! VI TES FRINGUES T'AS BIEN QUELQUE CHOSE POUR NOUS!



CEST BON CA JE VOIS QU'ON EST TOMBÉS SUR LA BONNE PAYSAGE ON AIT LA MÊME GOSSE LA PROCHAINE FOIS, SINON.



Le vol





## L'impact de l'exposition sur les professionnels

GÉRARD MARQUIÉ, JEAN-PIERRE HALTER<sup>5</sup>

---

L'exposition « 13/18 Questions de justice » est animée par une équipe de quatorze animateurs « socioculturels », rejoints récemment par deux éducateurs spécialisés et une infirmière scolaire. Suite à une formation collective assurée par un ancien éducateur de prévention, ils sont amenés à animer l'exposition interactive de deux heures, seuls ou en binôme, auprès de tous les élèves des classes de 4<sup>e</sup> de la communauté d'agglomération de La Rochelle.

### **Les collègues et l'exposition : vers une démarche éducative territoriale partagée ?**

L'Éducation nationale est le principal point d'appui du projet « 13/18 Questions de justice ». C'est en effet au sein des collèges de l'agglomération, auprès des élèves de 4<sup>e</sup>, que la communauté d'agglomération et la ville de La Rochelle ont décidé de développer leur action. Si les deux heures d'animation de l'exposition s'inscrivent dans le cadre du temps scolaire en lien avec les enseignants d'histoire-géographie-éducation civique (HGE), le mode d'intervention n'est pas traditionnel puisque ce sont des animateurs des structures de proximité (services jeunesse, centres sociaux...) qui pilotent les animations. L'évaluation mise en œuvre par l'INJEP en 2009-2010 et les entretiens réalisés pour cet ouvrage montrent qu'il s'agit bien là d'une évolution des cadres de référence des interventions en matière d'éducation à la citoyenneté au sein du collège. C'est ce que nous allons analyser dans ce chapitre.

### **Un cadre favorisant l'éducation à la citoyenneté**

Le collège s'avère un cadre pertinent pour la présentation de l'exposition et son animation. La presque totalité des jeunes concernés par les années collège y sont en effet scolarisés (97 à 98 % selon l'Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE]). Le programme d'éducation civique de la classe de 4<sup>e</sup> permet par ailleurs de décliner facilement les objectifs développés par l'exposition : sensibiliser les jeunes à leurs droits, à leurs devoirs et aux conséquences d'infractions à la loi.

5. Gérard Marquié a rédigé la première partie de ce chapitre consacrée aux collègues et Jean-Pierre Halter la seconde consacrée aux professionnels de l'animation.

### Des programmes scolaires et des instances qui prévoient de travailler sur l'éducation à la citoyenneté

Rappelons tout d'abord qu'au sein du collège, il existe une diversité d'outils pour aborder le thème de l'éducation à la citoyenneté. En 4<sup>e</sup>, les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique sont à la fois très précis mais aussi ambitieux et complexes. Les enseignants disposent d'un volume horaire global de trois heures hebdomadaires pour les traiter. En éducation civique, le programme prévoit d'aborder « l'exercice des libertés en France », le « droit et la justice en France », la « sûreté, un droit de l'homme » et un sujet judiciaire au choix pris dans l'actualité (voir l'encadré ci-dessous).

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) concerne tous les collégiens (voir l'encadré, p. 43). Cette instance s'inscrit dans une approche transversale de la citoyenneté qui implique quatre principes directeurs : prendre en compte l'élève dans sa globalité dans le cadre d'un projet éducatif, articuler en permanence citoyenneté et santé, assurer l'implication de l'ensemble des membres de la communauté éducative, associer autant que possible les partenaires extérieurs.

Par ailleurs, le projet d'établissement exprime les choix pédagogiques et éducatifs du collège en précisant les modalités particulières de mise en œuvre en tenant compte des publics et du contexte du collège. Enfin, le conseil d'administration adopte ce projet et constitue aussi une instance de validation et de valorisation des actions menées au sein de l'établissement dans sa globalité. L'évaluation de l'INJEP a souligné la nécessité d'intégrer une action telle que « 13/18 Questions de justice » dans ces instances du collège, cette approche n'étant pas la règle pour l'ensemble des établissements participant à l'action.

Dans un des collèges concernés par l'action, le projet d'établissement initié par la principale et son adjointe est le reflet d'une approche globale des questions d'éducation à la citoyenneté et de la place des jeunes dans l'établissement. L'action « 13/18 Questions de justice » n'est

#### HISTOIRE-GÉOGRAPHIE-ÉDUCATION CIVIQUE EN 4<sup>e</sup> : QUE DISENT LES TEXTES ?

Les programmes de ces disciplines sont prévus par un arrêté du 9 juillet 2008 modifié en juin 2012. Concernant l'éducation civique en classe de 4<sup>e</sup>, le texte de juillet 2008 précise notamment que : « À l'issue de la classe de quatrième, l'élève est capable d'expliquer et mettre en relation les grandes notions du programme (liberté, droit, justice). Pour chacune d'elles l'élève doit exercer son jugement critique en confrontant des situations concrètes aux textes de loi. »

Le texte précise par ailleurs qu'environ 40 % du temps consacré à l'éducation civique doit traiter du droit et de la justice (20 % de la sûreté, 30 % de l'exercice des libertés et 10 % de l'actualité judiciaire).

Les thèmes abordés dans l'exposition concernent l'ensemble de ces champs. L'exposition, son animation et leur suite doivent permettre à l'enseignant d'articuler connaissances et démarches en abordant des sujets tels que :

- les libertés (vécu des élèves dans le collège, dans la Cité, en société) ;
- l'approche du droit à partir de textes inscrits dans la vie quotidienne ;
- la justice garante de l'esprit du droit ;
- l'étude de la justice des mineurs : responsabilités civile et pénale du collégien ;
- infractions, délits, crimes.

Source : *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008.

qu'un élément du projet au sein duquel on relève notamment : un partenariat régulier avec les acteurs locaux de la prévention, une attention particulière sur les questions d'absentéisme, une formation des délégués de classe dont l'élection fait l'objet d'un travail spécifique ou encore, la volonté du collège d'être tourné vers l'extérieur. Pour la principale, la mission du collège est de pouvoir répondre aux besoins éducatifs de tous ses élèves : « Je suis pour tout ce qui enrichit le parcours des élèves et le vécu de l'établissement. »

### Des espaces pour la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté

Le collège peut constituer par ailleurs un espace social favorisant l'éducation à la citoyenneté.

Plusieurs outils existent dans ce domaine mais sont aussi diversement développés. On peut citer la fonction de délégué des élèves. Ce dernier représente ses camarades au sein de différentes instances : le conseil de classe, le conseil de discipline ou le conseil d'administration (trois élèves peuvent siéger au sein des collèges). Des temps de formation ou d'échanges peuvent être organisés, souvent à l'initiative du conseiller principal d'éducation soit en direction des seuls délégués, soit entre les délégués et les autres collégiens.

L'heure de vie de classe est un temps particulier qui permet aux élèves de s'exprimer sur la vie de la classe, de l'établissement, leur vie tout court. Elle suscite néanmoins des enthousiasmes comme des réticences dans la communauté éducative. L'objectif reste d'offrir aux établissements un outil de médiation pour réguler la vie de la classe, désamorcer les conflits et ouvrir l'école sur les préoccupations adolescentes.

Le temps périscolaire, les activités développées dans le cadre du foyer socio-éducatif ou encore les activités sportives et éducatives de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) sont aussi des espaces propices à l'éducation à la citoyenneté. L'association sportive vise notamment à responsabiliser les collégiens et à encourager leur autonomie et leur prise d'initiatives : des formations à l'arbitrage sont par exemple organisées en ce sens.

### Un projet qui amène de manière relative à une évolution des pratiques au sein de l'établissement

La rencontre entre les deux sphères, scolaire et extrascolaire, s'est construite dans la durée, et l'expérimentation aura fonctionné comme un support de travail favorisant la reconnaissance du savoir-faire des animateurs. Certaines représentations ont pu évoluer, de part et d'autre. Une partie des enseignants a mieux appréhendé les méthodes d'intervention de l'animation, malgré les réticences du départ.

#### Des réticences à l'origine : savoir expert versus savoir profane ?

Le partenariat avec des acteurs éducatifs externes n'était pas nouveau pour certains collèges. Ce travail avec des acteurs de proximité

#### ■ LE CESC, DE QUOI S'AGIT-IL ?

Une circulaire de 2006 rappelle les missions du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), ciblées sur une approche transversale de la citoyenneté et précise les modalités de son fonctionnement. Le CESC est d'abord un lieu de réflexion pour dégager les priorités, à partir d'un diagnostic éducatif et élaborer les actions qui en découlent, en lien avec les autres instances de l'établissement. C'est aussi une force de proposition pour le conseil d'administration qui arrête, dans le cadre du projet d'établissement, la programmation des actions retenues. Le CESC est enfin une instance opérationnelle de mise en œuvre et d'évaluation des actions.

est même considéré comme essentiel par certains chefs d'établissement ou enseignants comme le rappelle la principale d'un collège :

« Nous avons su tisser des liens avec des associations de quartier. Les animateurs interviennent dans le cadre des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Nous intervenons au sein des cellules de veille de la ville de La Rochelle. Pour moi, c'est important d'être associée. Il y a une mutualisation des ressources et un travail partagé avec les associations extérieures. »

Néanmoins, l'entrée d'animateurs au sein du collège pour une intervention dans le cadre du temps scolaire est assez innovante. En effet, certaines questions des enseignants sont récurrentes : tout d'abord, l'intervention de professionnels extérieurs au collège sur le temps déjà contraint du programme scolaire ; ensuite, la confrontation avec des professionnels non « connus » et dont la compétence n'est pas toujours identifiée. Avant toute collaboration, les animateurs doivent donc démontrer la pertinence de leur intervention, source de légitimité. De leur côté, les enseignants doivent accepter le partage de la mission éducative dans le cadre de leur travail habituel. Pourtant, la pertinence et la qualité des interventions proposées ont été reconnues au fil du temps au sein des collèges, même s'il reste des points à améliorer ou à clarifier. Pour un enseignant en HGE, c'est le contact avec l'animateur que retiennent avant tout les élèves :

« Il agit comme un révélateur et permet une expression plus libre sur des sujets peu abordés dans le cadre de la scolarité, et qui constituent pourtant des préoccupations majeures des adolescents. »

### **L'évolution des pratiques des enseignants : entre impact individuel et indifférence collective ?**

Interrogés sur les apports de l'exposition et de son animation dans leurs pratiques professionnelles, les enseignants relèvent des évolutions. Une enseignante d'HGE a ainsi développé l'utilisation d'un tableau numérique interactif qui facilite la diffusion de documents plus participatifs. L'exposition a aussi favorisé la rédaction d'articles, et les élèves ont élaboré avec les enseignants la une d'un journal ou étudié des séries télévisées, ce qui a permis de travailler sur l'esprit critique, l'argumentaire. Plus généralement, des enseignants estiment avoir acquis une meilleure compétence dans leur pratique pédagogique et nombre d'entre eux déclarent regarder leurs élèves de manière différente à la suite de l'animation de l'exposition.

Le transfert de ces pratiques et de ces compétences à l'ensemble de l'équipe éducative semble en revanche un objectif plus difficile à atteindre. Lors de l'évaluation de l'exposition, trois profils types d'enseignants vis-à-vis de l'exposition ont ainsi été mis en avant :

– Ceux qui sont très investis : les « éléments moteurs », ils se servent de l'exposition pour développer d'autres activités en amont ou en aval (recherche documentaire, exposés, réalisation de supports, rencontres au tribunal...) assurant ainsi une continuité éducative entre cette animation extérieure, leur programme ou des événements en rapport avec la justice et la loi. Au-delà de la matière elle-même (HGE), l'exposition permet aussi de travailler de manière transdisciplinaire :

« On peut intervenir de manière transversale : en mathématiques on peut travailler sur les résultats du questionnaire, en français sur l'élaboration d'un questionnaire d'évaluation, en sciences de la vie et de la terre (SVT) il y a le programme de 4<sup>e</sup> (alcool, tabac, cannabis...) : les enseignants présentent des documentaires et l'expo peut venir en appui. Une enseignante leur faisait regarder des statistiques puis les intégrer sur les panneaux d'expo... » (Un professeur de HGE.)

– Ceux qui refusent la démarche : les « opposants », qui estiment notamment que le champ de l'éducation à la citoyenneté n'est pas dans leurs missions avant tout centrées sur la transmission d'un savoir disciplinaire.

– Ceux qui sont plus réticents : les « réservés », qui par manque d'expérience ou de références ne souhaitent pas investir ce champ.

Il existe toutefois une évolution globale de l'attitude de ses enseignants, portée à la fois par l'intégration de cette exposition au sein des projets d'établissements et par la dynamique créée dans tous les collèges et sur l'ensemble du territoire, ce qui fait dire au formateur des animateurs de l'exposition que « "13/18 Questions de justice" est devenue un élément incontournable de la vie scolaire ». C'est ainsi qu'il existe aujourd'hui un enseignant référent de l'exposition dans chaque collège.

### **Continuité de l'exposition : une réalité ou un simple idéal d'intervention ?**

Parmi les constats de l'évaluation, l'importance de la continuité éducative avait été soulignée. En effet, il est question de s'appuyer sur certaines ressources du collège : le centre de documentation et d'information (CDI), la « vie scolaire » et le rôle du conseiller principal d'éducation. Interrogée sur l'impact de l'exposition sur les jeunes, une enseignante relève une évolution significative depuis 2010 avec l'installation de l'exposition au CDI : la fréquentation de « 13/18 Questions de justice » est en nette augmentation et concerne l'ensemble des élèves du collège. L'exposition étant accessible pendant la pause méridienne, les élèves s'y rendent pour poser des questions aux animateurs qui sont présents : « C'est une vraie démarche de jeunes ; ceux de l'enseignement général mais aussi ceux de la section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) », précise-t-elle.

De leur côté, les conseillers principaux d'éducation semblent très attachés à cette exposition « libér[ant] la parole de certains jeunes qui se sont ouverts et se sont rendu compte à l'occasion de l'expo que l'on pouvait aborder tous les sujets, même collectivement ». L'exposition figure ainsi dans la plupart des projets d'établissement, pour certains à titre prioritaire. Les conseillers principaux d'éducation (CPE) en sont très demandeurs parce qu'elle donne souvent l'occasion d'établir avec les élèves des rapports de confiance plus individualisés. Par ailleurs, un enseignant souligne l'importance de la relation humaine pour poursuivre les activités liées à l'exposition. Si le CDI est un lieu qui accueille, il faudrait aussi qu'il y ait « une personne qui écoute. Les rapports entre jeunes et justice ce n'est pas que de l'information, il faut un relais humain ». Il évoque ainsi le rôle que pourrait avoir le CPE, un assistant d'éducation ou l'infirmière pour assurer un suivi chez certains élèves.

En matière de continuité éducative, on a pu observer que les jeunes mémorisaient de manière inégale le contenu de l'exposition. L'appropriation de ce contenu est conditionnée en effet à la poursuite de la démarche par l'enseignant dans le cadre scolaire : visite au tribunal, réalisation d'exposés, mise en situation en classe (les élèves deviennent « acteurs » de la démarche), rencontres avec professionnels concernés par le sujet.

En ce sens, certains enseignants évoquent la nécessité d'une concertation plus forte en amont avec les animateurs concernés, regrettant un manque d'articulation entre l'animation de l'exposition et leurs cours : ils souhaiteraient une programmation de l'exposition qui tienne compte de la progression pédagogique de leurs cours durant l'année scolaire.

### **De l'ouverture de l'Éducation nationale à une dynamique territoriale partagée**

Membre du comité de pilotage du projet « 13/18 Questions de justice », la représentante de l'Éducation nationale a pu apprécier les intérêts du développement de l'action au sein des collèges. Parallèlement, des demandes sont venues de collectivités et d'établissements qui ne bénéficiaient pas des apports de l'exposition. La direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) a donc fait le choix d'acquiescer à l'exposition,

en s'appuyant sur une association d'éducation populaire, et de développer l'action dans d'autres territoires.

Depuis la rentrée 2013-2014, la DSDEN impulse ainsi l'action au sein de collèges implantés dans des territoires ruraux ou semi-ruraux dans le cadre d'un partenariat avec les collectivités locales qui s'engagent notamment à mettre à disposition un animateur chargé du suivi de l'exposition et de son animation.

Une formation d'animateur d'une semaine a tout d'abord été mise en place dans un collège de Rochefort et une rencontre a réuni les chefs d'établissement concernés, des enseignants, les animateurs, la Ligue de l'enseignement, la direction départementale de la cohésion sociale (DDCS) et la direction académique. L'année scolaire 2013-2014 a donné lieu à une programmation des animations proposées par les collèges de manière autonome. Les premiers retours sont très positifs. Les chefs d'établissement et les CPE rapportent le vif intérêt montré par les élèves. Ce sont des actions qui les intéressent par rapport au climat scolaire, estime le conseiller technique à la DSDEN. Cela a aussi des répercussions sur l'appropriation des connaissances dans le domaine de l'éducation civique. Du côté des professeurs, des actions de valorisation de pratiques enseignantes sont réalisées pour faciliter une meilleure appropriation entre collègues.

Dans certaines communes, l'exposition a pu être présentée pendant une quinzaine de jours et à un public élargi : collégiens (autres que les seuls élèves de 4<sup>e</sup>), parents, professionnels de l'éducation et de la jeunesse... D'autres demandes émergent mais les moyens matériels et humains restent limités et l'un des enjeux à venir sera d'élargir le cadre de l'intervention au conseil général de Charente-Maritime qui pour l'instant n'est pas partie prenante.

Un premier bilan de cette expérience sera réalisé en fin d'année scolaire mais ce partenariat initié par l'Éducation nationale, associant des collèges, des collectivités territoriales, une association d'éducation populaire et la DDCS semble original et pertinent dans la perspective du développement d'une éducation partagée sur un territoire donné.

Elle constitue une extension du dispositif mis en œuvre depuis huit ans par la communauté d'agglomération de La Rochelle, poursuivant ainsi l'ambition de s'adresser à tous les jeunes du département au travers de ses équipements scolaires, et grâce à une coopération entre des institutions publiques et associatives et des professionnels de l'éducation formelle et non formelle. Elle devient également une ressource éducative pour ce territoire, gage d'une citoyenneté acquise par l'accès de tous les jeunes à une égale information sur leurs droits.

L'action et son développement illustrent aussi l'intérêt et la pertinence d'une ouverture du collège sur un territoire : ville, communauté de communes... et son inscription dans un réseau d'acteurs locaux engagés dans le champ éducatif.

Au-delà de l'intérêt de cette exposition pour le public cible, les jeunes, l'une des questions essentielles posées par le développement de l'action « 13/18 Questions de justice » est celle des complémentarités entre acteurs sur un territoire. L'impulsion donnée par l'Éducation nationale au-delà de l'agglomération de La Rochelle au sein de territoires ruraux semble très pertinente. Elle préfigure notamment le développement de coopérations entre le secteur de l'éducation formelle (les collèges) et celui de l'éducation non formelle (les associations, les services jeunesse des collectivités locales).

Une meilleure inscription de l'action dans les projets des structures concernées et la formalisation de complémentarités et partenariats restent néanmoins une nécessité. Il convient ici de distinguer les coopérations entre professionnels et entre institutions. Sur le premier point, des évolutions intéressantes ont été relevées. On pourrait ici évoquer la participation d'animateurs au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) des collèges. Ils peuvent ainsi



faire part de leurs expériences et mieux inscrire leurs interventions dans l'ensemble des actions d'éducation à la santé et à la citoyenneté de l'établissement et sur le territoire du collège.

Au plan institutionnel, une meilleure inscription de l'action dans les projets des établissements scolaires et des structures supports de l'éducation non formelle (centres sociaux, services jeunesse...) lui donnerait plus de crédibilité et apporterait plus de légitimité aux acteurs en général et aux animateurs en particulier. Elle renforcerait le partenariat qui permettrait d'élargir le champ de l'intervention de l'exposition, qu'il s'agisse d'un développement territorial ou d'une ouverture à d'autres publics pour lesquels l'intervention serait aussi pertinente. Si les coopérations institutionnelles progressent, le cloisonnement des interventions reste encore trop la règle, comme on peut l'observer de manière récurrente dans le champ des politiques publiques.

