

La République française et sa jeunesse « dangereuse et en danger » : un mal de médiation socioculturelle ?

Julien Virgos, UMR Éducation Formation, Travail, Savoir(s), Université Toulouse 2

Si on doit identifier un changement majeur dans les politiques jeunesse en France durant ces cinq dernières années, c'est certainement la préoccupation croissante pour la prévention de la radicalisation, en lien avec les attentats perpétrés sur le territoire français entre 2012 et 2017. Au sein de la commune centre de l'unité urbaine de notre enquête, les élus le disent clairement, l'affaire Merah a été un traumatisme et a grandement questionné les modalités de prise en charge de la jeunesse en terme de prévention. On passe alors d'une priorité de prévention de la délinquance à une priorité de prévention de la radicalisation.

En France, de façon générale depuis les années 1980, politiciens, opinion publique et médias ont tendance à traiter prioritairement de la jeunesse en tant que problème sécuritaire et à contribuer à sa stigmatisation. « Soulignons à quel point elle est davantage le résultat de peurs et de crises sociétales que la conséquence des comportements des jeunes : elle trouve essentiellement sa place dans les paniques morales qui traversent les sociétés européennes » (Jones, 2009). Par conséquent, les différentes politiques adressées à la jeunesse sont basées sur une vision négative de cette population : « à l'exception des politiques douces de faible portée, les actions publiques développées en direction de la jeunesse apparaissent essentiellement stigmatisantes » (Loncle, 2012). Entre le 1er janvier et le 21 avril 2002, la seule chaîne de TF1 a diffusé dans son journal du soir 212 séquences consacrées à l'insécurité (Bordes & Vulbeau, 2004). Si l'on passe en revue les unes des journaux, cette insécurité qui inquiète la France semble de fait liée tantôt aux jeunes des quartiers populaires, aux extrémistes politiques et/ou aux « primo-arrivants ». Après « l'ouvrier indiscipliné » et « le pauvre », qui ont longtemps été des figures types de l'ennemi intérieur, « c'est aujourd'hui cette fraction de la jeunesse sans affection sociale, souvent représentée sous les traits du "jeune d'origine étrangère, sans emploi, en échec scolaire et/ou délinquant", qui focalise l'attention » (Bonelli, 2008). Les jeunes seraient ainsi aujourd'hui pire qu'avant. « De plus en plus violents, de plus en plus précoces et de plus en plus nombreux à s'engager sur la mauvaise voie » (Bordes & Vulbeau, 2004, p. 9). Ce discours datant d'il y a dix ans que l'on pouvait entendre après les émeutes de Vaulx-en-Velin, est le même que celui tenu en réaction aux « casseurs en marge des manifestations » à Saint-Denis en 2014. Il se focalise à nos yeux aujourd'hui sur les phénomènes de radicalisation, de repli communautariste et sur la progression du fondamentalisme islamique qui

selon les mêmes politiques et les mêmes médias, sembleraient gagner du terrain sur les territoires des quartiers sensibles et « contaminer » plus particulièrement les jeunes qui en sont issus. Car c'est bien sous l'aspect d'une contagion, d'une maladie qui se propage au sein de la société française, ou du moins d'une partie de la société française, qu'on a tendance à nous présenter cette radicalisation qu'il convient de prévenir dès le plus jeune âge, avant qu'il ne soit trop tard. Un élu de la commune centre nous explique que c'est en ce sens que sont notamment créés les Clubs Ados municipaux, suite à l'affaire Merah (2012), afin de capter un public pré-ados perçu comme potentiellement en proie à « la radicalité naissante » au sein des quartiers populaires.

Ce que nous mettrons en exergue dans ce chapitre, c'est le cumul des stigmates dont sont porteurs les jeunes issus de l'immigration habitant dans les Quartiers Prioritaires : jeunes, ethnicisés, culturalisés, spatialisés.

Au-delà de toute considération statistique et démographique, dans l'imaginaire collectif, les « jeunes de banlieue » sont d'abord des jeunes hommes ethnicisés en proie à la délinquance (trafic, violence, vols) et qui mettent en danger des principes républicain (repli communautariste, « zones de non droit »). Le sentiment que l'indivisibilité du territoire français est en péril, dans des banlieues où règnent des formes d'autoritarismes non-étatiques et anti-étatiques, se retrouver régulièrement dans les discours politiques et journalistiques. L'essai « Délinquance et criminalité à Marseille : fantasmes et réalités » de Laurent Mucchielli (2013) illustre notamment ce phénomène.

Depuis 2005, les jeunes filles issues de ces quartiers sont également visées, suite aux multiples affaires relatives aux foulards, voiles, burkinis et autres niqabs qui viennent remettre en cause les principes républicains et la laïcité française. La délinquance n'est donc plus le seul problème que posent les jeunes des quartiers populaires. Les pratiques cultu(r)elles deviennent alors tout aussi problématiques. Les politiques jeunesse sont en ce sens largement orientées vers l'intégration et la médiation en vue d'un apaisement et d'un retour dialogue avec cette jeunesse qui est donc souvent perçue à la fois comme « dangereuse et en danger » (Guérin-Plantin, 1999).

Symptômes d'un modèle d'intégration républicain en crise, les analyses et les politiques se sont généralement concentrées sur des aspects principalement structurels : ghettoïsation, mobilité, mixité sociale, inégalités, chômage, décrochage scolaire, discriminations... Nous savons effectivement que les habitants de ces quartiers subissent ces stigmates liés à leurs appartenances ou à leur lieu de résidence. Pour autant, les politiques ayant tenté jusqu'à aujourd'hui de résorber les difficultés qui s'accumulent pour ces jeunes n'ont pas réellement changé la donne. Les politiques de la Ville se suivent et se ressemblent : la discrimination positive en faveur des « quartiers prioritaires » ou des « zones urbaines sensibles », si elle a permis de dégager des fonds et des moyens supplémentaires pour différentes actions plus ou moins pérennes en terme d'éducation, de

rénovation urbaine, de sécurité, d'aide à l'emploi ou de participation citoyenne, n'a pas résorbé le malaise héréditaire de ces quartiers. Les générations passent, les problèmes restent, comme englués sur les parvis et les cages d'escaliers.