## **L'impact de la formation et de l'animation sur les professionnels de l'animation**

Alors que l'exposition est, compte tenu de son histoire, traditionnellement animée et encadrée par des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), l'organisation privilégiée dans la communauté d'agglomération de La Rochelle interroge. La présence de professionnels extérieurs à l'institution judiciaire constitue en effet une nouveauté intéressante en termes de référentiel et compétences professionnels mobilisés. Ce ne sont plus des acteurs du monde judiciaire qui sensibilisent les jeunes mais bien des professionnels de jeunesse, non spécialistes, qui ne sont pas forcément attendus sur ces thèmes des droits, des devoirs et de la loi. L'intérêt de l'expérience de l'agglomération de La Rochelle se situe alors dans la mobilisation d'un corps professionnel particulier et les conséquences que ce projet a sur leur professionnalité. Hier destinés à l'encadrement d'activités de gestion du temps libre et des loisirs, aujourd'hui intervenants dans des champs aussi variés que le logement, l'insertion professionnelle, la culture..., les professionnels de jeunesse abordent ici un domaine, celui de la loi, qui vient encore élargir leur champ d'intervention : « Polyvalent et spécialiste de la généralité éducative, l'animateur occupe un espace situé aux marges de l'école, de la culture et du social. [...] Dans l'animation, la valorisation de soi passe par la relation aux publics qui rétribuent symboliquement la qualité "humaine", "ludique", "relationnel" ou encore la "disponibilité" de l'animateur<sup>6</sup>. »

En quoi les animateurs de l'exposition « 13/18 Questions de justice » diffèrent-ils de ceux présentés par Francis Lebon ? En quoi leurs attributions et leurs missions ont-elles été modifiées par la formation et l'animation de cette exposition ? Et plus encore, comment leur participation à ce projet a-t-elle contribué à modifier leur identité professionnelle, à construire de nouvelles formes de relation avec leur public, et à s'inscrire moins dans une marginalité et plus dans une reconnaissance des professionnels de la culture, de l'éducation et du social ? Il s'agit ici de comprendre et d'analyser ce qui fait l'originalité du projet de l'agglomération rochelaise dans ses modes de mise en œuvre<sup>7</sup>.

### **L'animateur, construction identitaire : du ludique à l'éducatif**

Les animateurs participant à l'exposition « 13/18 Questions de justice » n'échappent pas tous à certaines caractéristiques de cette catégorie socioprofessionnelle : une grande

6. LEBON F., *Les animateurs socioculturels*, La Découverte, Paris, 2009.

7. À noter que ce mode d'organisation n'est pas spécifique à la communauté d'agglomération de La Rochelle mais a également été mis en place sur d'autres territoires : Aurillac, Romans-sur-Isère notamment.

diversité de formation initiale, une certaine précarité dans l'emploi qui se traduit par la nature de leur contrat de travail, par un *turn-over* important, par la diversité de statut des structures qui les emploient (association locale, centres sociaux ou socioculturels, service jeunesse de municipalité...) ou encore par un certain isolement vis-à-vis des autres travailleurs sociaux. Pour autant, on a pu observer des évolutions marquantes dans la trajectoire professionnelle et les compétences acquises par ces animateurs de l'exposition, qui les démarquent assez nettement des caractéristiques générales de ces professionnels.

Si leur formation initiale est de niveau et de nature très variables (du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur – BAFA – à bac + 3, de nature universitaire ou expérientielle), la formation sur l'exposition a permis de fédérer un groupe autour de connaissances, de compétences individuelles ou collectives et d'intérêts communs. Ainsi, bien qu'intervenant de manière permanente auprès de jeunes, aucun animateur ne disposait avant l'exposition de connaissances en matière de droits de l'enfant ou du jeune.

« Si les animateurs nous sont apparus tout de suite comme faisant le lien avec les jeunes dans les quartiers, on s'est rendu compte de leur manque de formation sur tout ce qui concerne la justice, sur le fonctionnement des institutions pour pouvoir répondre aux questions des jeunes, quand ils ont des questions un peu plus pointues. Il fallait qu'ils aient une bonne connaissance des institutions et de la loi, ce qu'ils n'avaient pour aucun d'entre eux. » (Un coordinateur prévention de la délinquance.)

On notera à ce propos que les référentiels des diplômes de jeunesse et sports – brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) et diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS) – ne mentionnent dans aucune de leurs unités de certification ce type de connaissances, ce qui nous semble une grave lacune au regard de la nature des rôles, des fonctions et des responsabilités de ces professionnels chargés d'encadrer des jeunes ou de manager une équipe d'animateurs. L'intérêt de la formation<sup>8</sup> à laquelle participent en amont des animations réside donc dans l'acquisition et l'appropriation de connaissances sur la loi, sur le sens de la loi et le droit des mineurs, qu'ils ont pu largement mettre à profit aussi bien dans la reconnaissance conquise auprès des enseignants et des travailleurs sociaux que dans la légitimité de leur intervention auprès des jeunes.

« Cette formation leur apporte à la fois des connaissances sur la loi, les droits et des compétences en termes de comportement vis-à-vis des jeunes : ils disent qu'aujourd'hui, ils se sentent moins démunis devant les jeunes mais aussi plus reconnus et respectés en tant qu'animateurs. Ils ont acquis une légitimité professionnelle auprès des travailleurs sociaux, des enseignants mais aussi des politiques. Ils ont une posture plus adaptée, une écoute plus attentive à ce que leur disent les jeunes et une plus grande attention à ce qu'ils font. » (Le formateur de l'exposition.)

## La mise en scène de la loi

L'exposition est aussi l'occasion pour chaque animateur d'apprendre la technique d'animation d'un outil qu'il doit pouvoir maîtriser ensuite face à un public de jeunes adolescents. Il s'agit donc de travailler sur les modes d'intervention des animateurs, sur un outil et dans un format auxquels ils ne sont pas toujours familiers :

« Aborder en public des sujets nouveaux comme la connaissance des droits et des devoirs des jeunes nécessite non seulement de les maîtriser, mais aussi de savoir animer c'est-à-dire de "donner vie" à l'expo et aux thématiques parfois délicates ou ardues que les jeunes choisissent : par exemple aborder la question du viol nécessite de bien en connaître la définition, mais aussi de pouvoir trouver les mots et les exemples justes pour l'évoquer avec les jeunes. Il fallait que les animateurs trouvent la bonne distance, le bon registre, mais aussi [...] ils devaient acquérir ces façons d'être

8. Le contenu et le déroulé de la formation sont présentés en annexe, p. 91.

“naturelles” et cette culture que bien peu possédaient. C’est pourquoi, dans la formation, nous avons passé beaucoup de temps à la mise en scène, à l’expression de soi, sur la technique d’acteur. Ce que l’animateur doit rechercher, c’est de “captiver” son auditoire dès le premier instant de l’expo, afin que les élèves se sentent à l’aise. » (Le formateur de l’exposition.)

Les animateurs désignent ainsi des acquisitions qui se définissent moins en termes de connaissances que de compétences : savoir gérer la durée de l’animation et le temps de chaque séquence de l’animation<sup>9</sup>, savoir gérer la relation à un groupe constitué, savoir trouver les bons exemples pour illustrer les fiches, en respectant une distance par rapport à sa propre expérience et aux événements médiatisés, savoir mettre en valeur les propos des jeunes... Mais c’est bien sûr dans cette dimension de metteur en scène et de passeur de message que se retrouvent tous les animateurs de l’exposition :

« L’aspect de mise en scène, de représentation “théâtrale” est très important pour capter l’attention des élèves, c’est aussi à ça que tient le succès de l’exposition, que ça passe bien autant chez les élèves que chez les profs qui y assistent. » (Un animateur.)

Cette dimension, très travaillée durant la formation, installe progressivement les jeunes dans une posture active, rompant avec l’attitude traditionnelle de l’élève en classe, favorisant l’appropriation de connaissances, l’expression de soi et l’échange :

« Au départ de l’animation, pour toutes les classes, les jeunes sont assis et attendent qu’on leur délivre un message, ils ont le réflexe d’un élève au sein d’une classe, et puis quand on leur demande de venir dire la loi, d’aller chercher les réponses aux thèmes choisis, c’est eux qui produisent. Et à ce moment-là, pour la plupart, il se produit un déclic : ils n’assistent plus à un cours, ils construisent leurs propres savoirs en évoquant des situations qui sortent de leur quotidien : certains n’hésitent pas à parler de situations difficiles, ou encore à faire part de leurs interrogations par rapport à tel ou tel fait d’actualité sur le sens de la loi, l’égalité des citoyens devant la justice, les décisions prises par les juges ou les jurys... C’est un moment d’échange intense, nous avons souvent le sentiment que l’évocation de ces questions-là se pose depuis longtemps pour certains d’entre eux et que l’animation proposée contribue à y répondre... » (Un animateur.)

Les animateurs sont ainsi les « metteurs en scène » d’une séquence qui se joue de manière improvisée avec les jeunes, qui deviennent progressivement des acteurs de la justice et finissent par jouer leur propre partition.

### Une nouvelle légitimité acquise...

#### ...auprès des jeunes

L’évocation de ces questions, qui se retrouvent constamment au cœur des interrogations des adolescents, et les réponses qui y sont apportées dans le cadre de cette animation transforment la représentation de l’animateur auprès des jeunes.

Ce qu’ils évoquent, ce sont les modifications de leurs relations avec les jeunes : le « référent territorial de l’exposition<sup>10</sup> » est la plupart du temps un animateur agissant au sein d’une structure de quartier (maison des jeunes et de la culture [MJC], centre social, association), elle-même proche de l’établissement scolaire dans lequel sont inscrits les élèves qui fréquentent, ou ont fréquenté cette structure. La légitimité de l’intervention des animateurs auprès de ces jeunes repose principalement, pour reprendre les catégories de valorisation de soi de Lebon, sur le « ludique » et la « qualité relationnelle »<sup>11</sup>. Encore qu’il n’est pas rare que les animateurs constatent une fréquentation de ces structures s’estompant avec

9. Le déroulé d’une séance d’animation de l’exposition est présenté en annexe, p. 90.

10. Chaque animateur confirmé sur l’exposition est rattaché à un collège et à la ville ou au quartier dans lequel il travaille.

11. LEBON F., *op. cit.*

l'âge, les adolescents les désertant pour leur préférer un « entre-soi » de groupe réel ou virtuel, loin du regard des adultes. Dans ces conditions, il est difficile de trouver des objets susceptibles d'intéresser des adolescents qui revendiquent leur autonomie et la liberté de choix de leurs loisirs et de leurs activités extrascolaires :

« Devant la raréfaction progressive des ados et des jeunes dans nos équipements, nous étions très perplexes... Nous intervenions souvent dans des situations où l'on nous demandait de gérer le quotidien de ces jeunes, les "occuper", ou alors d'agir dans des moments de tension, mais nous n'avions pas toujours ni la légitimité, ni les compétences pour pouvoir le faire... Je crois que cette formation et l'expo sont arrivées à un bon moment, où nous doutions de nous-mêmes, de l'utilité de nos missions... » (Un animateur.)

D'autre part, la référence à l'apprentissage de la loi et des droits modifie l'image de l'animateur chez les adolescents, en même temps qu'elle ouvre de nouvelles perspectives d'action. L'animateur cesse d'être uniquement associé aux loisirs, pour devenir celui qui intervient sur leurs droits, rappelle les grandes règles du jeu de la vie en société, devient celui qui va aider à répondre à des interrogations plus personnelles et contribue à prévenir les risques auxquels ils peuvent être exposés :

« La formation, mais surtout la pratique de l'exposition et les rencontres que nous avons pu avoir avec les jeunes après l'animation nous ont permis de nous rendre compte que notre rôle était beaucoup plus important que celui dans lequel nous étions parfois confinés : faire jouer des gamins... Ça a donné sa vraie dimension à notre fonction et à notre rôle éducatif, qui n'était le plus souvent qu'un vague habillage d'un projet de loisirs... Avec l'exposition et l'impact que ça a eu, on avait une bonne base pour imaginer d'autres actions avec les jeunes. » (Un animateur.)

Et une nouvelle série d'actions a été proposée pour prolonger les effets de l'exposition, asseoir la dimension éducative de l'animation et valoriser la qualité relationnelle de l'animateur : au niveau scolaire, des permanences d'animateurs sont instituées dans la majorité des collèges, certains animateurs de l'exposition sont invités aux conseils de classe, et, surtout, la création de la bande dessinée réalisée par dix classes de 4<sup>e</sup> des dix collèges<sup>12</sup>. Au niveau des équipements municipaux et associatifs, l'exposition vient en complément de différentes initiatives : co-animation de l'exposition dans des médiathèques ou des centres sociaux avec les jeunes ; création de jeu d'improvisation sur la base des scénarios de la bande dessinée dans les structures socioculturelles ; relais citoyens, dîners quiz sur les questions de justice et le rapport au droit des jeunes. L'ambition de l'animation de cette exposition et des initiatives qui y sont liées n'est plus de toucher l'ensemble des collégiens de l'agglomération, mais bien une population plus large d'adultes, de parents et de professionnels de l'éducatif, en affirmant que l'éducation à la citoyenneté est l'affaire de tous.

### **...légitimité, crédibilité et reconnaissance auprès des professionnels des champs de l'éducation et du médicosocial**

« La grande différence entre ce que nous représentions avant l'animation de l'expo et maintenant, c'est qu'avant, c'est nous qui demandions à intervenir et à être reconnus comme professionnels, alors que maintenant ce sont eux (enseignants, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement, infirmières) qui nous demandent d'intervenir, bien au-delà de l'expo elle-même. » (Une animatrice expérimentée.)

Cette nouvelle légitimité s'est construite au fil du temps et de l'enracinement du sens de l'exposition au sein de tous les collèges. Il a fallu que les animateurs « fassent leurs preuves » grâce à leur capacité à intéresser des élèves au-delà du temps de l'exposition, mais que leur prestation interroge aussi les professeurs sur des domaines et des contenus

12. Voir l'historique de la bande dessinée dans l'entretien avec Nicolas Aujard, p. 36.

qu'ils n'abordaient pas dans le cadre de leur programme. Sans doute les meilleurs ambassadeurs de cette animation ont été les élèves eux-mêmes, car ils en reparlaient entre eux, dans la classe et même dans leur famille. Dans un premier temps, la participation des professeurs a été discrète et parfois dubitative :

« C'était une animation "extrascolaire", qui ne correspondait que de très loin à leur programme, et puis nous avons toujours cette image d'animateur de loisirs, "avec un nez rouge" qui nous collait à la peau... Il a fallu que nous nous appliquions, que nous fassions montre de connaissances sur la loi et de compétences à transmettre des messages pour que nous soyons acceptés... » (Une animatrice.)

Et puis, l'assistance des enseignants à ces animations est devenue de plus en plus fréquente et constante, plus seulement en termes de curiosité, mais aussi d'intérêt, et, à la fin, dira une animatrice, « certains sont venus me voir et m'ont dit : "Merci, aujourd'hui j'ai appris quelque chose" ». Les professeurs ont été de plus en plus gagnés par l'utilité de l'exposition. Aujourd'hui, ils y participent toujours davantage, admettent volontiers qu'elle leur sert de point d'appui ou de levier pour rebondir sur leur programme d'éducation civique et plus encore, elle leur permet de proposer des projets d'activités dans le prolongement des thèmes de l'exposition (visite au palais de justice, rencontre avec des professionnels de la justice, avec des gendarmes...).

L'autre signe de reconnaissance réside dans l'élargissement et la diversification des intervenants. Dans un collège du centre-ville de La Rochelle, c'est l'infirmière de l'établissement qui co-anime l'exposition (soit avec un animateur, soit avec un de ses collègues responsable de l'internat). Les questions de santé publique et de prévention des risques sont ainsi introduites auprès des jeunes, mais cette personne ne se cantonne pas à ces questions, considérant que cette exposition a permis de renforcer son rôle éducatif auprès des élèves, et pas seulement sur le registre de la santé :

« Je crois que tous les professionnels qui ont un rôle éducatif ou de prévention vis-à-vis des jeunes devraient suivre la formation et animer au moins une fois cette exposition, car on y apprend beaucoup de choses que l'on ignorait sur la loi, comme les plupart des adultes, et ça nous sort de notre isolement professionnel... L'infirmière, c'est celle qui soigne un peu tous les maux, physiques comme psychologiques, c'est aussi l'assistante sociale, mais on est parfois un peu démuné... » (Une infirmière de collège.)

Une stagiaire conseillère d'orientation psychologue (COPSY) vient également participer aux animations dans un collège pour « savoir animer un groupe de jeunes pour leur métier futur », connaître « les préoccupations des jeunes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> », apprendre « la loi et les droits des jeunes », ce qui n'existe pas dans sa formation. Enfin, les éducateurs spécialisés du territoire participent également à la formation et sont devenus des animateurs de l'exposition.

L'élargissement du cercle des professionnels témoigne d'un double mouvement : d'une part cela rappelle que des adultes référents formés sont des relais essentiels pour faire accéder les jeunes aux principes fondamentaux de la citoyenneté et que la transmission des valeurs est possible entre générations. Les thèmes abordés constituent des préoccupations partagées sur lesquelles l'ensemble des professionnels est compétent pour intervenir et sensibiliser. La formation commune constitue à ce titre l'outil pour uniformiser les discours :

« Tous les travailleurs sociaux, y compris les animateurs de quartiers ou de structures sociales, doivent avoir non pas le même discours, mais un discours cohérent et non contradictoire sur les questions abordées dans l'exposition. C'est essentiel pour que les jeunes disposent de repères et puissent se construire. » (Le formateur de l'exposition.)

L'essaimage illustre finalement l'élargissement des professionnels référents sur ces questions, dépassant le prisme de l'institution scolaire pour introduire d'autres acteurs extérieurs mais également compétents et partageant le même discours auprès des jeunes.

D'autre part, on assiste à une diffusion qui devient plus institutionnelle :

« L'extension de cette expérience n'est pas seulement géographique, elle est aussi institutionnelle. »  
(Le formateur de l'exposition.)

L'animation de l'exposition ne concerne plus seulement les animateurs et les enseignants, mais les services des villes, les équipements socioculturels, les établissements scolaires et au-delà le département et l'inspection académique qui fait tourner l'exposition sur les autres collèges ruraux du département. Le partenariat d'action et les logiques de réseau des professionnels se combinent avec « l'agir ensemble » des institutions.

Cette diversification des professionnels qui deviennent ainsi des animateurs le temps de l'exposition facilite ainsi à son tour le partenariat de terrain :

« Aujourd'hui, nous travaillons avec les travailleurs sociaux, avec les infirmières, avec les éducateurs comme avec les enseignants ou les conseillers principaux d'éducation [CPE]. Finalement, tout le monde s'y retrouve aussi bien sur le plan personnel, professionnel, que dans les relations avec les autres puisque nous avons adopté une pratique et un langage communs. » (Un animateur.)

« Le métier d'animateur est devenu à nos yeux comme aux leurs un vrai métier, reconnu pour les compétences qu'il faut mobiliser et par les professionnels qui travaillent avec nous... » (Une animatrice.)

On est bien ici dans ce que Claude Dubar nomme le double mouvement de construction d'une identité professionnelle<sup>13</sup>, la conjonction de « l'identité pour autrui », attribuée par les membres de la société sur la base de la reconnaissance d'une utilité et d'une plus-value sociale, et de « l'identité pour soi », construction biographique fruit d'une socialisation par des compétences collectives et des actes d'appartenances.

### **Reconnaissance entre pairs, constitution de réseau et évolution au sein de leur propre structure**

« Au début de l'exposition, nous nous sommes rendu compte que les animateurs étaient très isolés dans leur structure et dans leurs pratiques, parce qu'ils étaient souvent tout seuls comme animateurs jeunesse, et ils n'avaient pas de contact avec les autres équipements. Cet isolement renforçait l'absence de questionnement sur le sens de leurs actions... La formation puis l'animation en binôme de l'exposition ont favorisé la création du réseau des animateurs de "13/18 Questions de justice"... Ce réseau a permis de créer des liens professionnels, qu'ils s'entraident et qu'ils montent des projets ensemble. » (Un coordonnateur prévention de la délinquance.)

Le réseau s'est ainsi constitué, principalement parce qu'ils travaillaient tous sur le même outil, avaient reçu la même formation, adoptaient le même langage vis-à-vis des jeunes, ce qui donnait un sens et une valeur commune à leurs actions.

Malgré leur appartenance à des structures différentes (centres sociaux associatifs, services jeunesse de municipalité), ils ont aujourd'hui conscience d'appartenir à un réseau, et se mobilisent souvent pour développer une collaboration au-delà de la manifestation elle-même (lors de « dîner quiz » par exemple, ou sur des projets entre structures de sortie, de camps ou de manifestations estivales). Il existe une vraie conscience d'appartenance à un groupe, ce qui va au-delà d'une équipe constituée pour la circonstance (les animations se

13. DUBAR C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2002.

font souvent en « binôme », un animateur agissant en soutien de l'intervenant principal), et qui partage les mêmes valeurs :

« Cette expérience commune nous a soudés, parce que nous partageons les mêmes interrogations et que nous produisons ensemble des réponses communes et partagées. » (Une animatrice.)

Ce réseau est l'opportunité pour les animateurs d'avoir un regard réflexif sur leurs pratiques et le sens de leurs interventions :

« Il existe aujourd'hui un réseau d'animateurs "labellisé" "13/18 Questions de justice" [qui leur permet] d'avoir une cohérence de langage et de pratiques auprès des jeunes sur leurs droits et leurs devoirs, leur rapport à la loi. Ces acteurs se fédèrent aujourd'hui autour de projets menés en commun, mais aussi d'interventions et de coordinations mutuelles. » (Le formateur de l'exposition.)

Mais il prend aujourd'hui une autre dimension, celle de la formation continue des animateurs. La formation initiale sur l'exposition est toujours complétée par l'intervention d'un expert extérieur qui apporte sa contribution à la réflexion sur une thématique choisie par le réseau des animateurs de l'exposition : la procureure de la République pour évoquer l'évolution de lois, la protection des mineurs ou les nouvelles mesures ; un sociologue sur les conduites addictives ; un gendarme sur la cybercriminalité et les nouvelles formes de délinquance sur Internet, sur le vivre ensemble, sur la violence homme/femme ; les médecins sur les produits psychoactifs. Ces formations thématiques à partir de l'exposition font désormais partie intégrante du projet pour actualiser les connaissances des animateurs et enrichir leur animation. Ces derniers jouent également le rôle de « formateur » auprès de leurs collègues nouveaux arrivants au sein du réseau :

« Des animateurs donc confirmés encadrent les nouveaux et les forment. C'est une sorte de tutorat mis en place par les anciens pour accompagner et former les nouveaux animateurs. Il a donc une tradition de formation "sur le tas" qui s'instaure progressivement auprès des acteurs éducatifs et de prévention du territoire. » (Le formateur de l'exposition.)