Peut-être alors que le malaise est plus profond qu'il n'y paraît. Si depuis bientôt quarante ans rien ne change - et nombreux seront ceux qui diront même que ça empire – c'est que le problème est plus complexe. Alors que la France était parvenue bon an mal an à intégrer les immigrés italiens, espagnols ou portugais et *a fortiori* leurs descendants, elle ne parvient pas à faire en sorte que tous les « enfants d'immigrés », de deuxième voire de troisième génération se sentent pleinement Français. Peut être alors peut-on penser qu'il ne s'agit plus d'un problème en lien direct avec l'immigration. La plupart des jeunes que nous rencontrons aujourd'hui dans les banlieues sont nés en France, souvent comme leurs parents. Ce qui fait la particularité de cette immigration, c'est qu'elle vient principalement des anciens territoires de l'Empire colonial français. Elle est issue de plusieurs vagues, remontant au début du XXe siècle, contrairement à l'idée qu'on s'en fait habituellement. « Parler de la présence maghrébine ou subsaharienne en France comme d'une banale "immigration" travestit la réalité qui aboutit à une abstraction de l'histoire coloniale et de son impact sur les populations » (Mansouri, 2013, p.47). Pour Malika Mansouri, la comparaison n'est pas possible de par le trauma du processus de décolonisation. L'emploi des termes « immigrés » ou « issus de l'immigration » tend à effacer les particularismes, l'Histoire, ou tout du moins un pan de l'Histoire de France – la France coloniale - dont on préférerait vraisemblablement parfois ne plus se souvenir au nom du principe d'Égalité. « Nous sommes tous des enfants d'immigrés ». La France « black blanc beur » de 1998. Tous égaux ? Les grands parents des jeunes « issus de l'immigration » espagnole, italienne ou portugaise, même s'ils ont été eux aussi stigmatisés et parfois incarcérés à leur arrivée en France, n'ont pas subi la colonisation. Les policiers français n'ont pas jeté leurs frères dans la Seine, mis à sac leurs villages. L'histoire qui les lie à la France, à la République, est incomparable. Mais combien de temps faut-il pour que ces traces s'effacent ? Combien de générations devons nous attendre ? Les « jeunes de banlieue » d'aujourd'hui ne connaissent parfois que lointainement leur pays d'origine et les détails de l'histoire de l'arrivée de leur famille en France (Mansouri, 2013). Mais ils ont toujours l'impression d'être différents, ou traités différemment. Quel est donc la nature de cet héritage colonial ? Dans quelle mesure la France de 2020 peut encore faire écho à des pratiques, des représentations ancrées dans l'occupation de l'Empire colonial français au Maghreb et en Afrique subsaharienne ? Pour le comprendre, il nous faut revenir sur cette histoire, la mettre à jour ; un exercice qui se révèle être toujours délicat. « L'histoire de l'Algérie coloniale suscite toujours des débats passionnés. La sanglante guerre d'indépendance algérienne (1954-1962) explique cette passion qu'on ne retrouve pas pour les autres ex-colonies françaises : les mémoires

blessées de ses acteurs — militaires français, pieds-noirs, harkis, combattants du FLN... — se bousculent encore dans un affrontement d'histoires souvent mythifiées, voire mystifiées, de part et d'autre de la Méditerranée. Comment en finir avec ce passé franco-algérien qui divise, comment construire enfin une histoire partagée pour affronter sereinement un présent où ses traces sont si prégnantes ? Par le travail des historiens indépendants, loin des histoires d'États, qu'il s'agisse de la reconnaissance du "rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord" affirmée en France par la loi du 23 février 2005 (disposition heureusement abrogée) ou du discours officiel algérien stigmatisant la "politique génocidaire de la France en Algérie". Telle est la conviction qui a animé les organisateurs du colloque organisé à Lyon en juin 2006 : "Pour une histoire critique et citoyenne au-delà des pressions officielles et des lobbies de mémoire : le cas de l'histoire franco-algérienne" » (Abécassis & Meynier, 2008). C'est à partir de ces travaux distanciés que nous tenterons ci-après de comprendre le lien entre ce passé tumultueux, complexe, douloureux et la situation présente, sociologique, psychologique, politique et économique, dans les zones urbaines sensibles.

Mais dans un premier temps, nous allons retracer l'évolution de la représentation collective de la jeunesse dangereuse en France, qui s'ancre elle aussi dans une longue histoire. Il est intéressant de retracer l'évolution de cette figure à travers l'histoire et d'étudier comment les politiques s'en sont emparées au gré des époques. Nous nous appuyerons dans le développement suivant principalement sur la thèse de Frédérique Hille (2015) et sur les travaux d'Ivan Jablonka (2013), afin d'en comprendre les origines et les évolutions, en nous focalisant plus particulièrement sur la période révolutionnaire, puisque celle-ci incarne les fondements de l'esprit Républicain français et des valeurs de la République.

1. Evolution du stigmatisme du jeune

Dès le XVI^e siècle, on peut retrouver dans l'opinion publique une inquiétude vis-à-vis des « bandes de jeunes » (Hille, 2015). La menace juvénile est effectivement déjà présente dans les représentations et les discours des adultes à leur égard : « les jeunes sont en bande, ils boivent et écument l'espace nocturne, les filles insouciantes ou frondeuses sont leur objet de prédation » (Rousseau, 2007, p.128). Les jeunes hommes qui traînent dans l'espace public, se regroupent le soir, s'enivrent collectivement, menacent la tranquillité des jeunes femmes ; cette image - on le voit - n'a donc rien de nouveau.

La Révolution française constitue l'acte de naissance de la République, de l'institutionnalisation de ses valeurs et de ses fondements. Cette période nous paraît être un bon point de départ pour analyser comment l'État français va progressivement s'emparer de la question de l'intégration de la jeunesse

ainsi que le rapport qu'il entretient vis-à-vis de la sphère familiale. Il s'agit également, en consacrant quelques pages à l'évolution du républicanisme en France, de comprendre comment celui-ci parvient tant bien que mal à s'enraciner au cours du XIXe siècle pour finalement trouver une certaine substance politique, qui perdure aujourd'hui. Dans quel contexte historique, économique, politique et social se forment les valeurs de la République ? Nous verrons que des réminiscences existent, entre hier et aujourd'hui. Nous faisons l'hypothèse qu'elles orientent en partie, au nom de la sauvegarde des fondements de la République, les politiques intérieures, éducatives et familiales actuelles, et notamment celles en direction de la jeunesse.