Restent la reconnaissance et la légitimité acquises au sein de leur propre structure. Celles-ci se sont dessinées immédiatement pour certains animateurs et plus progressivement pour d'autres. Les raisons sont à la fois liées à la nature de ces organisations, à leur projet et à certains traits caractéristiques de cette catégorie socioprofessionnelle évoqués en début de chapitre. Pour les structures municipales et les services jeunesse, l'exposition est d'emblée apparue comme un enjeu de politique publique correspondant à l'engagement des élus dans une politique de prévention des risques, et pour certains, comme le volet éducation à la citoyenneté de leur politique de jeunesse<sup>14</sup>. Cette adhésion immédiate a été identique pour certaines associations locales qui ont intégré l'exposition au sein de leurs projets éducatifs et de loisirs, comme Angoul'Loisirs, dont l'animateur a fait preuve d'une réelle capacité d'innovation en conduisant l'initiative de la bande dessinée.

En revanche, l'adhésion d'équipements de proximité et intergénérationnel comme les centres sociaux ne s'est dessinée que par l'inscription de cet objectif dans leur projet. Elle a été rendue possible à la fois par l'émergence d'un secteur jeunesse souvent embryonnaire ou inexistant, par le caractère désormais incontournable de leur partenariat avec les établissements scolaires proches (induit par l'animation et qui a donné naissance à la fonction de référent territorial de l'exposition) et par la dynamique du réseau des animateurs et les nouvelles compétences acquises par ceux-ci dans leurs relations et leurs actions auprès des adolescents.

Mais la pleine acquisition de ces compétences et de ces nouvelles pratiques nécessite une stabilité du poste, et certains animateurs, exposés à la précarité, n'ont pu exercer dans la

14. Voir le chapitre « L'éducation à la citoyenneté, entre politique de prévention et politique de jeunesse », p. 57.

durée cette fonction, soumis aux aléas et à la fragilité de leur structure. Pourtant, aux dires même des animateurs, « on ne devient vraiment opérationnel et efficace sur l'animation de l'exposition et les fonctions qui y sont attachées (permanence au sein des collègues, élaboration de projets avec les jeunes) qu'à partir de la troisième année de pratique »... Il reste que l'organisation mise en place par les coordinateurs de l'agglomération et de la ville de La Rochelle, la formation thématique instituée, l'existence du réseau des animateurs de l'exposition, le fonction de référents territoriaux et la reconnaissance acquise auprès des professionnels de l'éducation et de l'action sociale ont réussi à fidéliser un noyau d'animateurs confirmés, à élargir le cercle des professionnels intervenants, à renouveler les ressources humaines, à réduire de manière significative le *turn-over*. L'espoir est aussi que ceux qui partent se servent de ce qu'ils ont appris pour renforcer leur savoir-faire, pour le faire valoir et peut-être essaimer l'expérience sur d'autres territoires...



**EXPÉRIENCE/INITIATIVE**

## DES STRUCTURES AU SERVICE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Sensibiliser les jeunes au sein de l'école, mais par des acteurs extérieurs à l'institution scolaire : voilà la mission de plusieurs structures, aux statuts différents, que nous avons identifiées en France pour leurs actions en matière d'éducation à la citoyenneté. Certaines d'entre elles sont issues du mouvement de promotion des droits de l'enfant et de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) dans les années 1980. Elles interviennent toutes dans divers établissements fréquentés par les jeunes (établissements scolaires, centres socioculturels...) en utilisant des outils pédagogiques d'information et de sensibilisation : non seulement l'exposition « 13/18 Questions de justice » mais également des questionnaires, des jeux interactifs, des bandes dessinées spécialisées..., c'est-à-dire un ensemble d'outils spécifiques qu'elles ont parfois participé à créer. Parmi ces activités, plusieurs projets apparaissent intéressants :

- Thémis (Bas-Rhin) : créée en 1990, l'association propose une « Odyssee citoyenne » au cours de laquelle les jeunes rencontrent tout au long de l'année scolaire différents acteurs des institutions, notamment du droit et de l'enfance.
- Association pour la promotion de la citoyenneté des enfants et des jeunes (APCEJ) : elle propose notamment des reconstitutions de procès ainsi que des animations autour du jeu qu'elle promeut, « Place de la loi », qui informe les jeunes sur le mode des questions/réponses.
- Les maisons des droits de l'enfant : elles existent sur plusieurs territoires. À Toulouse par exemple, la maison des droits propose des ateliers-rencontres autour de deux jeux qu'elle a conçus, « 7 affaires de justice » et « Parcours pour les droits de l'enfant ».
- Les jeunes ambassadeurs de la défenseure des enfants : ils mènent des activités de promotion des droits énoncés dans la CIDE et présentent le rôle de la défenseure des droits auprès de jeunes dans les écoles et collèges et les structures de loisirs notamment.

**Zoom sur l'une de ces structures... Justice et ville (Val-de-Marne)**

**Par Élise Gautier-Bakhom, directrice**

L'association Justice et ville a été créée en décembre 1991, à l'initiative de membres de l'institution judiciaire du tribunal de grande instance de Créteil et de membres de la société civile du département du Val-de-Marne.

Depuis plus de vingt ans, notre équipe de juristes met en place de multiples actions visant à contribuer au développement d'une conscience citoyenne par une meilleure connaissance du droit et du fonctionnement de l'institution judiciaire.

Le partenariat que nous avons construit avec l'Éducation nationale nous permet de toucher un public captif dans le cadre scolaire et nous sommes labellisés « point d'accès au droit en milieu scolaire » (PAD) par le conseil départemental de l'accès au droit (CDAD) du Val-de-Marne.

Notre programme d'action se décline par année scolaire et fait l'objet d'une diffusion par la direction académique lors de la rentrée, à destination des collèges et lycées du département. Sont ensuite retenus en priorité les établissements classés de l'Éducation nationale ou situés en quartier prioritaire de la politique de la ville.

Ce PAD scolaire consiste en un aller-retour entre les jeunes et la justice, grâce aux juristes de l'association : nous accueillons les jeunes au tribunal pour qu'ils soient confrontés à la réalité judiciaire des audiences correctionnelles et nous nous déplaçons dans les établissements scolaires pour animer des ateliers juridiques (cinq par an).

Ces ateliers commencent par le droit pénal, le plus « accrocheur », et permettent ensuite d'aborder des thématiques juridiques variées (justice des mineurs, discriminations, processus de création législative, droit des femmes, utilisation des réseaux sociaux...).

Ce travail sur du long terme conduit à créer une relation de confiance entre le juriste et les jeunes et participe à une meilleure compréhension du fonctionnement juridique et judiciaire français.

Les différents thèmes proposés permettent au professeur de choisir les ateliers les plus en adéquation avec leurs programmes (puisque nous intervenons de la 4<sup>e</sup> à la terminale).

Nos actions s'inscrivent dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) qui doivent être mis en place au sein de chaque collège et lycée. Autant les actions en matière de santé peuvent être pilotées par les infirmières, autant les équipes éducatives sont souvent plus dépourvues sur les actions à développer dans le cadre de la citoyenneté.

Nous construisons aussi parfois des interventions « sur mesure » en fonction du projet d'établissement ou pour répondre à des problématiques particulières (intervention sur les violences en milieu scolaire ou autour du traitement judiciaire des stupéfiants).

#### L'exemple des jeux de rôle

En fin de parcours avec les jeunes, nous proposons souvent un jeu autour de la liberté d'expression. Ils doivent mettre en balance cette liberté fondamentale avec d'autres droits (comme le droit au respect de la vie privée, le droit à l'image...), comprendre ses limites (injure, diffamation...) et reconstituer un procès avec ses différents acteurs.

Le rendu final montre à quel point les jeunes ont ainsi pu s'approprier leur système judiciaire, comprendre les textes pour développer leur argumentation et analyser la difficulté du choix d'une décision de justice.

## L'éducation à la citoyenneté, entre politique de prévention et politique de jeunesse ?

MARIE DUMOLLARD

---

L'expérience menée sur le territoire de l'agglomération rochelaise a mobilisé, nous venons de le voir, des professionnels aux horizons multiples pour animer auprès d'un même public l'exposition « 13/18 Questions de justice ». Ce projet, instructif et mobilisateur pour les jeunes comme pour les professionnels parties prenantes, soulève des questionnements en termes d'action publique et de politiques locales de jeunesse, au-delà du seul exemple de l'agglomération rochelaise. En effet, l'exposition « 13/18 Questions de justice », outil aujourd'hui connu et reconnu, est mobilisé et utilisé dans une pluralité de territoires, dans le cadre de projets à géométrie variable et aux objectifs, s'ils concernent toujours l'accès au droit des enfants et des jeunes, parfois variés. Il est à ce titre intéressant de s'interroger sur les modes de mise en œuvre des projets conçus autour de l'exposition sur des configurations territoriales multiples, dont les actions diffèrent en fonction d'éléments d'ordre structurel et conjoncturel. Aussi est-il important de comprendre les ancrages territoriaux, de tenir compte des valeurs et traditions politiques, d'analyser la légitimité des acteurs locaux et de mesurer la hauteur des moyens dédiés à l'action publique afin de saisir les enjeux sous-jacents à la construction d'une politique, en l'occurrence ici dans le champ de l'éducation à la citoyenneté. Sur le territoire de l'agglomération rochelaise, les partenariats noués, les collaborations initiées, les acteurs mobilisés sont autant de leviers pour réfléchir à la conception d'une politique locale d'éducation à la citoyenneté. Le projet de l'agglomération rochelaise constitue à ce titre un laboratoire intéressant pour saisir la manière dont a été construit l'intervention publique locale en matière d'éducation à la citoyenneté sur un territoire circonscrit.

Nous nous intéresserons dans ce chapitre à l'intégration de l'exposition « 13/18 Questions de justice » aux politiques territoriales à travers un double exemple. D'une part, dans l'agglomération de La Rochelle, c'est au sein de la délégation intercommunale dédiée à la prévention de la délinquance qu'a été initiée, portée et développée l'expérience autour de l'exposition « 13/18 Questions de justice ». L'éducation à la citoyenneté a donc été envisagée à travers un prisme bien spécifique, instaurant un lien particulier entre cet objet d'action publique et celui de la prévention de la délinquance.

Dans d'autres territoires cependant, ce lien n'est pas systématique. Dans ce chapitre, la mise en regard avec une autre expérience locale, celle de la ville de Romans-sur-Isère dans

la Drôme<sup>15</sup>, vient interroger cette conception bien spécifique : l'éducation à la citoyenneté, et, par répercussion, l'exposition « 13/18 Questions de justice » a dans ce cas été intégrée à une politique globale de jeunesse construite autour de la citoyenneté.

Deux territoires, deux cadres d'intervention spécifiques : prévention de la délinquance et jeunesse. Ce qui nous intéresse dans ce chapitre, c'est bien la dialectique dressée entre éducation à la citoyenneté et politique de jeunesse ou politique de prévention à la délinquance. Qu'est-ce qui amène une collectivité à privilégier l'une ou l'autre des deux entrées ? Que révèle cet arbitrage en termes de conception de l'éducation à la citoyenneté ? Finalement, en quoi l'utilisation spécifique d'un outil, symbole de l'engagement d'une municipalité dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, vient-elle interroger les liens entre politique de jeunesse et politique de prévention de la délinquance ?

## **L'agglomération de La Rochelle, un territoire avec une politique de prévention de la délinquance structurée**

Bernard Bier affirme dans son article<sup>16</sup> qu'il est dangereux et réducteur d'associer éducation à la citoyenneté et prévention de la délinquance. C'est pourtant l'entrée privilégiée par la communauté d'agglomération (CDA) de La Rochelle lorsqu'elle a porté, dès 2007, le dispositif autour de l'exposition « 13/18 Questions de justice ». Ce raccourci n'est pas spécifique à notre exemple mais s'observe dans bon nombre de territoires locaux qui développent, dans le cadre de leur politique locale de prévention de la délinquance, un volet spécifiquement dédié à l'éducation à la citoyenneté auquel est bien souvent associée l'exposition initialement créée par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ).

Revenons sur ce qui a mené à cette politique particulière afin de mieux comprendre dans quelle mesure elle interroge sur la manière bien spécifique dont est ici pensée l'éducation à la citoyenneté.

### **Les fondements de l'expérience de l'agglomération rochelaise**

Pour étudier un projet et en comprendre au mieux les enjeux, il est essentiel de revenir sur ce qui se situe au fondement de sa mise en œuvre. Dans la CDA de La Rochelle, le projet autour de l'exposition « 13/18 Questions de justice » est issu de la combinaison de trois éléments qui constituent, de manière récurrente et similaire sur d'autres territoires, à d'autres échelles et dans d'autres champs d'action publique, le triptyque bien souvent garant d'une politique publique efficace : une volonté politique forte, l'impulsion d'acteurs moteurs sur le terrain, le temps comme levier d'action.

La forte volonté politique au niveau local a tout d'abord été essentielle pour penser, porter et étendre le dispositif sur un territoire vaste, qui se situe entre urbanité, périurbanité et ruralité. En amont de ce projet, diverses actions étaient financées par la communauté d'agglomération, notamment auprès de certains établissements scolaires, en matière d'éducation à la citoyenneté.

« Il y avait des jeunes qui passaient entre les mailles du filet et on s'est dit qu'il serait intéressant de travailler avec l'ensemble des enfants de notre communauté d'agglomération. [...] On parsemait des financements au gré des volontés de chacun. Il y avait donc des endroits qui constituaient des déserts. La volonté, c'était : comment faire pour toucher tout le monde ? » (Une élue en charge de la prévention de la délinquance.)

15. Voir le point de vue « L'éducation à la citoyenneté, un projet politique », p. 69.

16. Dans la partie Questions • Réflexions, « Éducation à la citoyenneté, justice, prévention : d'une évidence institutionnelle à un questionnement politique », p. 7.

Dans un souci d'égalité de traitement sur le territoire, afin de ne pas dépendre de la seule volonté des personnes de travailler sur ces questions, l'idée a émergé d'étendre les actions au niveau intercommunal, l'éducation à la citoyenneté étant alors érigée en priorité pour un égal accès à la même information des jeunes et à une sensibilisation uniforme. Ce parti pris, au-delà des enjeux qu'il soulève en termes d'égalité d'intervention sur un territoire qui rassemble des communes aux réalités et préoccupations diverses (la question de la délinquance traitée à La Rochelle ne trouve par exemple pas le même écho dans les communes voisines qui sont avant tout confrontées à des désordres, qui relèvent davantage de l'ordre des incivilités), renseigne surtout sur la vision globale de l'éducation à la citoyenneté, pensée comme une activité à développer auprès d'un public le plus large possible. Nous y reviendrons. Au-delà de cette aspiration, l'impulsion menée par les élus du territoire a constitué un levier important pour susciter l'adhésion, mobiliser les réseaux et les acteurs et lancer une dynamique à l'échelle intercommunale, même si ce point ne saurait être le seul élément pour rassembler les professionnels autour du projet :

« S'il n'y avait pas avant tout une volonté politique de notre élue de la ville et de la communauté d'agglomération de mettre en place les choses, mais aussi des relais politiques pour que tous les partenaires adhèrent, de mettre en place quelque chose. » (Un coordonnateur prévention de la délinquance.)

L'impulsion au niveau politique a trouvé un écho au niveau opérationnel auprès d'acteurs convaincus de l'intérêt de l'outil et même plus pour certains, initiateurs de l'action sur le territoire de l'agglomération rochelaise. Tout comme l'exposition « 13/18 Questions de justice » est le fruit de l'initiative de deux éducateurs de la banlieue parisienne, son développement dans l'agglomération de La Rochelle résulte, notamment, de l'initiative des chargés de mission traquant du volet de prévention de la délinquance, pour certains déjà familiers de l'outil dans des fonctions antérieures sur un autre territoire. L'expérience autour de l'exposition, c'est donc aussi l'histoire des hommes et des projets qu'ils portent et développent.

Le dispositif intercommunal n'aurait pu voir le jour s'il n'avait été construit dans le temps long, propice à l'adhésion progressive des différents partenaires au projet et à sa philosophie. Le temps comme vecteur fédérateur n'est pas chose nouvelle dans l'action publique. Son observation sur les territoires de l'agglomération rochelaise illustre surtout l'importance des échanges en amont de la mise en œuvre opérationnelle du projet afin de s'accorder sur ses modalités, les valeurs qui la conduisent et l'investissement et le rôle réciproques des acteurs.

« Ce qui était assez long, c'est que l'on a, je crois, attendu deux ans avant de pouvoir mettre en place le projet ; la négociation avec la PJJ à l'époque a été longue. [...] On a eu leur accord, ce qui était plus simple, et ce qui a été déterminant, c'était de les intégrer au comité de pilotage en leur donnant le rôle un peu de garant éthique de la bonne utilisation de l'outil. » (Un coordonnateur prévention de la délinquance.)

Initié il y a maintenant sept ans, le dispositif continue d'évoluer dans le temps, avec le prolongement que nous avons décrit autour de la conception de la bande dessinée réalisée en lien avec les jeunes.

### **Un projet local en matière de prévention de la délinquance**

Ces développements autour de l'éducation à la citoyenneté ont trouvé un cadre favorable dans le champ de la prévention de la délinquance. C'est au sein de cette délégation, compétence (non obligatoire) devenue intercommunale au début des années 2000, que le projet a été imaginé, dans un secteur d'action publique relativement institutionnalisé au niveau

local, dont les axes entraînent en cohérence avec le champ de la citoyenneté et dont les modes de fonctionnement ont amené à un élargissement des acteurs mobilisés sur le sujet.

Sur le plan institutionnel, la prévention de la délinquance constitue un secteur d'intervention relativement structuré sur le territoire de l'agglomération rochelaise, avec des outils et des instances dédiées permettant le développement d'actions partenariales spécifiques. La ville centre de l'agglomération, La Rochelle, et l'intercommunalité disposent à ce titre de services de prévention de la délinquance (et donc de personnes spécialement chargées de cette question) qui représentent le cœur de l'animation de la politique de prévention sur le territoire, auprès de l'ensemble des partenaires. Cette coordination est assurée au sein de l'instance compétente dans le champ, le conseil d'agglomération de sécurité et de prévention de la délinquance (CASPD) qui réunit, sous la conduite du président de la communauté d'agglomération, les partenaires locaux investis en premier lieu dans les champs de la sécurité et de la prévention de la délinquance, mais pas seulement. Son rôle est de promouvoir une politique locale de prévention de la délinquance sur le mode partenarial, entre les professionnels de la sécurité (police et gendarmerie nationales) et les acteurs de la prévention, aussi variés qu'ils puissent être (maires, conseil général, PJJ, association d'éducation spécialisée, inspection académique, services municipaux, dont le service jeunesse...). Le territoire de l'agglomération rochelaise dispose en fait de l'ensemble des instruments d'action publique<sup>17</sup> (outils et instances) retrouvés à l'échelle nationale dans le champ de la prévention de la délinquance, dans la continuité du mouvement de développement d'une action publique spécifique depuis les années 1980 plus particulièrement (voir l'encadré p. 61). La CDA de La Rochelle a donc trouvé un contexte institutionnel favorable au développement d'activités dans le champ de la prévention de la délinquance. D'autant plus que la territorialisation des politiques de prévention et sa mise en œuvre ont placé la collectivité en qualité de référent sur ces questions, ou, *a minima*, d'acteur fédérateur :

« C'est la collectivité qui fédère tous ces acteurs ce qui resitue bien la place de l'élu et des collectivités locales. Si des acteurs sont défaillants faute de temps et de moyens, les partenaires vont là où ils peuvent espérer avoir une aide. » (Un coordonnateur prévention de la délinquance.)

En matière de prévention, le projet privilégié par l'agglomération est bâti autour de plusieurs axes, dont celui de l'éducation à la citoyenneté<sup>18</sup>. Il s'inscrit dans les priorités aujourd'hui définies au niveau national dans la Stratégie nationale de prévention de la délinquance qui prône l'éducation à la citoyenneté comme action de prévention du premier passage à l'acte délinquant auprès d'un public « au comportement particulièrement perturbateur<sup>19</sup> ». Sur le territoire de l'agglomération rochelaise, le rapprochement opéré entre l'éducation à la citoyenneté et la prévention de la délinquance s'explique en partie par l'angle d'approche bien particulier retenu : celui de la citoyenneté comme connaissance de la loi, compréhension du fonctionnement du système judiciaire et mobilisation du droit et des droits individuels. Les professionnels mobilisés localement au sein du CASPD répondent alors à une logique bien spécifique au sein de laquelle le prisme de leurs interventions réciproques en matière de sécurité et de prévention a le primat sur une conception de la citoyenneté davantage tournée vers la participation politique<sup>20</sup>. L'exposition « 13/18 Questions de justice » s'inscrit

17. LASCOURMES P., LE GALLÈS P. (dir.), *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, Paris, 2004

18. Les autres axes développés portent sur la prévention des conduites addictives, de la récidive, des incivilités dans les transports, sur l'aide aux victimes et l'accès au droit.

19. Stratégie établie pour la période 2013-2017, dont le suivi est assuré par le secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance ([www.prevention-delinquance.interieur.gouv.fr/orientations/la-strategie-nationale-de-prevention-de-la-delinquance-2013-2017.html](http://www.prevention-delinquance.interieur.gouv.fr/orientations/la-strategie-nationale-de-prevention-de-la-delinquance-2013-2017.html)).

20. BECQUET V., « Politiques de citoyenneté : constats, finalités et outils » in BECQUET V., LONCLE P., VAN DE VELDE C., *Politique de jeunesse, le grand malentendu*, Champ social, Nîmes, 2012.

## LE DÉVELOPPEMENT DE LA POLITIQUE DE PRÉVENTION DE LA DÉLINQUANCE, CADRE SOUVENT PRIVILÉGIÉ POUR ABORDER LA QUESTION DES DROITS ET DEVOIRS

La politique de prévention de la délinquance représente aujourd'hui un secteur d'intervention bien souvent identifié au niveau local dans la continuité d'un mouvement accéléré de territorialisation de la prise en charge de ces questions, notamment à partir des années 1970-1980\*. Toute une série d'outils et de dispositifs a été imaginée et déployée depuis lors : des conseils communaux et départementaux de prévention de la délinquance (CCPD et CDPD) aux contrats locaux de sécurité (CLS – devenus aujourd'hui stratégies territoriales de sécurité et de prévention de la délinquance), en passant par les actuels conseils locaux et intercommunaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD et CISPDP\*\*). La loi pour la prévention de la délinquance du 5 mars 2007 est venue sceller ce qui, dans la pratique, s'est progressivement imposé comme le mode d'action locale dans le champ de la prévention : le maire et la ville deviennent les « animateurs » des dispositifs de prévention de la délinquance\*\*\*.

Au regard des évolutions qu'elle a connues depuis ses débuts, la politique de prévention de la délinquance oscille entre plusieurs processus :

– Entre proximité thématique et autonomisation/institutionnalisation. D'une part la politique de la prévention de la délinquance est envisagée via un double prisme, celui des politiques de sécurité\*\*\*\* et celui de la politique de la ville. D'autre part, elle fait l'objet de mouvements d'autonomisation et d'institutionnalisation avec le déploiement de services dédiés, l'apparition de nouveaux professionnels au niveau local (les coordonnateurs de prévention de la délinquance) et la définition de priorités et la mobilisation de nouveaux outils et structures au niveau central (une stratégie nationale, un comité interministériel, un fonds interministériel dédié).

– Entre développements locaux et cadrage national. D'une part ce secteur prône l'appel au local en plaçant le maire au cœur d'interactions, de rapports contractuels et négociés et de coopérations entre partenaires locaux. D'autre part l'État central conserve une influence réelle dans la tradition jacobine, en jouant un rôle fortement incitatif sur les priorités à développer localement\*\*\*\*\*.

\* C'est à l'époque un contexte bien particulier de retour des questions de sécurité parmi les préoccupations des pouvoirs publics suite à divers événements (plusieurs épisodes de violences urbaines – notamment « l'été chaud » des Minguettes à Lyon en 1981 – et plusieurs textes politiques et administratifs fondateurs – rapport Peyrefitte en 1977, rapport Bonnemaïson en 1982...).

\*\* Il s'agit de l'équivalent de l'instance appelée, sur l'agglomération rochelaise, conseil d'agglomération de sécurité et de prévention de la délinquance (CASPD).

\*\*\* LE GOFF T., *Les maires : nouveaux patrons de la sécurité?*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008.

\*\*\*\* BODY-GENDROT S., DUPREZ D., « Les politiques de sécurité et de prévention dans les années 1990 en France », *Déviante et société*, 2001/4, vol. XXV, pp. 377-402.

\*\*\*\*\* *Ibid.*, p. 397 ; LE GOFF T., MAILLARD DE J., « Gouverner la sécurité dans les villes », in « Les villes face à l'insécurité », *Les Cahiers de l'IAU*, n° 155, juin 2010, p. 24.

dans un projet plus global en matière de citoyenneté qui mobilise une pluralité d'outils à destination des jeunes, en privilégiant la connaissance du fonctionnement judiciaire et des professionnels compétents en matière de respect de la loi. La mobilisation en priorité des acteurs du champ de la sécurité et du judiciaire place le curseur du côté des spécialistes de la loi, dans une logique d'interconnaissance des institutions régaliennes et des citoyens (voir Expérience/Initiative p. 62).

**EXPÉRIENCE/INITIATIVE**

## LES OUTILS D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : INFORMATION DES JEUNES DE LA LOI, DE LEURS DROITS ET DEVOIRS ET DU FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME JUDICIAIRE

Les « rallyes citoyens » proposent un jeu à travers un circuit dans la ville. Celui-ci amène les jeunes à découvrir la loi en rencontrant différents professionnels (élaboration de la loi à l'Assemblée nationale, agents de la loi avec la police et la gendarmerie nationales, sanction de la loi avec les magistrats au tribunal et les professionnels en milieu pénitentiaire...). Ces rallyes, dont les thématiques varient sur les territoires et qui sont menés soit avec des jeunes volontaires, soit de manière générale pour l'ensemble des jeunes de mêmes classes, récompensent parfois les jeunes participants à l'issue du parcours.

Les dîners quiz sont quant à eux l'occasion de débattre de sujets dits « sensibles » ou suscitant le débat (la consommation d'alcool, l'insécurité routière, la sexualité, les discriminations...) dans un contexte convivial (lors d'un repas). Ils sont l'occasion de mettre en relation les jeunes avec les acteurs de la loi notamment.

D'autres projets existent ailleurs, et ils sont nombreux : reconstitution de procès fictifs au cours desquels les jeunes sont les acteurs, ciné-débats... (voir l'encadré « Des structures au service de l'éducation à la citoyenneté », p. 55). Autant d'initiatives qui placent les jeunes en situation d'acteurs dans l'objectif d'une meilleure appropriation de cette connaissance de la loi et des droits et devoirs de chacun, à condition qu'elles soient inscrites dans un projet plus global de sensibilisation qui incite à l'appropriation du sens de la loi.

Dans tous les cas, l'éducation à la citoyenneté est envisagée à travers des modes d'intervention qui mobilisent une pluralité de professionnels, dans une logique de coordination des interventions entre acteurs aux cultures parfois éloignées. C'est le mode de fonctionnement du CASPD qui est ici en jeu et qui, dans la continuité des logiques développées dans le cadre de la politique de prévention de la délinquance, mobilisent le réseau d'acteurs au sein d'un lieu de concertation animé par le maire. Bien sûr, les modes de coopération sont parfois complexes compte tenu de la pluralité des professionnels en présence. Les objectifs, missions et moyens de chaque acteur ou secteur représenté dans le CASPD influencent largement leur degré d'investissement réciproque. C'est ce qui explique en partie les difficultés ou lenteurs rencontrées en début de projet pour s'accorder sur le sens du dispositif. Il a ainsi fallu convaincre l'Éducation nationale ou encore la PJJ dont les missions ont ces dernières années été recentrées vers la prise en charge des mineurs délinquants au détriment de la prévention<sup>21</sup>. La particularité de l'expérience de l'agglomération rochelaise est justement d'élargir les interventions et de déplacer la focale des professionnels traditionnels de la prévention (PJJ, prévention spécialisée) et des garants de la loi (magistrats, force de l'ordre) vers les professionnels du champ jeunesse souvent peu visibles dans les actions de prévention portées par les instances locales de concertation en matière de prévention de la délinquance (conseils locaux et intercommunaux de sécurité et de prévention de la délinquance [CLSPD/CISPD]). C'est face à des réalités de terrain (recentrage des missions de la PJJ et centrage de la prévention spécialisée vers son public cœur de cible et non vers

21. SALLÉE N., « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal*, vol. VII, 2010.



l'ensemble des jeunes du territoire) que les animateurs jeunesse se positionnent même sur le devant de la scène, bien avant les acteurs traditionnellement présents au sein du CASPD : ils sont les premiers animateurs du projet et leurs structures de rattachement (association, villes, centres sociaux) les référents, en partenariat avec les coordonnateurs prévention de la délinquance du projet. Ce ne sont donc plus les « géniteurs » de l'outil « 13/18 Questions de justice », la PJJ, qui détiennent la clé de l'animation du projet sur le territoire (même s'ils sont associés en participant au comité de pilotage de l'expérience). Cette conception rompt avec le schéma organisationnel privilégié par de nombreuses collectivités et questionne sur le secteur dans lequel s'inscrit le projet de l'agglomération rochelaise : si le secteur prévention de la délinquance a été à l'origine du projet, c'est le pôle jeunesse qui en est devenu l'opérateur. C'est cette ambiguïté sur le positionnement du projet, entre outil de prévention et projet jeunesse, qu'il paraît intéressant d'interroger à la lumière des processus organisationnel et partenarial en œuvre dans le cadre de cette expérience. En quoi l'expérience de la CDA de La Rochelle déplace-t-elle la frontière entre politique de prévention de la délinquance et politique de jeunesse ? Qu'est-ce que ce mode d'organisation nous apprend sur la conception de la citoyenneté sous-jacente au dispositif ?

### **Politique de prévention de la délinquance, politique de jeunesse ou politique d'éducation à la citoyenneté ?**

« [L'exposition] est proposée dans le cadre [de la politique de prévention de la délinquance] parce qu'elle a été créée dans ce cadre-là, et c'est l'histoire qui veut ça, et parce que ça marche bien. »  
(Une élue jeunesse.)

La configuration dans laquelle s'inscrit le projet de la communauté d'agglomération de La Rochelle semble, selon ces propos, découler davantage des pratiques particulières développées autour du dispositif que d'un choix stratégique et politique délibéré opéré à son lancement. Même si, dans les discours des acteurs et la valorisation du dispositif<sup>22</sup>, les propos placent bien souvent l'exposition au rang de mode de prévention de la délinquance, la mise en pratique et la collaboration rapprochée entre secteur de la prévention et secteur jeunesse illustrent cependant un élargissement des interventions. Ce constat peut s'analyser à la fois à travers une conception et des modes d'intervention bien particuliers des deux secteurs d'action publique et par les enjeux d'universalité que pose la question de l'éducation à la citoyenneté.

### **Politique de prévention et politique de jeunesse : des modes d'intervention proches**

À la différence de la prévention de la délinquance, le secteur jeunesse ne constitue pas une compétence intercommunale. Aussi, chaque municipalité de l'intercommunalité conserve sa capacité d'intervention propre dans le champ jeunesse, avec un secteur plus ou moins institutionnalisé selon les communes (les petites communes ne disposent pas, et donc ne les consacrent pas, des mêmes moyens que la ville centre qui anime une équipe jeunesse plus importante, avec des structures d'accueil de jeunes plus nombreuses). En matière de prévention cette fois, seule la ville centre possède un service dédié, les autres se référant aux activités développées dans le cadre de l'instance intercommunale, le CASPD. C'est d'ailleurs son rôle, comme celui de tout CISP, que de mutualiser les ressources en matière de prévention sur le territoire intercommunal.

22. Plusieurs articles de presse parus au niveau local titraient « Une exposition pour prévenir la délinquance ».

Si les thématiques des activités diffèrent d'un secteur à l'autre, le rapprochement entre les deux, prévention et jeunesse, s'explique tout d'abord par la mobilisation des mêmes acteurs, dans des projets et sur des temporalités parfois différents. D'une part au niveau politique, les élus en charge du secteur jeunesse des petites communes alentour de La Rochelle sont souvent ceux qui siègent au sein du CASPD, sur des projets donc en lien avec les questions de sécurité et de prévention. Et ce, même si la « prévention de la délinquance, c'est un mot excessif » dans ces communes avant tout confrontées à de « petites incivilités », et si leur présence au CASPD se fait « plus au titre de l'information » que pour « mettre en place des actions », selon les propos d'un élu à la jeunesse. D'autre part, sur le terrain, les mêmes acteurs sont mobilisés. C'est le cas par exemple des animateurs et des établissements scolaires. Une tradition d'intervention des animateurs au sein des collèges existe, sur des projets divers (atelier journal...) qui permettent entre autres d'aborder la thématique de la citoyenneté. Ils ont ainsi acquis une légitimité à la fois auprès des jeunes qu'ils connaissent d'autre part dans le cadre des activités extrascolaires, et auprès des professeurs et chefs d'établissement. Dans le champ de la prévention, les établissements scolaires ou leurs représentants participent quant à eux aux commissions du CASPD dans l'objectif de traiter des problématiques telles que les incivilités aux abords des établissements, le décrochage de certains élèves... Comme le dit cette élue jeunesse :

« On a aussi le CASPD, qui permet aux communes de se retrouver tous les deux mois. C'est un dispositif extrêmement intéressant parce qu'on y retrouve tous les acteurs de la jeunesse. » (Une élue jeunesse.)

Cette concordance entre acteurs dans deux champs d'intervention différents s'explique tout d'abord par la nature du public auquel ils s'adressent : les jeunes. Même si, s'agissant du secteur de la prévention en particulier, ces derniers ne constituent pas la seule catégorie de public ciblée dans ce champ, contrairement aux idées associant jeunes et délinquance qui se sont imposées dans le débat public et à l'agenda politique<sup>23</sup>. Ils ne sont en effet pas les seules cibles d'une politique de prévention qui traite également d'autres problématiques que la délinquance juvénile – violences intrafamiliales, insécurité routière, récidive... Elle se comprend ensuite par la nature même des secteurs jeunesse et de la prévention : ce sont des champs d'action transversaux, qui appellent des interventions multiples au vu du caractère multidimensionnel des problématiques qu'ils prennent en charge. Du côté de la prévention de la délinquance, on parle de « coproduction de la sécurité<sup>24</sup> » : les instances partenariales rassemblent les professionnels de la sécurité et du secteur judiciaire, les acteurs municipaux, l'institution scolaire, des travailleurs sociaux, des associations...

« Je crois qu'on a vraiment abouti au mot transversalité. [...] Sur l'agglomération, on a vraiment construit ça ensemble, c'est pour ça que l'on a eu cette adhésion. Il faut associer les partenaires et les gens qui sont sur le terrain. » (L'élue à la prévention de la délinquance.)

Ces espaces de collaboration n'aboutissent pas toujours au même degré de coopération et demeurent imparfaits<sup>25</sup>. Sur le territoire de l'agglomération rochelaise, la PJJ demeure par exemple peu présente dans le projet compte tenu du recentrage de ses missions sur le traitement de la délinquance :

23. MUCCHIELLI L., « L'évolution de la délinquance des mineurs. Données statistiques et interprétation générale », *Agora Débats/Jeunes*, n° 56, 2010, pp. 87-101.

24. GAUTRON V., « La coproduction locale de la sécurité en France : un partenariat institutionnel déficient », *Champ pénal, revue internationale de criminologie*, VII, 2010, pp. 2-24.

25. Pour l'exemple entre acteurs municipaux et secteur judiciaire : DOUILLET A.-C., MAILLARD DE J., « Le magistrat, le maire et la sécurité publique : action publique partenariale et dynamiques professionnelles », *Revue française de sociologie*, n° 49, 2008, pp. 793-818 ; GAUTRON V., *op. cit.* Voir également les travaux de Jacques Donzelot et Anne Wyvekens, Jean-Claude Thoenig.

« On a la paternité de l'expo, mais on n'est plus moteur. Mais ce n'est pas une volonté de leur part de nous mettre à l'écart. Aujourd'hui, ça se gère entre l'Éducation nationale et la communauté d'agglomération. Le problème, c'est qu'on n'est pas disponibles. [...] Les missions de la PJJ aujourd'hui : l'exécution des décisions civiles et pénales pour les mineurs, la permanence éducative auprès du tribunal, la participation aux politiques publiques. » (Une responsable de service territorial, PJJ.)

Ces espaces ont néanmoins le mérite de vouloir impulser une action concertée en mettant en commun les compétences d'institutions diverses, qui interviennent à des moments différents de la prise en charge de la délinquance. Quant au champ jeunesse, le développement historique des politiques locales de jeunesse a montré un élargissement des interventions des professionnels de jeunesse du secteur des loisirs et de la gestion du temps libre vers des projets prenant en compte l'ensemble des difficultés réelles rencontrées par les jeunes, en termes de logement, d'accès aux soins, de formation, d'insertion professionnelle... Les politiques locales de jeunesse questionnent finalement les autres secteurs d'action publique<sup>26</sup>.

« Sachant que la spécificité de la délégation jeunesse c'est d'être une délégation de public, c'est nécessairement transversal, d'où l'importance qu'il y ait un travail entre élu et techniciens. Bien évidemment on ne peut pas faire sans l'élu aux relations internationales, l'élu à la prévention de la délinquance, l'élu à la culture... Ça veut dire travailler ensemble, définir les choses en duo, en trio. [...] La transversalité ville, c'est une chose. La transversalité au niveau des institutions, des différents niveaux de collectivités, c'est très important aussi. » (Une élue à la jeunesse.)

« Ce qu'on essaie de mettre en place dans notre politique, c'est d'avoir des liens et de travailler sur la globalité des projets avec tous les acteurs de la commune. [...] Il faut que l'on arrête de multiplier les intervenants qui font la même chose et que l'on arrive à travailler ensemble. » (Une élue à la jeunesse.)

Les autres services municipaux (dans d'autres domaines) et les professionnels extérieurs à la municipalité sont alors mobilisés pour imaginer des prises en charge continues et coordonnées des questions relatives aux jeunes, dans le cadre des projets éducatifs locaux (PEL) notamment dont la majorité des communes de l'agglomération rochelaise est dotée.

Si ce mode d'action publique transversal n'est pas toujours opérationnel au regard de facteurs structurels et conjoncturels divers (le poids des injonctions politiques, l'importance des personnes, l'histoire de relations partenariales, les moyens humains et financiers à disposition...), il mobilise néanmoins dans tous les cas un réseau de professionnels au niveau local. C'est la constitution de ce réseau qui est commun aux deux secteurs, les professionnels mobilisés dans les deux étant, nous l'avons vu, bien souvent en partie les mêmes.

### **Le projet de l'agglomération rochelaise : confusion, élargissement ou distinction des secteurs de prévention de la délinquance et de jeunesse ?**

Si les modes d'intervention et d'action publique en matière de prévention de la délinquance et de jeunesse sont proches et parfois similaires, ils ne sauraient être la seule explication de la configuration particulière dont a fait l'objet le projet de l'agglomération rochelaise. Même si, aux dires de certains acteurs, les rapports entre secteur jeunesse et secteur prévention au niveau local ont longtemps été complexes et parfois considérés comme concurrentiels, la collaboration instaurée dans le cas spécifique de l'agglomération de La Rochelle atteste de l'ouverture des deux secteurs l'un envers l'autre. Cependant, le rapprochement entre secteur de prévention de la délinquance et secteur jeunesse par les modalités d'intervention auprès des jeunes bénéficiaires de l'exposition ne saurait être assimilé à une confusion entre prévention de la délinquance et jeunesse, bien au contraire. Cet aspect se comprend à travers trois éléments.

26. LONCLE P., *Politiques de jeunesse, les défis majeurs de l'intégration*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2010.

Tout d'abord dans le discours des acteurs. Il semble très clair que le mode d'intervention imaginé avec les animateurs autour de l'exposition ne constitue en aucun cas une confusion entre délinquance et jeunesse :

« Pour moi, c'est vrai que politique de jeunesse n'est pas synonyme de prévention de la délinquance. Je ne veux pas que l'on associe la Maison des jeunes et la jeunesse à la délinquance. »  
(Une élue à la jeunesse.)

C'est même une vision qui va à l'encontre du discours associant jeunes et délinquants et promouvant une approche répressive des politiques de jeunesse<sup>27</sup>. Il s'agit, au contraire, d'un élargissement de l'intervention en matière de prévention qui semble, dans les discours, représenter la spécificité d'une politique d'éducation à la citoyenneté à part entière, comme secteur d'intervention autonome.

« Je me sens concernée dans la mesure où l'éducation à la citoyenneté fait partie des thématiques du champ jeunesse, chacun amène sa pierre à l'édifice. » (Une élue à la jeunesse.)

« Pour moi, c'est plus une politique d'éducation à la citoyenneté, en lien avec notre politique jeunesse. Notre objectif : préparer les enfants et les jeunes à la vie sociale ; favoriser la socialisation des enfants et des jeunes et leur apprentissage à la citoyenneté et leur apprendre à communiquer. Ça rentre tout à fait dans l'orientation éducative dans notre commune. » (Une élue à la jeunesse.)

Cet élargissement illustre finalement la nature même du champ dans lequel s'inscrit sur le territoire de l'agglomération rochelaise la question de l'éducation à la citoyenneté : celui de la prévention. Elle ne semble ici pas envisagée de manière restrictive, comme s'adressant aux jeunes les plus exposés à des risques de délinquance, mais de manière globale à l'ensemble des jeunes. En effet, plutôt que d'intervenir auprès de jeunes proches ou déjà inscrits dans un parcours délinquant, ce que prône par exemple la Stratégie nationale de prévention de la délinquance déjà citée, le choix de l'agglomération a été de considérer l'ensemble des jeunes dans un souci d'égalité de traitement sur le territoire.

« On a une jeunesse, même si elle est diverse, avec les jeunes de quartiers et des autres communes, avec des situations économiques, sociales, culturelles différentes. » (Un coordonnateur prévention de la délinquance.)