Selon la conception révolutionnaire, l'homme est perfectible, les enfants doivent être éclairés, aidés matériellement, guidés moralement afin de pouvoir par la suite prendre part activement à la vie de la nation et à sa défense (Jablonka, 2013, p.73). L'idéal est alors de forger des citoyens éclairés, par le biais de l'éducation. Deux conceptions de l'éducation s'opposent entre Girondins et les Montagnards. Pour les premiers, la famille a un rôle premier, c'est elle qui décide, le juge seconde : « la loi agit là où s'achève l'univers domestique ». C'est la conception qui prime jusqu'en 1793. Pour les seconds, au contraire, l'enfant appartient à la patrie, la loi s'en empare « dès le berceau » (Jablonka, 2013, p.74). La loi de l'été 1793 entérine cette position. Les Montagnards ont à cœur de venir en aide aux plus démunis, de réduire les inégalités au sein de la société française. Ainsi, ils octroient le droit de succession aux bâtards et les enfants abandonnés ou trouvés sont pris en charge par la nation, devenant « enfants naturels de la patrie ». Le plan Le Peletier, en juillet 1793, propose une instruction publique inspirée du projet de Condorcet, visant à prendre en charge tous les enfants dès le plus jeune âge ; de 5 ans à 11 ans pour les filles et de 5 à 12 ans pour les garçons. Tous, quelles que soient leurs origines, devaient ainsi être élevés dans des internats, des « maisons d'éducation » appelées parfois « maisons d'égalité » ou « maisons communes », dans un grand principe d'égalité, où ils auraient reçus mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins, en vue de les préparer à leur future vie sociale, à partir de 12 ans. Age auquel Le Peletier prévoyait de les rendre à leurs familles, libres de poursuivre les autres degrés d'enseignement ou d'apprendre un métier. Malgré l'enthousiasme de Robespierre vis-à-vis du projet, la Convention n'adoptera finalement ni le plan de Condorcet ni celui de Le Peletier. Les « enfants de la loi » sont en premier lieu des enfants dont les parents sont pauvres, et qui n'ont de fait « pas les moyens (économiques ou culturels) de repousser les avances de la puissance publique » (Jablonka, 2013, p.75). L'enrégimentement au sein des maisons communes, de fait, ne concernera pas les enfants des bourgeois, des artisans, ou des paysans, ni ceux des nobles. Pour autant, un optimisme certain pousse cette prise en charge de l'enfance démunie par la République. C'est son action volontariste qui peut et doit permettre leur intégration à la communauté nationale. On va même

jusqu'à viser d'ainsi former une nouvelle élite républicaine. C'est l'optique dans laquelle les Jacobins créent l'École de Mars, qui n'aura pas la réussite escomptée et disparaîtra en même temps que la Convention : elle devait exercer les jeunes sans culotte « à la Fraternité, à la Discipline, à la Frugalité, à l'Amour de la Patrie et à la Haine des rois » (Caron, 1899. p. 289).

Cette période est donc, malgré quelques désillusions, portée par une représentation d'une certaine « jeunesse ressource », qui, une fois éduquée, formée, assurera le devenir de la Nation, de l'esprit révolutionnaire et de ses valeurs¹.

Comme l'École de Mars, nombre des grands projets de la Révolution ont une durée de vie très limitée ; certaines lois ne dépassent pas les 24 heures. Pour autant, la législation napoléonienne va largement s'en inspirer en ce qui concerne le droit à l'enfance. « Pour cette raison, ses principes sont restés en vigueur au XIXe siècle et la Troisième République a largement subi leur influence » (Jablonka, 2013, p.80).

Ainsi, le Code Civil de 1804 ne rompt pas totalement avec l'esprit révolutionnaire. La prise en charge par l'État des enfants abandonnés entre dans les textes. Les enfants élevés à la charge de l'État sont à son entière disposition. Comme dans l'esprit de 1793, cette jeunesse éduquée et élevée par la Nation se doit incarner une élite – guerrière dans la vision napoléonienne - dédiée corps et âme à la France. Ainsi, en 1811, « Napoléon fait recruter 6000 enfants trouvés pour former un régiment de pupilles de la Garde destiné à s'illustrer sur les champs de bataille d'Europe » (Jablonka, 2013, p.84). Le droit napoléonien renforce la famille et le pouvoir du patriarche sans pour autant en faire un sanctuaire, puisque l'État se réserve le droit de retirer l'enfant de l'autorité paternelle en le plaçant sous tutelle. Cette brèche ne va par la suite cesser de s'agrandir. A partir du Code Civil, l'action publique s'empare durablement des « enfants de la loi » et de leur mode d'intégration ou de réintégration sociale. « De cet élan surgira, à chaque époque, une politique publique : la colonie agricole pénitentiaire des années 1850, l'Assistance publique à la fin du XIXe siècle, la migration infantine à l'ère gaullienne et la prévention de la délinquance dans les années 80. Ce que la République des Conventionnels avait rêvé pour tous les enfants, la Deuxième le fera pour les jeunes délinquants, la Troisième pour les enfants abandonnés et la Cinquième pour les

¹Cet idéal est toujours d'actualité : projet de Service National Universel d'un mois obligatoire. Le service militaire obligatoire a été aboli en 1997. « Obligatoire », le SNU le serait selon les propositions du rapport, mais sur une courte période : deux fois quinze jours, entre 15 et 18 ans (un premier temps de « cohésion » de quinze jours, en hébergement, centrés sur les valeurs, puis un second d'une même durée autour d'un projet d'engagement collectif). Ensuite, une deuxième « phase » d'engagement de trois à six mois serait envisagée, uniquement sur la base du volontariat, avant 25 ans.