Le choix d'intervenir auprès de toute une classe d'âge, « pour toucher tout le monde » selon les termes mêmes d'une élue à la prévention de la délinquance, justifie donc les modalités d'organisation de l'exposition auprès des élèves de 4<sup>e</sup> du territoire. Territoire qui, aux dires du coordonnateur prévention de la délinquance, permet cette approche globale dans le sens où les questions de quartiers ne sont pas aussi problématiques qu'ailleurs. Ce constat les a autorisés à ne pas s'inscrire uniquement dans une conception très spécifique de la prévention et de la gestion de l'urgence, bien au contraire. La volonté de dépasser les territoires administratifs d'intervention s'est d'ailleurs avérée l'un des moyens d'élargir le nombre de jeunes touchés par le dispositif. La présence de l'institution Éducation nationale au sein du CASPD et ici comme interlocuteur principal en matière de politique jeunesse constitue d'ailleurs l'un des éléments qui assurent le point de jonction entre les deux secteurs et le principal levier pour que soit mis en œuvre le dispositif autour de l'exposition « 13/18 Questions de justice ». Sans les établissements scolaires, il serait impossible de toucher toute une classe d'âge à une même période et de porter une approche globale en matière de citoyenneté. Et même si l'institution scolaire s'impose comme le vecteur facilitateur pour le développement du projet, ce sont les animateurs jeunesse, en contact sur le terrain avec l'ensemble des jeunes, qui constituent finalement le levier pour que soit diffusée cette vision d'une prévention globale plutôt que circonscrite à un groupe bien spécifique de jeunes,

27. *Ibid.*

auteurs d'incivilités ou d'infractions. D'ailleurs, « ça leur a rouvert des champs d'intervention différents », comme l'indique le coordonnateur de prévention de la délinquance de la ville de La Rochelle, sur un objet qui constitue l'un des points fondamentaux pour la construction du citoyen.

Plutôt que de prévention, c'est la dimension de citoyenneté qui nous semble primer ici. En effet, la prévention vise avant tout à intervenir sur les causes de la délinquance (voir l'encadré ci-après). Plutôt que d'inscrire le dispositif autour de l'exposition « 13/18 Questions de justice » dans un projet de prévention primaire, l'enjeu nous paraît davantage proscrire une approche « judicario-centrée » dans le sens où elle vise avant tout à former les jeunes citoyens par la connaissance de leurs droits et devoirs. C'est un idéal de citoyenneté qui semble ici visé, plutôt que le fait d'empêcher la commission d'infractions par les jeunes, même si la connaissance de la loi et des droits et devoirs qui y sont rattachés y participe.

L'expérience de l'agglomération rochelaise est sur ce point riche d'enseignements dans le sens où son analyse vient rappeler les enjeux sous-jacents à la question de la connaissance des droits et devoirs individuels et collectifs : construire des citoyens qui adhèrent au sens de la loi et au fonctionnement des institutions qui les défendent, comme garants de la vie en société. Ils supposent une approche à intégrer aux activités proposées dans le champ jeunesse, comme si la systématisation de l'entrée par la citoyenneté au sens entendu dans l'exposition s'imposait en tant que nécessité démocratique et comme préalable des interventions en direction des jeunes.

#### LA PRÉVENTION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Prévenir, c'est empêcher qu'un événement non souhaité ne survienne effectivement dans la réalité sociale. En matière de délinquance, la prévention consiste en un ensemble de mesures prises en amont du passage à l'acte, *a priori*, afin d'éviter qu'une infraction soit commise. Il s'agit bien d'une question de temporalité dont il est nécessaire de comprendre l'objectif : soit amener des personnes qui risquent d'être les auteurs d'infractions à changer, soit intervenir sur l'environnement et les structures qui les entourent pour empêcher ce passage à l'acte, ou du moins en réduire les risques. Se distinguent deux grands modèles d'intervention. Le premier : la prévention sociale, qui « entend agir sur les causes profondes de la délinquance\* », est tournée vers les auteurs potentiels ou avérés d'infractions afin d'améliorer leur environnement social. Elle se décline en trois niveaux d'intervention spécifiques selon la temporalité et le public visé :

- la prévention primaire promeut une intervention indifférenciée dans un milieu social donné afin d'empêcher l'entrée dans la délinquance ;
- la prévention secondaire touche un public restreint d'individus susceptibles de commettre des actes délinquants ;
- la prévention tertiaire s'adresse enfin aux individus ayant déjà commis des crimes et délits afin d'empêcher la récidive.

À l'inverse, la prévention situationnelle s'intéresse non pas aux individus mais bien aux situations potentiellement criminogènes. En intervenant directement sur les caractéristiques environnementales (aménagements physiques dans l'espace public urbain), il s'agit de rendre plus difficile et plus risqué le passage à l'acte délinquant ainsi que d'en réduire les gains potentiels pour son auteur\*\*.

\* BAILLERGEAU E., « Intervention sociale, prévention et contrôle social. La prévention sociale d'hier à aujourd'hui », *Déviante et société*, n° 1, vol. XXXII, 2008, pp. 3-20.

\*\* CLARKE, R. V., « Situational Crime Prevention : Its Theoretical Basis and Practical Scope », in TONRY M., MORRIS N. (dir.), *Crime and Justice*, 1983, vol. IV, pp. 225-256.

« Au même titre que la politique jeunesse, la prévention, ça fait partie de tous les dispositifs que l'on met en place. » (Une élue jeunesse.)

Ce que rappelle en outre cette expérience, c'est que la prévention, c'est pour tout le monde : les jeunes, mais aussi les professionnels en contact avec eux et les acteurs dans le cadre de l'exposition. Ils représentent les relais pour que les droits des enfants et des jeunes ne soient pas éloignés d'eux, qu'ils puissent en disposer et en bénéficier. L'enjeu est que la promotion des droits et devoirs individuels et collectifs auprès des jeunes constitue finalement un outil qui participe à leur émancipation.

« La clé de la prévention, c'est de permettre aux jeunes d'accéder à leurs droits et de les connaître. » (L'élue prévention de la délinquance.)

Plutôt que la prévention, c'est donc l'éducation à la citoyenneté qui semble plus adaptée dans les discours, au même titre que l'accès au droit, développé depuis les années 1980 dans les villes, qui participe à ce que les jeunes, même s'ils ne sont pas toujours spécifiquement visés par les dispositifs mis en place, puissent accéder à une connaissance de leurs droits et en faire usage auprès des institutions (voir l'encadré ci-dessous).

#### ACCÈS AU DROIT ET JEUNES

La philosophie de l'accès au droit, des jeunes notamment, prône que la connaissance des droits et devoirs, de la loi et des institutions qui les défendent doit être considérée comme moyen d'émancipation de la jeunesse et outil pour son accès à l'autonomie. C'est un secteur qui s'est développé dans les années 1980 avec le déploiement de toute une série de dispositifs ouverts aux citoyens, portés par une pluralité d'acteurs : municipalités, associations, institution judiciaire... Il s'agit notamment des maisons de la justice et du droit, des points d'accès au droit, des centres départementaux d'accès au droit..., au sein desquels les citoyens peuvent notamment rencontrer des professionnels pour faire valoir leurs droits. Certains points sont spécialisés dans l'accueil des jeunes, comme l'association Justice et ville précédemment citée ou les maisons des droits de l'enfant.

## POINT DE VUE

### L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ, UN PROJET POLITIQUE

#### **Christian Bouché, directeur Enfance, jeunesse, éducation, ville de Romans-sur-Isère**

Lorsque la ville de Romans-sur-Isère décide en 2009 d'impulser une politique jeunesse, elle part d'un certain nombre de constats : une précarité chez les jeunes en constante augmentation, un enfermement dans des logiques individualistes propice à un repli sécuritaire, une stigmatisation des plus fragiles comme délinquants en puissance, une violence économique et sociale sans précédent.

Des constats renforcés par une crise des valeurs, au premier rang desquelles on retrouve la question de la citoyenneté, qui engagent la collectivité devant la judiciarisation de la vie politique et un besoin de moralisation de l'action publique à retisser un lien fort et durable entre politique et éthique.

Par ailleurs, malgré l'allocation d'une part importante du budget municipal consacrée à des actions destinées aux publics jeunes (temps libre, sport, culture, santé, emploi, logement, insertion...), un constat de non-visibilité/lisibilité de la politique communale est posé, partagé. Il renvoie élus et administration à un profond sentiment d'échec.

Ce sentiment est notamment illustré par le peu d'intérêt que les jeunes semblent manifester à l'égard de la vie de leur cité. Ils sont absents des conseils d'administrations, du conseil économique, social et environnemental local, leur taux d'abstention aux élections, notamment municipales, est important et semble traduire la défiance qu'ils expriment à l'égard de la chose politique.

Forte de ces constats, la jeune élue en charge de la jeunesse – délégation précédemment rattachée à la tranquillité publique – pose en préalable à toute action l'écriture d'un texte référence d'orientations politiques qui affirmera les jeunes comme ressource et avenir du territoire. Elle inscrit au débat la nécessité de définir et conduire une politique globale en faveur des jeunes, qui les considère autrement que comme un problème, une politique d'épanouissement de l'individu au sein de sa société, de sa collectivité, de son territoire, dont la condition préalable est un respect mutuel, fondé sur un socle de valeurs partagées, avec l'ambition, l'utopie, de construire une cité où l'égalité serait une réalité.

Deux tendances s'opposent alors au sein de l'exécutif municipal. Une première qui se nourrit d'une analyse en psychologie comportementale et prône la seule prise en compte des jeunes en extrême difficulté ou précarité, estimant qu'il n'est pas du devoir de la collectivité d'accompagner les autres. La seconde fondée sur une vision sociologique qui préconise la prise en compte de l'ensemble des jeunes du territoire, tout en prêtant une attention particulière aux jeunes en grande difficulté. C'est cette seconde orientation qui remporte le débat et pose les prémices d'une interaction profonde entre tous les acteurs des politiques en direction des jeunes.

Toutes les actions conduites seront désormais réfléchies pour accompagner les jeunes vers plus d'autonomie et seront imaginées comme un véritable parcours du jeune citoyen. Clarté, sens, cohérence sont les maîtres mots d'un projet politique qui devra à la fois intégrer en permanence l'évolution territoriale ainsi que les besoins et attentes des jeunes présentes sur le territoire tout en questionnant les dispositifs existants. L'ensemble de contractualisation de la collectivité avec les autres acteurs institutionnels et associatifs est questionné, discuté et réorienté.

La question de la citoyenneté sera le point fondamental autour duquel devra se dessiner l'action municipale. Cela se traduira par une éducation à la citoyenneté essentiellement voulue comme une redéfinition partagée des droits et devoirs ainsi que comme une incitation à l'engagement des jeunes citoyens dans les démarches de vie associative, de démocratie participative, d'expression citoyenne... La politique jeunesse désormais mise en œuvre s'appuiera ainsi autour d'un axe transversal d'éducation à la citoyenneté, sur cinq piliers : l'éducation ; le développement des pratiques culturelles, sportives et de mobilité internationale ; la recherche de l'autonomie des jeunes à travers l'emploi, leur

insertion, leur mobilité, l'information ; le vivre ensemble et le respect de l'identité de chacun (tranquillité publique, médiation, parentalité...); le soutien à l'engagement citoyen et à la participation des jeunes.

« 13/18 Questions de justice », un outil au service d'une politique d'éducation à la citoyenneté

La ville de Romans-sur-Isère, qui a récemment adhéré au réseau français des villes éducatrices, a ainsi souhaité affirmer et assumer sa volonté d'affichage d'un engagement politique fort, public et actif visant, en plus des familles et de l'institution Éducation nationale, la collectivité, les associations quel que soit leur domaine d'intervention, sportif, culturel, éducation populaire..., ainsi que l'ensemble des acteurs, collectifs du territoire, y compris économiques.

Par cet affichage « Ville éducatrice », la commune décline clairement son intention dans la manière dont elle se présente à ses habitants, leur reconnaissant dans le même temps un rôle fondamental, au cœur d'un engagement qui ne trouve sens que s'il est partagé et consacre chacun comme vecteur éducatif de son territoire. À cette condition, la politique éducative ainsi entendue, au sens large, devient un axe fondamental et transversal du projet politique municipal, qui s'articule alors naturellement avec les notions d'équité, de cohésion sociale, territoriale..., de durabilité... ainsi qu'avec tous les champs de valeurs et de compétences portés par l'ensemble des acteurs, qu'ils soient de l'ordre de l'urbanisme, du culturel, du sport, de la communication ou de tout autre nature...

L'exposition « 13/18 Questions de justice » propose en ce sens une solution éducative alternative et complémentaire au champ formel de l'éducation qui fait peu de place à l'éducation à la citoyenneté au travers des programmes de l'Éducation nationale. Elle permet de surcroît, sur le territoire de la commune, de combler une absence quasi totale d'articulation entre acteurs éducatifs. Avec le contrat d'actions citoyennes, la « carte Pop », dispositif phare de la commune qui valorise la ressource représentée par les jeunes, l'exposition facilite le développement d'un partenariat dynamique avec l'Éducation nationale, auquel l'ensemble des établissements scolaires du territoire adhéreront (voir l'encadré ci-après).

Elle facilite qui plus est rapidement l'agrégation d'une équipe pluridisciplinaire : personnels de la ville, éducateurs de prévention spécialisée et animateurs de structures d'éducation populaire.

■ DES DISPOSITIFS JEUNESSE À ROMANS

Le contrat d'actions citoyennes et sa déclinaison la « carte Pop » proposent aux jeunes âgés de 11 à 25 ans un engagement citoyen, d'une moyenne de six heures, dans un champ d'action varié (plus de mille), dans un service ou une structure porté par la ville, le tissu associatif et économique local, l'Éducation nationale... En échange, les jeunes peuvent bénéficier d'un certain nombre d'avantages dans la commune (commerces, spectacles...).

Le comité consultatif des jeunes réunit des jeunes de 16 à 25 ans pour les faire participer à la vie politique de la commune.

Enfin, le dispositif d'animation pour les 12-17 ans s'articule autour d'une structure socioculturelle, le Bocal, qui accueille les jeunes pour les aider dans leurs projets.

ville, éducateurs de prévention spécialisée et animateurs de structures d'éducation populaire. L'ensemble, au départ disparate, est mobilisé lors de sessions de formation qui sont organisées régulièrement et déléguées à un tiers externe dont la compétence facilite la reconnaissance et dépasse les « clivages » sectoriels initiaux autour d'une thématique et d'une approche partagées. Au-delà de la question de l'éducation à la citoyenneté, la synergie créée autour du projet, la fédération des acteurs permettent progressivement et assez naturellement de questionner, non la pertinence mais la cohérence des projets portés et développés par chaque entité. Ce questionnaire révèle la difficulté des différentes structures à repenser leur



projet social, éducatif, politique, dans une approche plus globale et systémique, difficulté à laquelle sont confrontés tous les opérateurs du territoire. Il trouve en partie réponse dans la modification du champ des représentations induite par une structuration des actions de chaque porteur autour de l'axe désormais partagé de l'éducation à la citoyenneté.

Les postures d'attente et de défiance réciproque assez marquées, notamment en direction de la municipalité à laquelle, régulièrement, était reproché un manque d'affichage et de lisibilité de son projet politique en matière de politique jeunesse, se détendent et laissent progressivement place à la recherche d'un sens commun qui apparaît à la rencontre, l'articulation des projets portés par l'ensemble des acteurs.

La mise en œuvre de l'exposition « 13/18 Questions de justice » permet de dépasser ce « système descendant » contre lequel nombre d'acteurs n'ont cessé de lutter et qui est également bien souvent opposé aux valeurs qu'ils portent. Elle semble offrir les conditions nécessaires à l'éducation à la citoyenneté démocratique par la fédération des acteurs, institutionnels, associatifs... tout en ménageant un rôle central aux jeunes auxquels elle s'adresse dans toute leur diversité, sans stigmatisation d'une catégorie spécifique de cette population.

#### **Un projet fortement marqué par un mode de management très participatif**

La culture de la collectivité est fortement marquée par la mise en œuvre d'un management qui s'inscrit dans une approche désormais transversale. Celle-ci transforme profondément les relations internes au sein de l'organisation territoriale. Le changement se traduit notamment au travers de la contractualisation entre les services d'enjeux et objectifs partagés. Il modifie aussi sensiblement le sentiment d'appartenance à une entité dont les contours ne se limitent plus à la seule lecture administrative mais tiennent davantage compte des champs de compétence envisagés et proposent ainsi de nouvelles perspectives à la mobilité professionnelle.

Les interactions entre les acteurs éducatifs sont plus nombreuses et dépendent désormais davantage de la fonction que du statut. En effet, les circuits courts de décision mis en place dans le management opérationnel transversal pour être réactifs privilégient les relations fonctionnelles par rapport aux relations hiérarchiques. Si celles-ci tendent à insécuriser l'appareil administratif, elles remobilisent l'ensemble des partenaires qui gravitent autour. Les interactions entre acteurs, au sein de la collectivité ou hors de celle-ci, influent désormais plus profondément sur l'exercice de son métier que son lien hiérarchique.

Toutefois, lors de la mise en place de cette démarche transversale, les impacts d'un tel changement notamment sur la pratique du pouvoir ou la représentation que s'en font l'ensemble des acteurs peuvent générer de nombreux freins, sociaux, culturels... Les intérêts et enjeux particuliers sont en effet fortement questionnés. La ville de Romans s'est ainsi rapidement heurtée, alors qu'un positionnement fort de sa part sur les questions de jeunesse était attendu par l'ensemble de la communauté éducative locale, à une résistance très marquée, notamment des structures d'éducation populaire, mais aussi du champ de la prévention spécialisée qui se sont tout d'abord sentis dépossédés d'une partie de leurs prérogatives. Le fondement politique de la stratégie mise en œuvre par la commune, la formalisation des intentions portées, la capacité d'écoute des services territoriaux et élus référents ont toutefois permis de surmonter progressivement les freins rencontrés, d'accompagner les mutations nécessaires, internes et externes, puis de valoriser les réussites générées.

#### **Une des portes d'entrée d'une politique jeunesse ambitieuse**

Dispositif innovant et multidimensionnel, l'exposition aura favorisé une participation active, créatrice et responsable à la vie démocratique, tant des professionnels intervenant ou accueillant le dispositif que des jeunes le « subissant » s'agissant principalement d'un public captif dans le cadre de l'Éducation nationale. Il offre de surcroît la possibilité d'acquérir, de mettre en pratique et de transmettre des

informations, des valeurs et des compétences sur une base largement discutée, commentée puis enfin souvent partagée.

L'éducation à la citoyenneté telle qu'elle s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre de l'exposition « 13/18 Questions de justice » sur le territoire de la commune, par une démarche de renforcement d'une culture démocratique reposant sur l'adhésion à des valeurs fondamentales partagées qui nécessitent la mise en œuvre de partenariats et de collaborations respectueux de l'identité du territoire, de ses spécificités, de son histoire, de ses acteurs..., renvoie alors naturellement à un processus de construction d'un véritable projet éducatif et citoyen local. Elle invite chaque acteur éducatif, élu, technicien... mais surtout jeune à repenser son rôle au sein d'un corps social en pleine mutation et interroge la mobilisation de valeurs citoyennes souvent employées, galvaudées, parce que le sens n'en est pas clairement défini donc partagé.

Les expositions « 13/18 Questions de justice » et « Moi jeune citoyen », le contrat d'actions citoyennes, le comité consultatif des jeunes, le dispositif d'animation 12/17 sont ainsi autant d'actions qui contribuent à préparer les individus et les jeunes en particulier à la complexité d'une société moderne en constante évolution, alors que la scolarité et l'éducation formelle se voient en effet régulièrement reprocher de ne pas le faire.

Un grand nombre d'acteurs éducatifs du territoire se sont ainsi emparés de ces outils autour desquels ils bâtissent une partie importante de leur discours, s'appuyant par ailleurs largement sur une « expertise de l'usager » que la collectivité, les élus et autres utilisateurs du territoire qui ont parfois du mal à accepter dans un premier temps, mais qu'ils ont aujourd'hui intégré à leurs processus, y compris décisionnels.

La mise en œuvre de l'ensemble des dispositifs jeunesse cités précédemment aura permis de transcender l'ambivalence entre une réelle volonté de prise en compte des espaces et temps spécifiques aux jeunes et la réticence à leur reconnaître une vraie légitimité à participer activement au processus décisionnel, à revendiquer un « droit d'espace », à participer activement à la définition même d'une citoyenneté en perpétuelle réinvention, occultant ainsi au-delà de l'enjeu éducatif, l'enjeu démocratique.

Elle aura également facilité un décloisonnement des pratiques professionnelles, généré la reconnaissance de compétences *a priori* distantes mais en fin de compte complémentaires, voire indissociables, et permis d'obtenir une réelle lisibilité et visibilité des politiques éducatives et de jeunesse sur un territoire qui en était jusqu'à lors dépourvu.

Elle aura enfin donné un sens au terme de communauté éducative au sein de laquelle enseignants, éducateurs, animateurs, élus... semblent désormais s'inscrire au service d'un projet de politique publique partagé.

Surtout, et cela représentait le postulat de départ, la place des jeunes Romanais dans la société locale initialement revendiquée apparaît aujourd'hui actée par l'ensemble des composantes de la population.

Une modélisation de certains des dispositifs de jeunesse, appliquée à une part plus large d'habitants du territoire, pourrait à ce titre être désormais envisagée.

# Conclusion

MARIE DUMOLLARD

---

L'exposé et l'analyse d'une expérience particulière en matière d'éducation à la citoyenneté rappellent finalement que la question de l'éducation à la citoyenneté se situe à la croisée de trois enjeux.

Le premier est d'ordre démocratique. Il s'agit bien de sensibiliser les jeunes tout comme leurs aînés, il est nécessaire de le faire dans l'objectif qu'ils connaissent les ressources dont ils disposent afin d'exercer et de faire valoir leurs droits, notamment auprès des institutions judiciaires. La connaissance des droits et devoirs individuels et collectifs constitue un enjeu de société et une source d'émancipation pour les plus jeunes afin qu'ils prennent place dans la société. Dans cette même optique, l'affirmation de la place des jeunes dans la construction de leur identité de citoyen passe par leur contribution à l'élaboration de leur propre savoir sur la loi, ses principes et ses applications dans le domaine du quotidien, comme le souligne l'expérience de la création de la bande dessinée. Cette contribution constitue une alternative crédible au registre de la pensée commune ou de la surmédiation de faits divers, dont l'exploitation et la diffusion peuvent véhiculer des représentations collectives erronées ou fantasmatiques.

Le deuxième enjeu est d'ordre pédagogique. Les outils et dispositifs développés en direction des jeunes sont nombreux dans ce secteur en mobilisant des techniques parfois innovantes, qui appellent d'autres modes d'intervention et d'autres cadres que ceux auxquels les jeunes sont confrontés, au sein de l'institution scolaire notamment. Il s'agit bien de diversifier les modes d'information et de sensibilisation, avec une attention particulière apportée au temps long et à la diversité des ressources formatives. La question de l'information des jeunes, de leurs droits et devoirs ne saurait en effet être circonscrite dans le temps mais doit bien faire partie d'un projet global inscrit dans la durée, au profit d'une appropriation par les jeunes du contenu de leurs droits et devoirs et du sens de la justice. Cette question renvoie aussi à celle de la compétence des acteurs pour intervenir en direction des jeunes. La diversification des interlocuteurs semble essentielle et inévitable. Essentielle parce qu'elle implique la mobilisation de techniques d'intervention et de cultures professionnelles différentes mais complémentaires qui viennent enrichir les références des jeunes et élargir le panel de personnes ressources vers lesquelles ils peuvent se tourner pour échanger, réfléchir ou bénéficier d'un accompagnement spécifique. Inévitable parce qu'un seul acteur ne peut à lui seul remplir le rôle de référent ou relais en matière d'information sur les droits et devoirs. La mutualisation des moyens et le croisement des interventions permettent d'élargir et de renforcer ce qui doit constituer un dénominateur commun des interventions en direction des jeunes.

Dernier enjeu: celui de l'action publique. La diversification des intervenants doit être appuyée par une volonté commune de travailler ensemble, qu'un projet politique doit porter et asseoir sur un territoire: qu'il s'agisse de l'agglomération rochelaise ou d'autres collectivités, c'est bien cette volonté politique commune qui est à l'origine de projets innovants et qui en assure la pérennité et le renouvellement. Elle s'appuie sur une organisation et une coordination qui permettent à chaque acteur institutionnel et professionnel d'y prendre place, même si la gestion de ce projet et l'articulation entre ces acteurs appellent une attention et une réactivité nécessaires à sa poursuite et à son développement. Ce sont des actions qui doivent s'inscrire dans une esquisse de politique territoriale en direction des jeunes. Cette politique doit composer avec les valeurs d'universalité et d'éducation qui appellent une vision élargie de la prévention, dans le cadre plus général d'une politique de jeunesse au service de l'émancipation des jeunes, pensée en lien avec les principes de l'accès au droit.

## L'expérience de l'agglomération rochelaise : et au-delà ?

MARIE DUMOLLARD, JEAN-PIERRE HALTER

---

L'expérience portée sur l'agglomération de La Rochelle a été construite dans le temps, par la mobilisation de multiples professionnels, aux cultures différentes mais complémentaires. Les enseignements issus de ce projet et développés dans le présent numéro de la collection « Cahiers de l'action » ont guidé notre réflexion pour la rédaction des pistes qui méritent, selon nous, d'être prolongées à la fois dans les politiques à développer en direction des jeunes mais également auprès des professionnels et des adultes qui les accompagnent dans leurs parcours.

### **Pour une éducation à la citoyenneté active**

Les observations menées dans le cadre de la préparation de cet ouvrage montrent l'intérêt porté par les jeunes à un dispositif qui rompt avec une approche savante de la citoyenneté. Il s'agit bien de privilégier une mise en pratique de la connaissance des droits et devoirs individuels et collectifs afin d'accompagner une appropriation plus effective de la loi et du sens de la justice. Inverser le mode de sensibilisation auprès des jeunes semble plus pertinent : plutôt que de partir d'un enseignement théorique des missions et du fonctionnement des institutions, on choisit d'accorder le primat aux droits et devoirs individuels comme objets

#### COMMENT LIRE LES PISTES ?

La partie Pistes est à lire en deux temps, à partir de deux textes différents mais complémentaires. Le premier a été rédigé à partir du travail d'évaluation de l'INJEP il y a aujourd'hui quatre ans et des compléments d'enquête menés sur le terrain trois ans plus tard. Il se base sur une mise en perspective des enseignements tirés de nos observations et des analyses présentées dans ce numéro de la collection « Cahiers de l'action ». Il rassemble des propositions en termes de conception et de mise en œuvre des politiques d'éducation à la citoyenneté et d'accès au droit.

Le second texte, rédigé par Bernard Bier, constitue une ouverture et une réflexion plus générales sur ce thème de l'éducation à la citoyenneté, en réponse à son article présenté dans la partie Questions • Réflexions. Il aborde les enjeux sous-jacents à ces thématiques en proposant des axes d'action et d'orientation des politiques de jeunesse.

à protéger et défendre par ces institutions. Il est nécessaire d'imaginer des dispositifs qui placent les jeunes en situation d'acteurs, et même au-delà, d'auteurs, pour une plus grande adhésion au sens de la loi, un plus grand recours aux droits individuels et une affirmation assumée en tant que citoyen. La mise en situation du fonctionnement des institutions qui protègent les droits représente également un levier pour mieux comprendre les décisions qu'elles prennent.

Cette démarche de citoyenneté active pourrait notamment s'acquérir en privilégiant des activités de valorisation par les jeunes de leurs droits. De ce point de vue, la bande dessinée réalisée par les collégiens de l'agglomération de La Rochelle est exemplaire de la capacité des jeunes à créer leur propre savoir, en même temps qu'elle a produit une réelle valorisation de l'exposition, amenant aujourd'hui les décideurs à envisager la reconduction de ce type de réalisation pour la rentrée de 2014.

### **Développer une approche en matière d'information sur les droits et devoirs qui ne soit pas basée sur l'unique prisme de la déviance et des risques**

Via le prisme de la prévention, la sensibilisation aux droits et devoirs est souvent envisagée à travers les interdits et les risques liés à la commission d'actes délictueux. Si cette approche se justifie en termes de prévention de la délinquance, elle ne doit pas occulter une approche émancipatrice de la question des droits. Le droit est alors érigé comme moyen d'action et de réalisation de soi, de ses envies, pour atteindre les attentes individuelles ou collectives, certes dans le respect du droit d'autrui et de ses devoirs.

Cet angle de traitement est à privilégier par exemple dans le champ des nouvelles technologies de l'information et de la communication. S'il est important de sensibiliser les jeunes aux dangers d'Internet, cette approche ne doit pas être exclusive mais bien intégrée à un discours plus général sur Internet comme outil à disposition des jeunes dans leurs parcours. Autre exemple : celui de l'éducation à la sexualité. Si la prévention des comportements à risque est nécessaire, ces questions doivent être également abordées sous l'angle du droit des jeunes à disposer de leur corps, dans un contexte de construction de leur identité et du rapport à l'autre.

### **Penser des dispositifs de sensibilisation et d'information des adultes sur la question de la loi, des institutions et sur les droits des enfants et des jeunes**

L'une des critiques de la justice est d'être une institution éloignée du citoyen. L'enjeu n'est donc pas seulement de rapprocher justice et justiciables, mais également que ces derniers adhèrent et comprennent le sens de la loi et des institutions judiciaires. Si des expériences doivent être menées en direction des jeunes, il est indispensable de considérer les citoyens dans leur globalité. En effet, comment sensibiliser les jeunes à ces questions, leur transmettre les valeurs inhérentes à la justice si les adultes eux-mêmes ne maîtrisent pas ce qui est au fondement du fonctionnement de notre société ? Il est urgent de concevoir des dispositifs de sensibilisation et d'information sur la question de la loi.

La médiatisation de la justice constitue à nos yeux un enjeu important pour susciter l'envie de connaissance des institutions chez les citoyens. Loin d'une représentation caricaturale, spectaculaire (les médias véhiculent bien souvent une image tâchée de sensationnalisme des affaires criminelles) et erronée de la justice (poids des représentations sur le fonctionnement

de la justice américaine dans l'imaginaire collectif, véhiculées notamment par la télévision et le cinéma), il s'agit bien de donner à voir au fonctionnement quotidien des institutions judiciaires afin d'en comprendre les codes, les valeurs, les objectifs.

### **Intégrer la question des droits et devoirs individuels et collectifs dans les programmes de formation des professionnels de jeunesse**

Au-delà du citoyen lambda, il est nécessaire de s'intéresser plus particulièrement aux professionnels de jeunesse entendus comme l'ensemble des acteurs quotidiennement en lien avec les jeunes. Dans tous les lieux où les jeunes sont accueillis, ils font l'expérience de la vie en groupe. Les professionnels qui les prennent en charge dans ces lieux doivent donc être en mesure de répondre à leurs questionnements en matière de droits, de la loi et d'accès au droit, et en termes de règles de vie. Ils jouent le rôle de passeurs pour une bonne compréhension par les jeunes du fonctionnement de la vie en société. Si des interventions ponctuelles telles celles autour de l'exposition « 13/18 Questions de justice » sont utiles et nécessaires, elles méritent d'être prolongées et reprises dans les contextes quotidiens des jeunes. L'enjeu est bien une appropriation active par les jeunes de la loi et de leurs droits. Aussi il s'agit d'intégrer des modules au cours de la formation (initiale et continue) des professionnels en matière d'éducation à la citoyenneté, de droits et de loi. Cela concerne les animateurs jeunesse, les éducateurs spécialisés, les personnels médicaux, les travailleurs sociaux... Sont également concernés les professionnels des institutions scolaires, c'est-à-dire les professeurs, chefs d'établissement, assistants d'éducation, conseillers principaux d'éducation, les conseillers d'orientation, psychologues, infirmières...

Ce travail de formation doit non seulement permettre une plus grande transmission de ces informations sur les droits et devoirs auprès des jeunes mais également leur promotion et leur respect dans les institutions et les lieux de vie qui accueillent les enfants et les jeunes.

### **Développer et/ou soutenir les points d'accès au droit, spécialisés auprès des jeunes**

Les structures ressources en matière d'accès au droit sont aujourd'hui animées dans de nombreux territoires sur la base d'un partenariat entre les collectivités locales et le monde judiciaire. Ces lieux méritent d'être davantage rendus visibles pour une meilleure connaissance parmi la population. S'agissant des jeunes en particulier, il est nécessaire d'imaginer des modes d'accueil et d'intervention spécifiques qui prennent en compte les problématiques et sujets qui intéressent les jeunes (logement, sexualité et accès aux soins, emploi, accès à l'autonomie...).

### **Imaginer des politiques locales de jeunesse qui abordent la question de la citoyenneté sous l'angle juridique**

L'éducation à la citoyenneté se doit d'être distincte du champ de prévention de la délinquance dans le sens où elle concerne tous les jeunes, qu'ils soient pris en charge par les institutions judiciaires ou non. Elle participe à la construction du jeune en tant que citoyen. Elle doit ainsi être associée à une politique de jeunesse intégrée qui mobilise l'ensemble des acteurs locaux investis tout au long des parcours des jeunes. La citoyenneté peut être envisagée comme axe transversal sur lequel se fondent les actions développées en direction des jeunes, dans une perspective globale : la citoyenneté en tant que participation politique

## PISTES

et engagement, mais pas seulement. Les politiques de jeunesse doivent prendre en compte l'entrée plus juridique du concept en accordant une attention particulière à la connaissance des droits et devoirs et de la loi. Un projet, tel celui mené à Romans-sur-Isère, montre bien l'articulation fructueuse entre les deux approches de la citoyenneté, dans un objectif d'accompagnement des jeunes.



# Construire ensemble une citoyenneté politique

BERNARD BIER

---

Nous avons dégagé dans la partie Questions • Réflexions de cet ouvrage un double mouvement : une injonction à la citoyenneté prioritairement (voire quasi exclusivement) adressée aux jeunes des classes populaires et une dilution du sens du terme, par affadissement ou extension *ad nauseam*, en occultant sa dimension proprement politique, ce qui conduit *de facto* à une citoyenneté aseptisée, consensuelle, moralisatrice et normalisatrice, et disons-le, peu attractive, peu désirable.

À partir de là, essayons de dégager quelques pistes de réflexion et de travail.

## Expliciter nos conceptions du politique et de l'éducation

Tout projet éducatif présuppose un projet politique. Le plus souvent, les référentiels de ces projets sont implicites. Pourtant les mots qui constituent la rhétorique ordinaire du champ (citoyenneté, acteurs, démocratie, droits...) sont profondément polémiques : leurs définitions ou leurs déclinaisons sont plurielles et parfois antagonistes. Quelle conception avons-nous de la politique et de ses formes, de la démocratie, de la place attribuée ou laissée aux jeunes ? Quelle conception avons-nous de l'éducation en lien avec le projet politique partagé ?

Le fait d'occulter ces questions, de se dispenser de ces débats relève d'une conception politique normalisatrice, niant le politique en son essence même.

À ceci, nous pouvons opposer une citoyenneté en invention permanente<sup>1</sup>, comme devenir à construire dans le débat, voire le conflit<sup>2</sup>, comme « mésentente<sup>3</sup> », maintenant en son sein la séparation qui est la condition même de son existence<sup>4</sup>. Anne Muxel<sup>5</sup> souligne d'ailleurs que la dépolitisation des jeunes – constat qu'elle nuance – vient aussi du fait que les clivages

1. CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris, 1965.

2. BENASAYAG M., DEL REY A., *Éloge du conflit*, La Découverte, Paris, 2007.

3. RANCIÈRE J., *La mésentente*, Galilée, Paris, 1995.

4. LEFORT C., *L'invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*, Fayard, Paris, 1981.

5. MUXEL A., *Les jeunes et la politique*, Hachette, coll. « Questions de politique », Paris, 1996 ; MUXEL A., *Avoir vingt ans en politique. Les enfants du désenchantement*, Le Seuil, Paris, 2010.

n'apparaissent plus significatifs, donc mobilisateurs. À chaque fois ces dernières décennies que des enjeux forts de société ont été posés, des jeunes ont montré leur aptitude à se mobiliser: on l'a encore vu au printemps 2013.

À cela s'ajoutent d'autres débats propres au champ éducatif. Quelle est la forme éducative la plus pertinente pour aider à la construction de ce citoyen en devenir? Le fait de permettre à l'enfant d'avoir déjà du pouvoir dans l'école (mais aussi dans le centre de loisirs, dans la ville) et de faire ainsi un apprentissage progressif et *in vivo* des règles? Un espace éducatif démocratique est-il la condition indispensable à l'éducation du futur citoyen, ce que défend par exemple la pédagogie institutionnelle, pour qui l'école est un lieu politique? Ou avec Hannah Arendt, doit-on penser qu'une éducation conservatrice seule est apte à permettre que le « nouveau venu dans le monde » puisse en hériter, condition nécessaire pour qu'ensuite il soit en capacité de le changer? Doit-on l'inscrire dans un héritage, une tradition, lesquels et comment? Ou bien le préparer à s'inscrire dans un univers mondialisé et en mobilité permanente? Quelle est la place respective de l'individu et du collectif dans cette éducation? La place de l'adulte et de l'enfant, du maître et de l'élève?

Les réponses ne sont pas simples, sûrement pas univoques. Encore faut-il que les questions soient posées!

## **Dissocier résolument prévention de la délinquance et citoyenneté**

La prévention de la délinquance est nécessaire, la formation du citoyen aussi. Mais les confondre implique une conception de la citoyenneté focalisée sur les seules questions de sécurité et occultant ce qui est le cœur du politique: la question de la place des citoyens, de leur participation aux débats sur les choix de société, et de leur pouvoir de décision sur la chose publique.

Il importe ainsi d'interroger notre vocabulaire et de distinguer nettement citoyenneté, civisme (terme qui dans ses usages nous semble renvoyer à une approche plus institutionnelle de la citoyenneté) et civilité (renvoyant au « vivre ensemble », à la « politesse », socle sur lequel peut se construire la citoyenneté mais auquel elle ne saurait se réduire). Et de rappeler que malgré l'étymologie commune, la politique (art de diriger la Cité) n'est pas la politesse (art de bien vivre ensemble), ni la police (art de faire régner l'ordre dans la Cité).

Cela n'invalide en aucune manière une éducation à la politesse, qui est le fruit d'un long « procès de civilisation », visant au contrôle progressif du corps, des pulsions, à une dissociation de l'espace de l'intime et du public, en veillant à les tenir à distance, et par la même à favoriser le bien vivre ensemble<sup>6</sup>. Ainsi les nuisances nées de l'usage des téléphones portables et des conversations privées afférentes dans l'espace public, imposées à autrui sans tenir compte de (ou en niant de fait) sa présence, légitimeraient sans aucun doute des formes diverses et renouvelées de sensibilisation à la politesse, en direction de... tous. Mais cela est d'un autre registre que la citoyenneté.

Ne focaliser que sur certains publics, ne viser que (ou viser prioritairement) les jeunes « à risque », et non pas tous les jeunes, non pas l'ensemble de la société – toutes générations et toutes classes sociales confondues – ne fait plus de la citoyenneté l'affaire de tous, mais la réduit à un cadre normalisateur, à une affaire de police ou de « gestion des risques ».

L'approche institutionnelle normalisatrice et ciblée socialement ne peut qu'avoir des effets pervers et se révéler contreproductive, à la fois du point de vue politique et éducatif. Elle participe de fait à éloigner de la citoyenneté les jeunes qu'on entend toucher, qui

6. ELIAS N., *La dynamique de l'Occident*, Presses Pocket, coll. « Agora », Paris, 1975.

la perçoivent alors comme stigmatisante, invalidante, ne servant qu'à justifier un ordre injuste dont ils sont ou s'estiment victimes.

### **Affirmer le primat du droit et des droits**

Le contrat politique, l'adhésion au pacte citoyen n'ont de sens que s'ils ont à voir avec un ordre juste, où les seules inégalités acceptables sont celles qui sont perçues comme légitimes, où le droit est le garant d'un « vivre ensemble » accessible à tous.

Si la forme même de l'organisation politique témoigne du fait que, par les débats, les mobilisations, les conflits acceptés, les évolutions de la loi et l'extension des droits, des avancées peuvent avoir lieu dans le sens de la justice sociale, de la reconnaissance politique des plus précaires, des minorités, le politique alors peut reprendre sens, et faciliter de ce fait l'inscription dans « la communauté des citoyens<sup>7</sup> ».

D'où l'importance de mettre en avant le droit comme « bien commun » gagné sur les formes de domination ou d'assujettissement passées, comme outil d'émancipation toujours mobilisable pour faire reculer les abus, les discriminations, les atteintes au droit...

D'où la nécessité de l'information sur le droit certes, et son histoire, mais aussi la nécessité de l'exercice du droit dans tous les lieux où les jeunes vivent.

Cet exercice du droit dans les lieux institués (école, centre de loisirs, club sportif...), dans la ville et le quartier..., mais aussi l'inscription juvénile dans des mobilisations revendicatrices sont des occasions où le jeune peut éprouver le droit, découvrir le sens du collectif, développer des compétences multiples y compris juridiques, comprendre qu'il n'y a pas de fatalité, que les hommes peuvent contribuer à construire leur Cité.

Un des obstacles souvent identifiés à « la participation » ou à « l'engagement » (termes institutionnels) des jeunes (comme de leurs aînés) est ce sentiment d'impuissance, qui détourne de la politique. C'est dans et par l'action que peuvent tomber les résistances.

À condition toutefois que soit levée la méfiance, quand ce n'est pas le mépris ou la répression, qui accompagne souvent les mobilisations juvéniles, ou son envers, la démagogie « jeuniste », tout aussi démobilisatrice et contribuant à ruiner la confiance dans la dignité du politique.

Comment faire pour que les jeunes deviennent des interlocuteurs, des *alter ego* (des alter égaux) ?

Cette approche par l'exercice du droit et des droits a aussi le mérite de sortir d'une des ambiguïtés du recours au terme de droits lorsqu'on évoque les enfants et les jeunes (mineurs) : il s'agit bien d'encourager le « droit de... », tourné vers l'action, l'inscription active dans la Cité, et non pas le « droit à... », souvent inscrit dans des logiques « puéro-centrées » ou consuméristes.