Mais alors que les premiers objectifs affichés du SNU sont de « favoriser un brassage social et territorial » et d'engager chaque jeune au service de la collectivité, lycéens, étudiants, associations de jeunesse et acteurs du service civique rejettent en bloc le principe même d'un engagement contraint. « La mixité, la cohésion, l'engagement ne se décrètent pas », a rappelé, dans une lettre ouverte publiée en avril, le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire.

enfants des ex-colonisés » (Jablonka, 2013, pp.89-90).

Le XIX^e siècle est particulièrement tourmentée pour les héritiers de 1792. Dans un contexte de Révolution Industrielle, l'Europe connaît des changements politiques, économiques et sociaux rapides et des troubles importants. Les guerres et invasions successives finiront par entraîner la chute de l'Empire Napoléonien, finalement vaincu en 1815. Comme de 1789 à 1792, la France retourne à la monarchie constitutionnelle durant les 15 années de Restauration (1815-1830), puis les 18 années de la Monarchie de Juillet faisant suite au soulèvement contre Charles X en 1830 (1830-1848). La nouvelle révolution de 1848 parvient à proclamer l'instauration d'une Seconde République, qui ne tiendra cependant que 4 ans avant d'être renversée par le coup d'État de Napoléon III. Après 18 ans de règne, le Second Empire succombera à la défaite de la guerre franco-prussienne en 1870. Paris est assiégée par les troupes allemandes. La Troisième République est proclamée le 4 septembre 1870. Après neuf années particulièrement mouvementées où elle parvient tant bien que mal à assurer sa survie, la Troisième République entre dans sa seconde période, républicaine. Jules Ferry va avoir un rôle clé dans les premiers gouvernements républicains de 1879 à 1885. C'est le début de « la Belle Époque », que l'on fait généralement courir jusqu'en 1914. L'issue victorieuse dans le contexte de la crise boulangiste (1887-1889), marquera l'avènement de la « République Absolue » (Lagoueyte, 2002). La politique coloniale s'intensifie sous l'impulsion de Jules Ferry. Plusieurs motifs à cela, économiques d'une part : « la question coloniale... C'est la question des débouchés », patriotiques, d'autre part : il s'agit de redonner sa grandeur à la France, d'imposer sa puissance coloniale sur le plan international, d'effacer le traumatisme de la défaite contre la Prusse tout en préparant la revanche. La colonisation se justifie de par son ambition civilisatrice et humanitaire. Porteuse des grandes valeurs universelles, la République doit exercer « l'œuvre civilisatrice qui consiste à relever l'indigène, à lui tendre la main, à le civiliser, c'est l'œuvre quotidienne d'une grande nation » (Ferry, 1885). A gauche comme à droite, certains vont s'opposer à la politique coloniale, pour des raisons différentes. Il s'agit généralement de donner le primat à la politique métropolitaine et à ses habitants.

En ce qui concerne l'éducation, les républicains vont rapidement chercher à convertir la jeunesse aux idées républicaines, notamment par le biais de la « séparation de l'Église et de l'école ». Il s'agit là d'un élément clé afin d'enraciner la République dans les esprits ; de faire triompher la raison sur la tradition, et surtout d'assurer enfin la stabilité de la République, toujours menacée par les bonapartistes, les royalistes et les socialistes révolutionnaires dans le cadre du suffrage universel et par l'instabilité qui caractérise la Troisième République. Les lois Ferry votées en 1881-1882 promulguent l'école gratuite, obligatoire et laïque, pour tous. C'est la grande époque des hussards noirs de la République. Les premiers mouvements d'Éducation Populaire se développent également

dans ce contexte où la République en action doit assurer ses bases.

De 1909 à 1914, l'instabilité politique est toujours importante : onze Ministères se succèdent. Les radicaux et les socialistes au gouvernement font passer à une classe ouvrière qui s'accroît, et se distancie de ses bases. Le deuxième défi de cette époque sera donc pour l'État français de contenir la menace du syndicalisme et du socialisme révolutionnaire. Un nombre croissant mais cependant toujours minoritaire d'ouvriers va adhérer au syndicalisme, où la grève devient la forme d'action privilégiée. Autre alternative : le courant anarchiste, qui connaît un succès relatif à cette époque chez les ouvriers surexploités du textile, hostiles à la République. Entre 1892 et 1894, une vague d'attentats cible des hommes politiques représentants de l'ordre bourgeois.

Le portrait que l'on dresse habituellement de l'Éducation Populaire dans le champ de l'animation accentue souvent la distinction de celle-ci vis-à-vis de l'Éducation Nationale. En effet, dans la forme, on ne peut les confondre ; dans l'histoire, leurs acteurs respectifs se sont confrontés, ont porté des visions de l'éducation parfois opposées, sont entrés en compétition en terme de légitimité éducative. Pour autant, si elle alimente souvent une imagerie plus militante et portée sur l'émancipation des publics, nous voudrions ici souligner au contraire ce que l'Éducation Populaire a de commun avec l'Éducation Nationale ; un rôle complémentaire vis-à-vis de l'État en termes de contrôle et d'encadrement des publics « populaires » dans les principes républicains. Pour Geneviève Poujol, c'est en effet « parce qu'un mouvement ouvrier est en train de manifester son existence qu'un mouvement d'Éducation populaire a vu le jour. Des acteurs en position médiane, entre la classe possédante et la classe ouvrière, vont en quelque sorte tenter de jouer les médiateurs. Par rapport à la lutte des classes, ils se savent extérieurs à la classe ouvrière mais ont décidé d'aller vers elle, "d'aller au peuple" dira-t-on, pour se le concilier, pourrait-on dire. Le qualificatif "populaire" associé à Éducation est lourd de connotation : le peuple des villes, de lui-même, est un danger potentiel. L'éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe. Ce combat pour l'Éducation, populaire en l'occurrence, est contemporain d'une mise à mal de la culture populaire » (2005, pp.126-130).

En ce qui concerne la politique familiale, de 1881 à 1889, parlementaires et sénateurs de la Troisième République vont d'abord s'attaquer à l'emprise du pouvoir paternel. « Depuis un demi siècle, expliquent-ils, la puissance paternelle subit "la plus monstrueuse de toutes les dégénération". Face à ce pouvoir malfaisant, il est nécessaire d'instaurer une double garantie : les enfants délaissés doivent être protégés contre leurs propres parents et la société contre la délinquance juvénile qu'ils favorisent » (Jablonka, 2013, p.176). Tout mineur maltraité ou abandonné doit ainsi être protégé par la force publique. Ce projet de loi est promulgué le 24 juillet 1889 et marque un tournant dans le rapport entre l'État, les mineurs et leurs parents. Cette loi

permet, au besoin, de prononcer la déchéance de la puissance paternelle. « Elle s'applique désormais à tous les enfants : mineurs, majeurs, légitimes, naturels reconnus et même à naître [...] En cas d'incitation à la débauche et de violences physiques ou sexuelles, la déchéance doit être obligatoirement prononcée par les tribunaux ; de même, elle frappe les parents condamnés comme auteurs ou coauteurs d'un crime commis sur ou par leur enfant » (Jablonka, 2013, p.177). C'est l'Assistance Publique qui assume ce rôle de protection de l'enfance vis-à-vis de la sphère familiale. Sont principalement visés les enfants mendiants, les jeunes vagabonds, les prostituées mineures et les parents de ces jeunes délinquants, potentiels bourreaux ou ivrognes aux yeux de l'Assistance Publique. La restitution des droits est possible dans la mesure où les parents « indignes » ont été réhabilités par la justice. En 1898, la loi sur la répression des violences et actes de cruauté envers les enfants va renforcer le contrôle de l'Assistance Publique.

Paradoxalement, c'est à cette période de toute puissance de l'Assistance Publique que ses limites commencent à être pointées. L'Assistance Publique est décentralisée à l'échelle des départements. La loi de 1898 est largement critiquée et peu appliquée. Certaines Assistances Publiques départementales refusent des admissions d'enfants. Les responsables dénoncent le placement en familles d'accueil de mineurs relevant plutôt de l'administration pénitentiaire, qu'ils considèrent comme irrécupérables, incorrigibles. Les lois de 1889 et de 1898 ont ouvert la porte à une « enfance pervertie, contaminée, viciée par son origine même » (Lelièvre, 1921, pp.47 et 118) qui ne présente plus les mêmes « garanties du point de vue de la moralité » (Jablonka, 2013, p.201) que les « malheureux » accueillis jusqu'alors. Les mineurs « moralement abandonnés », nouveau public de l'Assistance Publique en cette fin de siècle, vont cristalliser le mécontentement des professionnels et du grand public. « Admis dans le service à un âge avancé, capable d'écrire à leur famille, voire de la rejoindre en fuguant » (Jablonka, 2013, p.200), ces jeunes se distinguent des enfants de par leur résistance au système de placement, moins enclin à être redressés, à s'adapter au milieu rural qui les éloigne de leur environnement familial. Ils incarnent quelque part une première limite de l'idéal d'intégration du modèle républicain. Les discours empreints d'optimisme cèdent une place aux discours faisant état du poids de l'hérédité et des origines familiales. « Un sang vicieux coule dans leurs veines, et ceci ne se refait pas. L'atavisme est une puissance avec laquelle il faut compter » (Cambon, 1900, p.127). Pour autant, quelques voix s'élèvent encore au sein de l'Assistance Publique contre ces discours fatalistes ; les inspecteurs ne doivent pas céder à l'idée d'incorrigibilité. Il convient alors, afin de rééduquer les perturbateurs les plus chevronnés, d'adopter de nouvelles méthodes pour l'Assistance Publique. Ainsi, elle se déchargera de cette tâche, à partir de 1904, sur des établissements spéciaux : écoles de préservation, colonies pénitentiaires, bataillons disciplinaires (Jablonka, 2013, pp.202-203).

L'image de la jeunesse se détache donc de celle de l'enfance vers la fin du XIXe siècle. Peu à peu se construit l'image d'une jeunesse rebelle, viciée, irrécupérable et dangereuse. On oppose ces jeunes au grand ensemble de leur classe d'âge, qui, dans le cadre de la Révolution Industrielle, s'est vue attribuer un rôle positif. Contribuer au progrès, faire fonctionner la société, produire. Les jeunes qui refusent ce rôle vont incarner un péril social vis-à-vis du monde des adultes et de la République (Hille, 2015). On redoute alors l'errance de la jeunesse ouvrière, en proie au libertinage et aux vices de la grande ville pathogène.

C'est au début du XXe siècle que va apparaître la figure de l'Apache. Fondée sur les représentations d'une jeunesse incontrôlable, inassimilable et issue du monde ouvrier, les Apaches cristallisent les discours sécuritaires de l'époque, jusqu'à l'avènement de la Première Guerre Mondiale. L'Apache, par opposition au Comanche - qui représente le bon sauvage - est un sauvage sanguinaire, face auquel la Troisième République se doit imposer un retour à l'ordre, à la discipline, à la sévérité. Ainsi, du point de vue de Kalifa, « le délinquant n'est plus l'ouvrier ; c'est au contraire celui qui refuse de l'être, le rebelle au travail, vagabond, rôdeur ou souteneur, gréviste ou anarchiste [...] La source du crime n'étant ni la misère ni la pauvreté, mais la paresse et le vice, le divorce est consommé entre classes laborieuses et classe dangereuses » (Kalifa, 1995, p.139-140). « La métaphore du mauvais indien apposée sur la jeunesse ouvrière, a pour pendant une revalorisation du reste de la classe ouvrière, faisant figure de bons indiens qui acceptent normes et valeurs de la société, et qui, par un processus de normalisation, peuvent "entrer" dans la société moderne, contribuer aux progrès modernes » (Hille, 2015, p.69).

C'est une époque où l'on redoute la contamination des bons jeunes par les plus mauvais. L'explosion démographique, liée à l'industrialisation et à l'exode rural, s'est traduite par une urbanisation massive. L'haussmanisation parisienne (1852-1870), a assaini le centre ville du « Vieux Paris criminel » pour ensuite « annexer les communes de banlieue, relocalisant par là même le risque criminel : une nouvelle cartographie de la délinquance en émane ». (Kalifa, 2004, p.136).