### **Interroger le contexte « culturel » dominant et les mutations en cours**

Penser l'éducation appelle à prendre en compte le cadre dans lequel chacun va se construire. Parmi les grands éducateurs d'aujourd'hui, on a souvent trop tendance à oublier l'environnement « culturel » de l'enfant, le bain idéologique dans lequel il est en permanence

7. SCHNAPPER D., *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, Paris, 1994.

immergé: le culte de l'argent roi, de la vie facile, de la satisfaction immédiate des désirs et du narcissisme béat, l'apologie de la médiocrité intellectuelle et culturelle et le discours anti-intellectuel « au plus haut niveau » (« l'esprit vide dans un corps sain »), la célébration de la compétition marchande, de la compétition sportive et de « l'élimination du maillon faible », la généralisation au champ médiatique, politique et éducatif des indicateurs de satisfaction et des logiques de performance propres au monde marchand<sup>8</sup>, dont le modèle est véhiculé par « les industries de l'hébétéude » (Alain Finkielkraut). Et la plupart des politiques participent à ce système dans lequel ils s'inscrivent et qui les légitime, alors même qu'ils n'ont cessé d'invoquer l'éducation, les valeurs, la citoyenneté... Il faut voir là moins un paradoxe que la réduction cynique de la citoyenneté à de l'« idéologie » (au sens marxiste de système de pensée servant une domination de classe). Ce monde, son organisation et ses valeurs, entre hédonisme bêtifiant et triomphe de la marchandise, est aux antipodes d'une démarche d'émancipation, voire contribue à en détourner individus et collectifs.

Un autre paramètre à prendre en compte est une transformation de notre rapport au temps: à la fois une « accélération du temps<sup>9</sup> » et le « présentisme<sup>10</sup> » dominant. Ces phénomènes sont le produit conjugué d'une société qui ne croit plus aux « grands récits » progressistes, de l'idéologie marchande et du consumérisme ambiant, mais aussi des technologies contemporaines. On ne peut plus différer un message, un contact, il faut être relié en permanence au monde, être dans la célébration narcissique et l'exhibition de soi auprès de ses « amis » (!)... Comment alors demander aux jeunes de s'inscrire dans le temps long de l'éducation et du politique? Comment leur apprendre à différer, alors que nombre d'adultes éducateurs sont eux-mêmes dans l'incapacité de résister à la magie de l'objet et à la pression de l'immédiété?

Pour Bernard Stiegler<sup>11</sup>, nous sommes ainsi entrés dans une « société pulsionnelle » (il parle aussi de « capitalisme pulsionnel »), véritable outil de destruction de la démocratie et de toute démarche éducative. La pulsion est aux antipodes du « désir », qui est au contraire un support pour les apprentissages, et de l'entrée dans la culture, c'est-à-dire dans le monde commun. Pour Philippe Meirieu<sup>12</sup> qui partage ce diagnostic (avec d'autres termes et quelques nuances), cette entreprise de « prolétarianisation intellectuelle » s'inscrit bien dans un contexte d'une éducation au service de la seule insertion économique.

Ce triomphe de l'univers pulsionnel n'est pas sans rapport avec les processus et les phénomènes de délinquance et doit aussi être interrogé dans le cadre du travail de prévention.

Un autre trait de l'époque est l'imaginaire puéro- ou juvénilo-centriste dominant (alors même, autre paradoxe, que notre société fait un sort assez peu enviable à ses jeunes<sup>13</sup>). Il nous faut ici interroger le succès de certains discours très répandus sur l'enfant, ses désirs, son bien-être, sa place au centre du système éducatif, son épanouissement... Partant d'un certain nombre d'objectifs aussi louables que vagues – qui ne voudrait voir un enfant heureux, épanoui...? des éducateurs bienveillants? –, ces discours s'inscrivent en fait dans l'idéal de cette société pulsionnelle-consumériste. Et l'idéologie de l'épanouissement s'avère aussi un outil de sélection sociale. Cela n'a-t-il rien à voir avec la citoyenneté?

8. GORI R., *La dignité de penser*, Les liens qui libèrent, Paris, 2011.

9. ROSA H., *Accélération. Une critique sociale du temps*, La Découverte, Paris, 2010.

10. HARTOG F., *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*, Le Seuil, Paris, 2003.

11. STIEGLER B., *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*, Flammarion, Paris, 2008.

12. KAMBOUCHNER D., MEIRIEU P., STIEGLER B., *L'école, le numérique et la société qui vient*, Mille et une nuits, Paris, 2012.

13. CHAUVEL L., *Le destin des générations*, Presses universitaires de France, 1998; COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, CHARVET D. (dir.), *Jeunesse le devoir d'avenir*, La Documentation française, Paris, 2001.

Et cela va de pair avec la généralisation du « parler bébé » de nombre d'adultes, de professionnels alors même qu'ils parlent à des adultes, dans des conférences ou à la télévision, dans un cadre institutionnel : on ne parle plus de « pères », de « mères », mais de « papas », de « mamans » de « mamies ». Cela n'a-t-il pas à voir avec l'éducation ?

## S'appuyer sur les pratiques et sociabilités des acteurs

La pratique dominante des institutions est de privilégier l'inscription dans un projet collectif, d'intérêt général (c'est-à-dire de citoyenneté). Il s'agit donc de réfléchir ensemble à la définition d'un projet, d'en prévoir les étapes, si possible de bâtir un échéancier, puis une fois celui-ci validé (c'est-à-dire éligible pour recevoir une aide financière), de le mettre en œuvre dans les conditions prévues, à la suite de quoi il sera généralement demandé un retour, une évaluation. Cette démarche de projet prétend aider le(s) jeune(s) à se projeter et avoir une valeur éducative.

Pourquoi pas ? À ceci près que l'on constate que seuls certains jeunes s'y prêtent, les mieux dotés scolairement, ayant l'habileté de faire entrer leur projet dans les cases prévues par les administrations en tenant le discours attendu. Et qu'une majorité de jeunes a du mal à entrer dans cet exercice à caractère scolaire, avec l'image qu'il peut avoir pour les jeunes qui précisément sont en délicatesse avec l'école, ou plus simplement parce que cela ne correspond pas aux pratiques et sociabilités juvéniles. D'où leur indifférence, leur refus ou leur malaise face à cette démarche de projet, dont la définition est celle du projet industriel plus que celle que ce terme a dans le champ psychosocial<sup>14</sup>.

En fait, des jeunes ont des initiatives, partant du désir ou du manque, au plus près de leur(s) territoire(s) et de leur(s) groupe(s) affinitaire(s). Ces actions meurent assez vite, ou perdurent, se développent, se transforment, rarement réduites aux catégories disciplinaires des formulaires administratifs (le sport, la musique...), souvent transversales, fortement empreintes de convivialité (les sociabilités juvéniles privilégient les sorties entre amis, le choix de l'activité vient après<sup>15</sup>). Les initiatives partent d'un faire<sup>16</sup> et non d'un projet intellectualisé, et se réfléchissent ensuite, chemin faisant. Et c'est en acte que s'éprouvent la solidarité, l'intergénérationnel, la justice..., et non dans un discours légitimant en amont une action, un projet ou une structure associative. Le territoire d'inscription de l'action s'étend, le nombre de jeunes mobilisés, sous les formes les plus diverses, se multiplie, d'autres générations peuvent se retrouver impliquées, et peu à peu se construit du bien commun<sup>17</sup>.

Lorsqu'un besoin se fait sentir, on cherche qui solliciter, quelles compétences sont nécessaires, sur un mode fortement coopératif. C'est dans les espaces de l'informel – ou mieux dans les va-et-vient entre les champs du formel, du non-formel et de l'informel – que se font les apprentissages, que se construisent les savoirs, entre savoirs d'action, expertise d'usage et « contre-expertise citoyenne » (Yves Sintomer). Plus que dans des approches discursives se construisent là d'authentiques compétences citoyennes<sup>18</sup>.

14. BOUTINET J.-P., *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, Paris, 1990.

15. GALLAND O., ROUDET B. (dir.), *Une jeunesse différente? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, La Documentation française/INJEP, Paris, 2012.

16. MIRALLES J.-F. et al., *Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 4, 2006.

17. BIER B., GRATACAP O., *Vivre et faire vivre son territoire : initiative jeunesse et dynamiques de territoire*, INJEP, 2010. Consultable en ligne sur : [www.ressourcesjeunesse.fr/Vivre-et-faire-vivre-son.html](http://www.ressourcesjeunesse.fr/Vivre-et-faire-vivre-son.html)

18. RIZET S., *Jeunes mineurs en associations. Quel impact sur leurs parcours?*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 28, 2010 ; DIRANI A., LABADIE F., « Gagner en compétences grâce au programme européen "Jeunesse en action" », *Jeunesses : études et synthèses*, n° 15, 2013.

Or, ce qui ressort le plus souvent des études à ce sujet<sup>19</sup>, c'est la résistance des institutions à des initiatives qui ne sont guère conformes administrativement, qui ne rentrent pas dans les cadres cognitifs des politiques publiques, et qui, de surcroît, peuvent déplacer les lignes politiques sur le territoire. Ce qui est attendu, c'est l'inscription des jeunes dans des espaces qu'on leur prépare ou qu'on leur laisse, et des formes qui leur sont imposées. Le jeune acteur, c'est celui qui joue une pièce qu'il n'a pas écrite, ou si peu, ce n'est pas un auteur. Autrement dit, la logique descendante (*top down*) est privilégiée sur la logique ascendante (*bottom up*), l'institué est privilégié sur l'instituant – quand il n'est pas le seul pris en compte.

Ces analyses montrent que si l'on veut réfléchir à la citoyenneté des jeunes, il faut mettre au travail un certain nombre de représentations :

- L'opposition entre l'individuel et le collectif. Une certaine approche de la citoyenneté l'opposait systématiquement à l'individu. Or, on entre dans le collectif à partir de ses désirs d'individus, et le collectif est un espace de construction et d'enrichissement individuels<sup>20</sup>.
- L'opposition entre le communautaire (l'affinitaire) et l'intérêt général, au cœur de l'approche française de la citoyenneté. L'histoire et la sociologie des mobilisations citoyennes témoignent qu'elles se sont toujours faites sur la base de regroupements d'intérêts et de revendications particuliers, et que c'est par là même qu'elles ont enrichi l'universel citoyen. Les propos qui précèdent n'invalident pas la démarche de projet, mais son impérialisme, « l'acharnement projectif », dont parle Jean-Pierre Boutinet<sup>21</sup>. C'est en permettant aux jeunes de développer, sous les formes les plus diversifiées, leur « pouvoir d'agir », leur *empowerment*<sup>22</sup>, qu'on leur permet de se construire en construisant, et de s'inscrire par là même dans un territoire.

Ce faisant, on leur reconnaît une place légitime dans la Cité, à égalité avec les autres générations. C'est, faut-il encore le souligner, aux antipodes d'un quelconque jeunisme, d'une démission complaisante des adultes ; cela exige au contraire des adultes qu'ils jouent pleinement leur rôle, pour engager un travail d'interrelation, d'interlocution, d'intergénération en vue de la construction d'un bien commun.

## **Plutôt qu'éduquer les jeunes à la citoyenneté, construisons ensemble la Cité**

Certes la connaissance de la loi, des institutions, de notre héritage historique et culturel est nécessaire pour participer pleinement à « la communauté des citoyens », d'une communauté qui ne peut plus se réduire à la nation, même si elle s'y enracine. Des disciplines scolaires en ont la charge. D'autres lieux peuvent ou pourraient remplir cette mission – par exemple un service public digne de ce nom –, et des entreprises (dans le champ des médias, du jouet, du spectacle...) qui ne seraient pas soumises à la seule recherche du profit, mais accepteraient d'engager le débat sur les effets de certaines de leurs productions sur la construction identitaire des jeunes, sur la vision du monde qu'elles proposent (ou imposent).

Mais dans un contexte de mondialisation, de recomposition géopolitique et démographique, la citoyenneté ne peut seulement s'ancrer dans un passé, aussi glorieux (ou doulou-

19. BIER B., GRATACAP O., *op. cit.* ; HBILA C., *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse, L'expérience du grand Ouest*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », n° 32, 2011.

20. CORCUFF P., ION J., SINGLY de F., *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*, Textuel, Paris, 2005.

21. BOUTINET J.-P., *op. cit.*

22. BACQUÉ M.-H., BIEWENER C., *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, La Découverte, Paris, 2013.

reux) soit-il ! Elle est à la fois communauté d'héritage et communauté de destin, de projet, pour tous ceux qui en sont partie prenante. Cette redéfinition des contenus et formes de citoyenneté appelle une mobilisation de tous.

Pour ce faire, la reconnaissance du « droit de cité » est un préalable à tout discours sur (l'éducation à) la citoyenneté<sup>23</sup>, et c'est particulièrement vrai pour les jeunes, nouveaux venus dans un monde qui est celui de l'incertitude, des déséquilibres (sociaux, économiques, politiques) en défaveur de la jeunesse<sup>24</sup>.

L'invention citoyenne passe par le développement d'espaces de parole (avec la construction d'une parole collective, aux antipodes donc de la démocratie d'opinion ou sondagière), la place laissée aux « contre-cultures subalternes<sup>25</sup> » (c'est-à-dire aux minorités diverses se constituant comme acteurs politiques) pour prendre part au débat public, le développement d'un espace public de délibération. Cela passe aussi par l'encouragement à la multiplication des communautés instituant, des initiatives de toutes sortes, visant à se réapproprier collectivement la chose publique, à inventer des formes nouvelles de vivre et décider en commun et à développer le « pouvoir d'agir » de chacun et de tous, jeunes et adultes.

### Trois remarques pour conclure

Les mutations profondes qui touchent le cadre et les processus de socialisation, la crise profonde des institutions entraînent de véritables « transformations psychosociétales » des enfants et des jeunes dans leur mode de construction identitaire, dans leur rapport à l'autorité, et en font de véritables « mutants<sup>26</sup> ». Il semble nécessaire de ne pas répéter paresseusement les réponses d'hier qui ne peuvent que conduire à l'inefficacité, mais précisément de partir de ces nouvelles données comme autant de ressources en vue d'une intervention éducative, y compris dans la construction du rapport à la loi.

Nous avons évoqué le triomphe de l'ultralibéralisme, un nouveau rapport au temps et à l'historicité, et les transformations du regard porté sur l'enfance et la jeunesse. Il est temps d'en penser les effets, non en reprenant de manière rhétorique et normalisatrice les discours anciens, mais de s'interroger à partir de ce contexte inédit sur le sens et les formes nouvelles que la citoyenneté politique, les modalités de l'émancipation peuvent et doivent prendre aujourd'hui. Il s'agit là de sortir d'une « police » de la pensée, pour entrer dans une sorte de « guérilla permanente pour définir les formes et les potentialités politiques<sup>27</sup> ».

Et pour clore définitivement ce texte sur l'éducation à la citoyenneté, nous laisserons la parole à Joël Roman : « N'oublions pas que souvent notre propre intérêt pour la chose publique est lui aussi né contre, plutôt que comme l'aboutissement harmonieux d'une pratique réglée par les institutions. Peut-être l'éducation à la citoyenneté doit-elle aussi déboucher sur ce moment où l'éduqué parle à la première personne, et se fait citoyen, citoyen encore sauvage d'une cité encore à construire<sup>28</sup>. »

23. HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Le Cerf, Paris, 2000 ; BIER B., « La "politique de reconnaissance" comme catégorie d'analyse de l'action publique en direction des jeunes », *Pensée plurielle*, n° 14, avril 2007.

24. CHAUVEL L., *Le destin des générations*, Presses universitaires de France, Paris, 1998 ; COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, CHARVET D. (dir.), *op. cit.*

25. FRAZER N., *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et distribution*, La Découverte, Paris, 2005.

26. GAILLARD J.-P., *Enfants et adolescents en mutation. Mode d'emploi pour parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*, ESF, Thiron, 2009.

27. RANCIÈRE J., *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Éditions d'Amsterdam, 2009.

28. ROMAN J., « L'éducation des jeunes à la citoyenneté », in BIER B., VULBEAU A., *Jeunes mais citoyens. Quelle éducation pour quelle citoyenneté?*, ministère de la Jeunesse et des Sports, Institut de l'enfance et de la famille, 1995.





## Bibliographie

BAILLEAU F., « La justice pénale des mineurs en France. Ou l'émergence d'un nouveau modèle de gestion des illégalismes », *Déviance et société*, 2002/3, vol. XXVI, pp. 403-421.

BAILLERGEAU E., « Intervention sociale, prévention et contrôle social. La prévention sociale d'hier à aujourd'hui », *Déviance et société*, n° 1, vol. XXXII, 2008/1, pp. 3-20.

BECQUET V., « Politiques de citoyenneté : constats, finalités et outils » in BECQUET V., LONCLE P., VAN DE VELDE C., *Politique de jeunesse, le grand malentendu*, Champ social, Nîmes, 2012, pp. 165-186.

BIER B., VULBEAU A. (COORD.), *Jeunes mais citoyens. Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, IDEF, Paris, 1995.

FAGET J., « Les politiques d'accès au droit : du consumérisme à la citoyenneté », *Droit et cultures*, hors série, 2001, pp. 83-96.

FAJET J., « Accès au droit et pratiques citoyennes. Les métamorphoses d'un combat social », in *Cahiers d'anthropologie du droit*, 2010, « Pratiques citoyennes de droit », Khartala, 2010, pp. 21-40.

*L'accès au(x) droit(s) des jeunes*. Séminaire régional interinstitutionnel, 22 au 23 novembre 2006, mission régionale d'appui Droit et Ville Île-de-France, coll. « Documents et études », Paris, mars 2007.

« Le Défenseur des droits », *Revue française d'administration publique*, n° 139, 2011/3.

LEBON F., *Les animateurs socioculturels*, La Découverte, Paris, 2009.

LONCLE P., *Politiques de jeunesse, les défis majeurs de l'intégration*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2010.

VERSINI D., « Parole aux jeunes », *Les Cahiers dynamiques*, n° 46, 2010/1, pp. 19-26

VULBEAU ALAIN, *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expériences dans l'espace public*, Érès, coll. « Questions vives sur la banlieue », Toulouse, 2001.

### En rapport avec ce thème, l'INJEP vous propose

#### • Collection « Débats Jeunesses »

BIER B., *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité*, 2010.

DOUARD O., FICHE G. (DIR.), *Les jeunes et leur rapport au droit*, 2001.

#### • Collection « Cahiers de l'action »

BIER B., LE BRETON J. (COORD.), *Éducation et citoyenneté*, n° 16, 2007.

HBILA C., *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse. L'expérience du Grand Ouest*, n° 32, 2011.

MIRALLES J.-F. *et al.*, *Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action*, n° 4, 2006.

RIZET S., *Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?*, n° 28, 2010.

#### • Revue *Agora débats/jeunesses*

MUCCHIELLI L., « L'évolution de la délinquance des mineurs. Données statistiques et interprétation générale », 2010, 3, pp. 87-101.

## Liste des personnes interviewées dans le cadre de la seconde phase de l'étude

Nous tenons à remercier l'ensemble des personnes suivantes qui ont accepté de nous rencontrer en entretien. La fonction indiquée après leur nom est celle au moment de la rédaction de cet ouvrage (février 2014).

- Nicolas Aujard, animateur, responsable de l'espace Projets jeunes, Angoul'Loisirs.
- Thierry Auzias, professeur d'histoire-géographie-éducation civique, collègue Fabre d'Églantine, La Rochelle.
- Sylvie Biou, professeure d'histoire-géographie-éducation civique, collègue Beauregard, La Rochelle.
- Cécile Bonnet, principale adjointe du collège Beauregard, La Rochelle.
- Romuald Boulie, responsable internat, collège Fénelon Notre-Dame, La Rochelle.
- Catherine Benguigui, élue enfance, jeunesse, projet éducatif local, ville de La Rochelle.
- Danièle Chérifi, coordonnatrice prévention de la délinquance, ville de La Rochelle.
- Denis Colinet, chef de projet à la direction interrégionale Île-de-France et outre-mer, Protection judiciaire de la jeunesse.
- Lélia Conio, centre social La Rochelle centre-ville, ville de La Rochelle.
- Jean Corrêa, centre socioculturel d'Aytré.
- Liliane Dahan, responsable départementale, conseillère technique de service social, inspection académique de Charente-Maritime.
- Marc Dehayes, formateur de l'exposition « 13/18 Questions de justice ».
- Philippe Gaffet, coordonnateur prévention de la délinquance, communauté d'agglomération de La Rochelle.
- Jean-François Lefèvre, directeur d'Angoul'Loisirs.
- M. Le Bihan, conseiller pédagogique et technique, inspection académique de Charente-Maritime.
- Pierre Le Henaff, élu en charge de l'enfance, de la jeunesse et du projet éducatif local, ville de Lagord.
- Valérie Maret, directrice du service territorial éducatif de milieu ouvert (STEMO), PJJ.
- Véronique Martin, infirmière scolaire, collège Fénelon Notre-Dame, La Rochelle.
- Esther Mémain, élue chargée de la prévention de la délinquance, ville de La Rochelle et communauté d'agglomération de La Rochelle.
- Christine Motillon, principale du collège Beauregard, La Rochelle.
- Romain Noiraud, animateur, ville de Lagord.
- Véronique Russeil, élue enfance jeunesse, ville de Dompierre-sur-Mer.