Le milieu de vie est un facteur qui commence à être pris en compte dans certaines analyses de la déviance. Pour autant, les conceptions sociologiques de la délinquance peinent à se faire entendre. C'est donc au tournant du XXe siècle qu'émerge la question sociale des jeunes délinquantes de banlieue et des « bandes de jeunes » (Hille, 2015) ; des apaches en passant par les blousons noirs et les loubards jusqu'aux « jeunes des cités » (Mauger, 2009), tous incarnent, tour à tour, la figure type d'une jeunesse dangereuse pour l'ordre républicain.

La sauvagerie qui caractérise les « apaches », inassimilables en Métropole, renvoie à celle qui caractérise à cette même époque l'« indigène type », dont l'assimilation est un enjeu essentiel dans le contexte de l'Empire Colonial. Au tournant des années 1920, Bancel & Blanchard notent que la

représentation de « l'indigène type » renvoie tant au discours émancipateur républicain - centré sur la mission civilisatrice et éducative en direction des « sauvages » et l'émancipation de la « barbarie musulmane » - qu'au discours de hiérarchisation des races porté par les anti-républicains, dont l'Action Française de Maurras est certainement la figure la plus emblématique. C'est ce double discours relatif l'indigène-type qui semble s'être reconstitué depuis les années 1960 au sein de l'Hexagone, sous des formes distinctes, autour de la figure de l'immigré (Bancel & Blanchard, 1997).

2. Evolution du stigmatisme du colonisé au descendant d'immigré

En France, la colonisation a indubitablement laissé des traces au sein des anciens territoires colonisés, mais également au cœur de la métropole. Comme le laissait déjà entendre Michel Foucault dans son cours au Collège de France de 1975, on trouve en France des héritages de l'ancien Empire. La colonisation « a eu de nombreux effets de retour sur les mécanismes de pouvoir en Occident, sur les appareils, institutions et techniques de pouvoir. Il y a eu toute une série de modèles coloniaux qui ont été rapportés en Occident, et qui a fait que l'Occident a pu pratiquer aussi sur lui-même quelque chose comme une colonisation, un colonialisme interne » (Foucault, 1975, p.89). Si Foucault fait ici référence à des techniques, à des dispositifs de pouvoir destinés à contrôler et à gouverner les citoyens de la République française après les avoir éprouvés sur les populations « indigènes » sous domination coloniale, les traces de cet héritage sont de natures multiples. La première, notamment mise en lumière par Bancel et Blanchard, renvoie aux représentations et aux stéréotypes ayant cours dans notre société vis-à-vis des Français « issus de l'immigration » originaires des anciens territoires colonisés. Selon eux, « la désillusion coloniale n'a pas été digérée, les images coloniales n'ont pas été déconstruites, l'histoire n'a pas été assumée : les figures de "l'indigène-type" continuent donc d'exister dans les mentalités » (1997, p.29). La seconde renvoie aux représentations qu'ont certains jeunes de cités des forces de l'ordre et de l'État et du rapport qu'ils entretiennent – ou subissent – avec leurs représentants. Ces « kystes » de l'histoire coloniale française, qui structurent à la fois le rapport au passé via l'histoire familiale et le rapport au présent par transposition spacio-temporelle de certains jeunes Français « d'origine étrangère », ont été identifiés et analysés par Malika Mansouri, peu après les « émeutes » de 2005. Cet héritage est donc manifestement tant celui des anciens colons que celui des anciens colonisés.

Pour Bancel & Blanchard, l'imaginaire colonial et la représentation de l'immigration en France sont fondamentalement liés. La question qui concerne « les résistances de la société d'accueil à l'intégration (hier à l'assimilation dans le cadre de la "Plus Grande France") », interfère dans presque toutes les questions d'immigration, des représentations contemporaines des populations immigrées

au rapport inter-communautaire, de l'élaboration des politiques gouvernementales à leur mise en pratique » (1997, p.6).

Des valeurs contradictoires ont structuré le discours républicain à propos du colonisé, depuis la Révolution française jusqu'à la Ve République. Les milieux nationalistes, conservateurs et coloniaux ont eu une certaine influence durant cette période sur la structuration et la diffusion de ces discours. Durant la période coloniale, le contact avec l' « indigène » est exceptionnel : sa représentation se fonde donc sur les images et les discours véhiculés, beaucoup plus que sur la rencontre avec celui-ci. Nous pouvons ici facilement faire le parallèle avec l'image des jeunes de banlieues qui est couramment véhiculée dans notre société et les représentations que s'en font les Français qui n'ont jamais mis les pieds dans les grands ensembles urbains. Une bonne majorité en somme, dans la mesure où s'ils n'y ont pas habité, ils trouvent généralement peu de raison d'y aller - si ce n'est, pour certains, que pour acheter de la drogue - tant ces territoires sont effectivement enclavés et peu attractifs. Les médias et les personnalités politiques jouent un rôle important dans la diffusion de ces représentations, constituées d'images et de discours qui ne reflètent qu'une infime partie la réalité de ces territoires : la violence en direction des forces de l'ordre, la menace présumée du développement de réseaux de bandes organisées (terrorisme, trafic de drogue), l'éloignement croissant (puisqu'il augmente, toujours) des normes et des lois qui régissent et protègent la République (place de la femme, repli identitaire et religieux, zones de non droit...). Faute de connaître ces territoires et de n'en avoir qu'une connaissance politiquement, socialement et culturellement orientée, les jeunes de banlieue, comme les indigènes-types d'antan, effraient.

Mais revenons plus en détail sur le processus de construction de la représentation de l'indigène type. La grande presse populaire du début du XXe siècle présente l'indigène comme un sauvage sanguinaire. Parce qu'il est sauvage, l'Empire colonial français a le devoir de lui apporter la civilisation. Parce qu'il est sanguinaire, il doit user de la force et de la guerre pour atteindre cet objectif humaniste. « Prestige compensateur » pour l'armée française après sa défaite contre la Prusse de Guillaume 1^{er} en 1870. Les zoos humains, dits « spectacles ethnologiques », fleurissent à la capitale. Les Français viennent alimenter leurs fantasmes d'explorateurs et leur soif d'exotisme, ne pouvant que constater à quel point tous les sépare de ces indigènes « à la lisière de l'animalité et de l'humanité » (Bancel & Blanchard, 1997, pp.11-12).

A propos de l'Algérie, l'Éducation Nationale se centre généralement sur un moment très court de l'histoire de la colonisation (1954-1962), alors que la conquête de l'Algérie remonte à 1830. Celle-ci a duré 17 ans (1830-1847) et se traduit par « l'extermination d'un tiers de la population algérienne » (Mansouri, 2013, p.21). Dès son arrivée en Algérie, la France se voit opposée une résistance,

l'opposition s'incarnant en la personne de l'émir Abdelkader, finalement vaincu en 1843. La France entre à partir de 1840 dans un principe de guerre totale afin d'exterminer, si besoin, les populations locales et de détruire leurs villes, villages et cultures. « Le 18 juin 1845, le colonel Pélissier, à la tête d'une colonne, fait disparaître entièrement une tribu arabe en pratiquant la technique de "l'enfumade" [...] Près d'un millier d'enfants, de femmes et d'hommes sont asphyxiés, brûlés, entre le 19 et le 20 juin 1845 » (p.22). « Certains, comme le Docteur Bodichon [...] proposèrent même d'exterminer tout ou partie des "Arabes" au motif que, appartenant à une "race inférieure" et ne pouvant être civilisés, ils devaient être anéantis » (ibid, p.23).

Le Code de l'indigénat se fondera sur le postulat de base selon lequel l'Arabe est « mal » civilisé « du fait de sa "mauvaise" civilisation trop intimement liée à sa religion, cause de son "impossible domestication" » (Mansouri, 2013, p.29). A la différence des autres peuples colonisés, du fait de ses croyances religieuses, l'Arabe est qualifié de « barbare » plutôt que de « sauvage » aux « croyances primitives ». Pour les Français de l'époque, cela joue un rôle majeur dans l'insoumission des musulmans déjà soumis à une « religion véritable ». Les colons découvrent un islam « solidement assis » « sur son orgueil intégral ». L'islam est un « fanatisme sauvage » qui empêche toute influence positive à même de purifier les âmes. Ainsi, selon cette conception coloniale de l'islam, « l'indigène [...] n'accepte rien, progrès ou leçon, qui viennent du Rumi [...] ils sont à jamais incivilisables à notre civilisation » (Le Cour Grandmaison, 2005, pp.85-89).

La France développe l'idée d'une « guerre nécessaire » visant à « exporter les principes universels du droit, de la démocratie et du respect de la dignité humaine », au prix de laquelle il faut employer de nécessaires « violences de détails », pour reprendre les mots d'Alexis de Tocqueville (Costantini, 2008, p.59). « Une guerre contre des "barbares" n'est pas une guerre [...] puisqu'elle n'est pas livrée à une nation européenne mais contre un peuple "non civilisé" » (Manceron, 2003, p.98). L'Algérie est intégrée au territoire national français le 12 novembre 1848. Elle devient une colonie de peuplement. La France instaure un « état d'exception », qui vise à réduire les droits des Algériens au profit des colons. « Le colonisé devient officiellement un "indigène" à travers le Code de l'indigénat » (1854), qui sera par la suite diffusé dans toutes les colonies françaises. Ce code acte l'infériorité politique, juridique et fiscale : « citoyenneté non accessible, restriction des libertés, de la circulation, justice expéditive rendue par l'administration du gouverneur, impôts spécifiques et travail forcé » (Mansouri, 2013, p.24).

Il y a donc deux France au sein de la République, la France de la métropole et la France de l'Empire, où règne un état d'exception assujettissant les populations colonisées. Le Code de l'indigénat distingue d'ailleurs deux catégories de Français : les citoyens français issus de la métropole et les sujets français devenus « indigènes ».

Les Algériens se voient donc imposés la nationalité française, alors même que la citoyenneté ne leur est pas octroyée de droit, ce qui constitue un paradoxe pour la République française, qui a « construit l'essentiel de son identité politique sur l'absence de distinction entre nationalité et citoyenneté » (Costantini, 2008, p.61). Pour obtenir la citoyenneté, les « indigènes », juifs ou musulmans, devaient faire une demande de naturalisation, en s'engageant à respecter le Code civil et à abandonner leurs pratiques religieuses, considérées comme non compatibles avec les principes républicains. Moins de 400 demandes seront effectuées... Après l'octroi de la nationalité française aux juifs algériens en 1870, une nouvelle législation permet en 1889 à de nombreux Espagnols, Italiens, Maltais présents sur le sol français d'obtenir la nationalité. Les musulmans sont exclus de ces nouvelles dispositions. « Les colonisés d'Algérie constituent une population d'exception, une nation séparée à l'intérieur de la nation, une caste infériorisée, sous-privilegiée, [...] qui rompt l'unité du droit commun et permet au privilège d'être réintroduit dans la vie de la nation républicaine » (Costantini, 2008, p.66). Le code de l'indigénat ne sera aboli qu'en 1946 au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale et des premières révoltes en Algérie. Dans les faits, les autorités françaises parviennent néanmoins à maintenir le Code de l'indigénat en Algérie jusqu'en 1962.

La mission civilisatrice de la France dans les colonies s'incarne dans la pensée de Jules Ferry, selon lequel « il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures » (1885). Le discours colonial va se diffuser à travers l'école publique, universelle et obligatoire. Durant la conquête, les colons démantèlent l'instruction publique musulmane, relativement bien développée. « L'enfance, l'adolescence sont maniables ; il faut les saisir par l'école, par l'enseignement postscolaire, par l'apprentissage industriel ou agricole » (Costantini, 2008, p.129). L'éducation devient un enjeu de résistance à la conquête : à la lutte contre les zaouïas, les Arabes opposent une lutte contre les écoles arabes françaises. On brûle et on saccage aussi bien les écoles supérieures musulmanes que les bâtiments « qui symbolisaient pour eux la présence chrétienne » (Mansouri, 2013, p.28). Ainsi, en 1889, le taux de scolarisation des indigènes algériens est de 2 % (Merad, 1963, p.604). En 1945, il y a deux fois moins d'enfants musulmans dans les écoles algériennes que d'européens, pour une population pourtant sept fois plus faible. L'analphabétisme en langue française est alors estimé à 94 % chez les femmes et 98 % chez les hommes (Stora, 1991, p.105). Jusqu'en 1946, le travail forcé est considéré comme un moyen éducatif à finalité émancipatrice. On préférera le nommer « travail obligatoire », jusqu'à son interdiction sous l'impulsion de Félix Houphouët-Boigny, huit ans après les accords de Genève interdisant toute forme de travail forcé.