## Liste des structures socio-éducatives participant au projet de l'agglomération rochelaise

### Groupe de pilotage

- Ville de La Rochelle.
- Communauté d'agglomération de La Rochelle.
- Protection judiciaire de la jeunesse.
- Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN).
- Angoul'Loisirs, représentant des associations.
- Centre social Vent des Îles, représentant des centres sociaux.
- Un représentant des animateurs de l'exposition « 13/18 Questions de justice ».

### Partenaires socio-éducatifs

- Collège Malraux de Chatelailon.
- Collège Fromentin de La Rochelle.
- Collège Missy de La Rochelle.
- Collège Beaugard de La Rochelle.
- Collège Camus de La Rochelle.
- Collège Fabre d'Églantine de La Rochelle.
- Collège Mendès France de La Rochelle.
- Collège Fénelon Notre-Dame de La Rochelle.
- Collège Chagall de Dompierre.
- Collège Dolto de La Jarrie.
- Collège Guiton de Lagord.
- Collège de l'Atlantique d'Aytré.
- Centre social d'Aytré.
- Centre social de Port-Neuf.
- Centre social Le Pertuis.
- Centre social Tasdon-Bongraine-Les Minimes.
- Centre social Villeneuve-les-Salines.
- Centre social La Rochelle centre-ville.
- Centre social Vent des Îles de La Pallice.
- Centre socioculturel de Lagord.
- Maison des jeunes de Dompierre.
- Maison des jeunes de Saint-Rogatien.
- Maison des jeunes de Périgny.
- Maison des jeunes de Lagord.
- Les trois espaces Projets jeunes (Angoulins, La Jarne, Saint-Vivien) de l'association Angoul'Loisirs à Angoulins.

# Référentiel d'une séance d'animation de l'exposition « 13/18 Questions de justice »

Déroulé d'une séance d'animation telle qu'elle est proposée aux animateurs pendant leur formation.

## 1. Introduction (20 minutes)

Accueillir les jeunes, leur expliquer comment vont se passer les deux heures, leur faire visiter l'exposition et choisir leurs fiches vertes et jaunes. Ensuite procéder au recensement de leurs choix afin d'élaborer le plan de l'animation, avec toutes les articulations possibles.

Le titre de l'exposition peut servir d'introduction pour préciser les différentes responsabilités par rapport à l'âge :

- 10 ans – je suis conscient de ce que je fais (mesures et sanctions éducatives).
- 13 ans – responsable pénalement : je suis responsable de mes actes.
- 15 ans – responsable sexuellement.
- 18 ans – responsable civiquement (droit de vote) et civilement (je suis responsable des conséquences de mes actes).

Le panneau-titre « La loi pour qui ? » permet de rappeler la permanence de la loi française partout sur son territoire pour toute personne résidant en France. Faire réfléchir les jeunes sur l'utilité des lois (la loi pour quoi ?) et introduire les codes (61), donc le code civil (fiches vertes) et le code pénal (fiches jaunes).

## 2. Le code civil (40 minutes)

Présenter le code civil : 7 panneaux – en sélectionner 2 ou 3, les plus pertinents.

Parmi toutes les fiches vertes choisies, éliminer les fiches qui paraissent sans trop d'intérêt (par exemple banque, testament, voyage...) puisque toutes ne pourront être traitées dans le temps imparti. Expliquer précisément la distinction entre responsabilité pénale et responsabilité civile.

## 3. Le code pénal (40 minutes)

Présenter le code pénal : présenter les 4 panneaux et établir la classification contravention, délit, crime. Évoquer les différentes sanctions (par exemple mesure de réparation, travaux d'intérêt général, prison...).

Comme pour les fiches vertes, garder seulement les thèmes qui paraissent essentiels tout en essayant d'avoir une logique dans la conduite de l'animation (par exemple, commencer par une infraction relevant d'une contravention, puis passer à un délit pour finir par un crime).

Certains sujets doivent être abordés avec gravité comme le viol et la drogue. D'autres, tout en étant moins graves, ne doivent pas pour autant être traités avec légèreté, comme par exemple les injures ou les menaces.

## 4. Conclusion

Conclure en posant une question finale en résumant les deux heures (par exemple, à quoi sert la loi ?)

# Contenu d'une formation des animateurs « Formation, accompagnement, évaluation »

La formation telle qu'elle est présentée ici est celle assurée par Marc Deshayes, ancien éducateur de prévention et désormais formateur libéral, auprès des animateurs de l'agglomération de La Rochelle.

## Formation<sup>1</sup>

- **1<sup>re</sup> séance : une animation de l'exposition**

Nous proposons de présenter l'exposition aux futurs animateurs. Cette présentation doit leur permettre de commencer à appréhender les tenants et les aboutissants de cet outil. Il s'agira de produire une animation à l'issue de laquelle chacun fera part de ses réflexions.

- **2<sup>e</sup> séance : des apports théoriques**

Quatre dimensions : civile, pénale, civique et sexuelle.

- Définition et identification des différentes responsabilités.
- Définition et identification des droits et des devoirs.
- Compréhension et mise en perspective du statut de citoyen.
- Des éléments constitutifs de la justice des mineurs.

- **3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> séances : connaissance de l'outil**

- Présentation des panneaux de l'exposition. Ces panneaux définissent à la fois les droits fondamentaux des mineurs, ainsi que leurs devoirs.
- Étude des situations énoncées dans l'exposition.
  - Des cartons verts : les droits.
  - Des cartons jaunes : les devoirs.

- **5<sup>e</sup> séance : apprentissage des techniques d'animation**

– Mises en situation d'animation.

- Présentation et introduction de l'exposition : explication du panneau titre XIII/18. Les fonctions de la loi, la loi pour qui? Pourquoi? Présentation des différents codes (code civil, code pénal...). Finalement, nos droits et nos devoirs.

- **6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> séances : apprentissage des techniques d'animation**

– Mises en situation d'animation

- Travail autour des thèmes abordés dans l'exposition (cartons verts, cartons jaunes).

- **8<sup>e</sup> séance : évaluation du temps de formation**

## Accompagnement

Présence des formateurs lors des interventions des animateurs au sein des établissements scolaires. Préparation du temps d'animation avec les intervenants et posture de soutien lors des premières animations. À l'issue de chaque temps d'animation, mise en place d'un espace d'analyse de la pratique pour permettre aux intervenants de se saisir de l'outil pour une meilleure maîtrise de leur intervention.

**Évaluation** de la séance par l'animateur et par les collégiens qui remplissent un questionnaire.

1. Une séance dure de 2 à 4 heures en fonction du nombre de participants et du contenu.



# RESSOURCES • RÉPERTOIRE DES SIGLES

<b>APCEJ</b>	Association pour la promotion de la citoyenneté des enfants et des jeunes	<b>CPE</b>	Conseiller principal d'éducation
<b>BAFA</b>	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur	<b>DDCS</b>	Direction départementale de la cohésion sociale
<b>BPJEPS</b>	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport	<b>DEJEPS</b>	Diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
<b>CASPD</b>	Conseil d'agglomération de sécurité et de prévention de la délinquance	<b>DSDEN</b>	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
<b>CCPD</b>	Conseil communal de prévention de la délinquance	<b>HGE</b>	Histoire-géographie-éducation civique
<b>CDA</b>	Communauté d'agglomération	<b>INSEE</b>	Institut national de la statistique et des études économiques
<b>CDAD</b>	Conseil départemental de l'accès au droit	<b>MJC</b>	Maison des jeunes et de la culture
<b>CDI</b>	Centre de documentation et d'information	<b>PAD</b>	Point d'accès au droit en milieu scolaire
<b>CDPD</b>	Conseil départemental de prévention de la délinquance	<b>PEL</b>	Projet éducatif local
<b>CESC</b>	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté	<b>PJJ</b>	Protection judiciaire de la jeunesse
<b>CIDE</b>	Convention internationale des droits de l'enfant	<b>SEGPA</b>	Section d'enseignement général et professionnel adapté
<b>CISPD</b>	Conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance	<b>STEMO</b>	Service territorial éducatif de milieu ouvert
<b>CLAS</b>	Contrat local d'accompagnement à la scolarité	<b>SVT</b>	Sciences de la vie et de la terre
<b>CLS</b>	Contrat local de sécurité	<b>UNICEF</b>	United Nations International Children's Emergency (Fonds des Nations unies pour l'enfance)
<b>CLSPD</b>	Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance	<b>UNSS</b>	Union nationale du sport scolaire
<b>COPSY</b>	Conseiller d'orientation psychologue	<b>ZEP</b>	Zone d'éducation prioritaire
		<b>ZUS</b>	Zone urbaine sensible

# Ouvrages parus dans la collection

## Cahiers de l'action: Jeunesses, pratiques et territoires

- 01** – *Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes*  
Coordonné par Gérard Marquié, 2005 (épuisé)
- 02** – *La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe*  
Sous la direction de Valérie Becquet, 2005
- 03** – *Animation et développement social. Des professionnels en recherche de nouvelles compétences*  
Sous la direction d'Annette Obin-Coulon, 2005
- 04** – *Les jeunes dans la vie locale: la participation par l'action*  
Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique, 2006
- 05** – *Espaces populaires de création culturelle. Enjeux d'une recherche-action situationnelle*  
Hugues Bazin, 2006
- 06** – *Projets éducatifs locaux: l'enjeu de la coordination*  
Véronique Laforets, 2006
- 07** – *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*  
Coordonné par Bernard Bier, 2006
- 08** – *Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse*  
Coordonné par Bernard Bier et Jean-Claude Richez, 2006 (épuisé)
- 09** – *Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris, 2006*  
Coordonné par Nathalie Boucher-Petrovic, 2007
- 10** – *Accueillir les jeunes en milieu rural. Pour des territoires solidaires*  
Mouvement rural de jeunesse chrétienne, 2007
- 11** – *Prévenir les ruptures adolescents-institutions. Réflexion sur la recherche-action*  
Sous la direction de Joëlle Bordet, 2007
- 12** – *Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif*  
Coordonné par Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV), 2007
- 13** – *L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau*  
Sous la direction de Florence Ovaere, 2007
- 14** – *S'informer pour s'orienter. Pratiques et parcours de jeunes*  
Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy (Vérès Consultants), 2007
- 15** – *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*  
Sous la direction de Jean-Marie Bataille, 2007
- 16** – *Éducation et citoyenneté*  
Coordonné par Bernard Bier et Joce Le Breton, 2007
- 17** – *Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone*  
Coordonné par Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez, 2007
- 18** – *Le sujet écrivant son histoire. Histoire de vie et écriture en atelier*  
Coordonné par Alex Lainé et Marijo Coulon, 2008
- 19** – *Coexist, une pédagogie contre wwle racisme et l'antisémitisme. Déconstruire les stéréotypes*  
Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal, 2008
- 20** – *Territoires ruraux et enjeux éducatifs. La plus-value associative*  
Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), 2008
- 21** – *Structures d'animation en zones urbaines sensibles. L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux*  
Stéphanie Rubi, 2009
- 22** – *Jeunes, racisme et construction identitaire*  
Bernard Bier, Joëlle Bordet, 2009
- 23** – *Construire une démarche d'évaluation partagée. Une expérimentation dans le Pas-de-Calais. Démarche coopérative du réseau DEMEVA*  
Coordonné par Mathieu Dujardin, 2009



- 24-25** – *Culture, cultures: quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel?*  
Coordonné par Bernard Bier et Clélia Fournier, 2009
- 26** – *Sortir du face-à-face école-familles*  
Afev, ANLCI, Fnepe, Injep, 2009
- 27** – *La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience*  
Coordonné par Véronique Laforets, 2010
- 28** – *Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours?*  
Stéphanie Rizet, 2010
- 29** – *Politique locale de jeunesse: le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux*  
Coordonné par Bruno Jarry, 2010
- 30** – *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*  
Coordonné par Natacha Blanc, 2010
- 31** – *Agir pour les enfants, agir pour les parents. L'expérience des Écoles des parents et des éducateurs*  
Bernard Bier, Cécile Ensellem, 2011
- 32** – *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse. L'expérience du Grand Ouest*  
Chafik Hbila, 2011
- 33** – *L'accompagnement des jeunes ayant moins d'opportunités. L'exemple du programme Envie d'agir*  
Brice Lesaunier, Laurence Gavarini (dir.), avec la collaboration de Caroline Le Roy, 2011
- 34** – *L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité: quels enseignements pour le service civique?*  
Valérie Becquet (dir.), 2011
- 35** – *Jeunes et médias: au-delà des clichés. Déconstruire les stéréotypes*  
Coordonné par Mikhaël Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernette (ANACEJ), 2012
- 36** – *L'information des jeunes sur Internet: observer, accompagner. Expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse*  
Sous la direction de Cécile Delesalle et Gérard Marquié, 2012
- 37** – *Faciliter la transition vers l'emploi des jeunes: stratégies locales d'accompagnement*  
Sous la direction d'Angélica Trindade-Chadeau, 2012
- 38** – *Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales*  
Sous la direction de Chantal Dahan, 2013
- 39** – *La jeunesse dans la coopération euro-méditerranéenne: un levier pour la démocratie?*  
Claire Versini (coord.), 2013
- 40** – *Les jeunes face aux discriminations liées à l'orientation sexuelle et au genre: agir contre les LGBTphobies*  
Cécile Chartrain (dir.), 2013
- 41** – *L'entrepreneuriat des jeunes: insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous*  
Isabelle Baptiste et Angélica Trindade-Chadeau (dir.), 2014

## CONTACTS

### Rédaction

ANGÉLICA TRINDADE-CHADEAU  
(directrice de la collection)

■ Tél. : 01 70 98 94 30

■ Courriel : trindade-chadeau@injep.fr

Les numéros 1 à 24 sont téléchargeables gratuitement sur le site de l'INJEP

### Vente

■ Tél. : 01 70 98 94 35

■ Courriel : publications@injep.fr

■ Boutique en ligne

www.injep.fr/catalog/

# À découvrir également...

## des ouvrages de référence sur la jeunesse

**Agora débats/jeunesses** est une revue de recherche en sciences sociales qui traite des questions de jeunesse et de politique de jeunesse.

Animée par un comité de rédaction ouvert à plusieurs disciplines et composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts, la revue, au travers d'articles de recherche, entend approfondir la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec les autres générations.

**Jeunesses : études et synthèses**, présente en quatre pages les résultats des enquêtes et études sur les thèmes des pratiques et attentes des jeunes, ainsi que des politiques publiques de jeunesse. Ces études et enquêtes sont réalisées par, pour ou avec l'INJEP en tant qu'Observatoire de la jeunesse.

### À La Documentation française

Olivier Galland, Bernard Roudet (dir.), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, octobre 2012.

Francine Labadie (dir.), *Inégalités entre jeunes sur fond de crise*.

*Rapport de l'Observatoire de la jeunesse*, décembre 2012

(téléchargeable sur <http://goo.gl/NJgjmj>).

### En partenariat avec les éditions Autrement

Yaëlle Amsellem-Mainguy, Joaquim Timoteo, *Atlas des jeunes en France*.

*Les 15-30 ans, une génération en marche*, août 2012.

#### ■ Acheter un numéro

Sur notre boutique en ligne  
(paiement sécurisé)

[www.injep.fr/catalog/](http://www.injep.fr/catalog/)

Par téléphone, fax, ou courriel

Tél. : 01 70 98 94 35

Courriel : [publications@injep.fr](mailto:publications@injep.fr)

#### ■ S'abonner à la revue

**Agora débats/jeunesses**

Presses de Sciences Po

117, bd Saint-Germain, 75006 Paris

Tél. : 01 45 49 83 64

Fax : 01 45 49 83 34

[www.pressdesciencespo.fr](http://www.pressdesciencespo.fr)

Tarif 2014 pour 3 numéros en France

Étudiants : 36 euros

Particuliers : 42 euros

Institutions : 45 euros

Contacts ■ Presse/chercheurs

Revue Agora ■ Yaëlle Amsellem-Mainguy, rédactrice en chef ■ Tél. : 01 70 98 94 19

■ Courriel : [agora@injep.fr](mailto:agora@injep.fr)

Jeunesses : études et synthèses ■ Marie Dumollard et Francine Labadie, conseillères scientifiques

■ Tél. : 01 70 98 94 43/90 ■ Courriel : [dumollard@injep.fr](mailto:dumollard@injep.fr), [labadie@injep.fr](mailto:labadie@injep.fr)

# Consultez tous les titres disponibles sur notre site web [www.injep.fr/publications](http://www.injep.fr/publications)

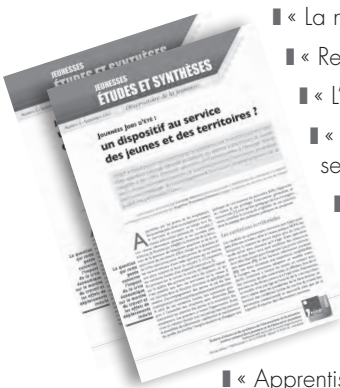
## Agora débats/jeunesses



- *Varia : regards sur la jeunesse de Mauger, de Singly, van Zanten, Darmon, Le Gall, Le Van, Peretti-Watel, Mucchielli, Sulzer* — n° 56
- *L'expérience de la discrimination : les jeunes et l'accès à l'emploi* — n° 57
- *Éducation populaire et intervention sociale* — n° 58
- *Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation* — n° 59
- *Jeunesse & sexualité : expériences, espaces, représentations* — n° 60
- *L'habitat, le logement et les jeunes. Modes de logement, manières d'habiter* — n° 61
- *Les jeunes vulnérables face au système d'aide publique* — n° 62
- *La santé des 15-30 ans. Une lecture du baromètre santé* — n° 63
- *Varia* — n° 64
- *Normes sociales et bifurcations dans les parcours de vie des jeunes* — n° 65
- *Les adolescents face aux dispositifs de médiation culturelle* — n° 66
- *Jeunes Européens : quelles valeurs en partage ?* — n° 67

Prix : 17 euros à partir du n° 60. Numéros 1 à 46 accessibles gratuitement sur [www.persee.fr](http://www.persee.fr)  
Tous les autres numéros sont consultables sur [www.cairn.info](http://www.cairn.info)

## Jeunesses : études et synthèses



- « La notion de compétence : du concept aux enjeux de mise en œuvre », n° 12, février 2013
- « Retour sur la présidentielle de 2012 : comment les jeunes ont-ils voté ? », n° 13, juin 2013
- « L'éducation populaire : entre héritage et renouvellement », n° 14, juillet 2013
- « Gagner en compétences grâce au programme européen Jeunesse en action », n° 15, septembre 2013
- « Décrochage scolaire : le repérage, et après ? Premiers enseignements des expérimentations FEJ », n° 16, octobre 2013
- « Le VIH/sida chez les jeunes : idées fausses toujours tenaces et érosion relative des connaissances », n° 17, novembre 2013
- « Twitter : outil de transformation dans le champ éducatif ? », n° 18, février 2014
- « Apprentissage : les enseignements inattendus des expérimentations », n° 19, mai 2014
- « Le service civique, un atout pour les parcours des jeunes », n° 20, juin 2014

5 numéros : 20 euros • Téléchargeable gratuitement sur le site de l'INJEP.

Complexité des territoires, recompositions administratives, transformation des pratiques juvéniles, dispositifs multiples, nécessité de compétences renouvelées... Les professionnels et bénévoles des politiques de jeunesse, du développement local et de l'éducation populaire sont de plus en plus contraints à une adaptation permanente, faite de création voire d'expérimentation. Le partage d'idées, de valeurs et d'approches permet alors à chacun de s'enrichir mutuellement et de construire ainsi une intervention adaptée.

C'est dans cette dynamique que la collection des « Cahiers de l'action : jeunesses, pratiques et territoires » se propose d'offrir aux acteurs de la jeunesse des ressources sur des champs thématiques variés, utiles à leur travail, avec la volonté affirmée de faire émerger l'intelligence des pratiques.

## Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté

Soucieuse de promouvoir une action forte en matière de citoyenneté, la communauté d'agglomération de La Rochelle s'est engagée en 2006 dans une action d'éducation à la citoyenneté autour de l'outil créé par la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) au début des années 1990, l'exposition « 13/18 Questions de justice ». Un véritable système d'animation et de promotion a été conçu sur le territoire intercommunal en mobilisant à la fois des acteurs de l'Éducation nationale, du champ de la jeunesse et de la prévention pour proposer aux collégiens de l'agglomération un module d'éducation à la citoyenneté pendant leur année de 4<sup>e</sup> les sensibilisant à la question de leurs droits et devoirs et à la loi. Si elle n'invente pas de nouvel outil ou dispositif, l'expérience menée dans l'agglomération de La Rochelle n'en est pas moins innovante dans l'utilisation de l'exposition par un réseau de professionnels sur un territoire local. « 13/18 Questions de justice » est devenu un outil au service d'un projet global de territoire autour de la question de la citoyenneté.

Ce numéro de la collection « Cahiers de l'action » se propose de présenter les enseignements de l'expérience portée par la communauté d'agglomération avec la ville de La Rochelle en termes de sensibilisation des jeunes à leurs droits et devoirs. D'une manière plus générale, il souligne l'intérêt de s'interroger sur le rapport des jeunes à la loi dans un contexte où la citoyenneté est un *leitmotiv* sans cesse renouvelé dans les politiques de jeunesse.

*Marie Dumollard est chargée d'études et de recherche sur les politiques sociales à l'INJEP.*

*Jean-Pierre Halter est sociologue, chercheur associé à l'INJEP.*

*Gérard Marqué est chargé d'études et de recherche à l'INJEP sur les questions d'information, d'orientation et d'usage du numérique.*