Sans entrer dans les détails historiques relatifs à la radicalisation progressive de la résistance

algérienne, les motifs du développement du courant indépendantiste ne sont compréhensibles qu'en ayant conscience du système intrinsèquement inégalitaire, raciste et hégémoniste auquel les algériens musulmans et juifs étaient soumis ; système que les autorités ont désespérément cherché à maintenir jusqu'au terme de la période coloniale française en Algérie. Au refus de l'égalité, faute d'autre voie, les algériens ont d'abord répondu par le refus de ses « Lumières », puis par la remise en cause du principe d'indivisibilité de la République. « Après avoir été si longtemps refusé par le colonisateur, le jour est venu où c'est le colonisé qui refuse le colonisateur » (Memmi, 1985, p.144).

La guerre d'Algérie s'installe également en métropole. Les règlements de compte entre nationalistes algériens sur le sol français ont fait près de 8000 victimes entre 1956 et 1962, principalement dans les quartiers populaires de Marseille, Lyon, Paris ou Lille. Certains auteurs comme Ageron ou Alidières estiment que le développement du racisme anti-algérien - et par extension anti-maghrébin – puis l'adhésion d'une partie de l'électorat populaire des grandes métropoles aux idées du Front National à partir des années 1980 sont en partie liés au souvenir de cette période d'affrontements violents entre FLN et MNA sur le sol français. Alidières fait ainsi l'hypothèse qu'une mémoire populaire plus ou moins enfouie de la « terreur nord-africaine » se serait réactivée avec la brusque montée de la « petite » délinquance de certains « jeunes issus de l'immigration » (Alidières, 2006, pp.151-164). Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle ravive de la même manière une certaine « mémoire policière ».

La fin de la guerre d'Algérie ne signifie pas pour autant que les faits de violence disparaissent. Au début des années 1970, le gouvernement algérien suspend l'émigration vers la France, suite à une vague d'attentats et d'agressions racistes à l'encontre des ressortissants Algériens entre 1971 et 1973. A Marseille, « des foyers Sonacotra sont attaqués, cela dans un contexte de développement de l'extrême droite au racisme anti-algérien marqué, où l'influence de l'OAS est encore importante » (Meynier & Meynier, 2011, p.224). En juillet 1974, Valéry Giscard d'Estaing ferme les frontières aux migrations de travail. Les années suivantes, les entrées sur le territoire français sont par conséquent essentiellement constituées par le regroupement familial. Les allers-retours entre l'Algérie et la France n'étant plus possible, les travailleurs algériens font venir leur famille en France pour y établir résidence.

En Algérie, les événements des années 1990 vont contribuer au renforcement des images négatives des maghrébins en métropole. L'annulation par le FLN du résultat des élections législatives du 26 décembre 1991 - qui voyait Front Islamique du Salut (FIS) sortir vainqueur des urnes au premier tour - entraîne une vague d'attentats principalement perpétrée par le Groupe Islamique Armé (GIA), en Algérie et en France à partir de 1992 et qui perdurera jusqu'au début des années 2000. Selon

Alidières, ces années qui mettent sur le devant de la scène un terrorisme islamiste de plus en plus coupé de toute stratégie politique, contribuent à raviver les représentations datant de l'Algérie française et à ancrer les amalgames sur le territoire français. « Elle facilite la transmission d'une génération à l'autre de la représentation négative des "Arabes" » (2006, p.165). « Du détournement d'un Airbus en 1994, par un commando du GIA projetant de le faire exploser sur la Tour Eiffel, aux attentats à Paris en 1995 et 1996, les tentatives ont été nombreuses » (Martinez, 2003, p.173). Le GIA est alors la première mouvance se revendiquant du terrorisme islamiste à se faire connaître et à frapper en France. Environ 1,5 million d'Algériens ont été contraints de fuir leurs villages entre 1993 et 1997. Dans un contexte de guerre civile, entre 1993 et 2003, on comptabilise plus de 100 000 demandes de statut de réfugié politique provenant de ressortissants algériens. La France en accorde 19 623, l'Allemagne 44 000, la Grande Bretagne 11 600.

3. Des premières émeutes urbaines à la prévention de la radicalisation : réminiscences coloniales contemporaines

A partir de la seconde partie des années 1970, les violences urbaines font leur apparition dans les « grands ensembles ». L'Est de l'agglomération lyonnaise est le théâtre d'affrontements entre des jeunes, pour la plupart issus de l'immigration, et la police. Le quartier des Minguettes à Vénissieux et la cité de la Grappinière à Vaulx en Velin font la une des médias ; les Français découvrent les fameux « rodéos ». C'est alors qu'éclatent les premières émeutes urbaines de l'été 1981 dont découlent les premières mesures en faveur des quartiers dégradés. Au cours de l'été 1983, de nouveaux affrontements opposent jeunes et policiers au sein du quartier des Minguettes à Vénissieux. Toumi Djaïdja, le jeune président de l'association "SOS Avenir Minguettes", est grièvement blessé par un policier. En octobre, la marche pacifiste qui fait suite à ces violences s'ancre dans la continuité des marches de leurs grands-pères, à Paris en 1926. Ces travailleurs algériens réclamaient la même reconnaissance sociale, la même égalité de traitement, le même accès à la citoyenneté. Ces marches sont caractérisées par un espoir politique réformiste et égalitariste, qui s'est exprimé dans les années 1980 à travers le mouvement associatif et la création de « SOS Racisme » ou de « Touche pas à mon pote », comme il s'était exprimé en Algérie française au début du siècle à travers le mouvement réformiste des Jeunes Algériens. Parmi les « marcheurs », on trouve aussi bien des jeunes peu politisés et peu formés, issus des quartiers défavorisés, à l'instar des membres de SOS Minguettes ; que des jeunes davantage politisés, dont certains sont issus de familles ayant milité dans le nationalisme algérien ou le syndicalisme, originaires de Lyon ou de région parisienne. Ces marches ont pour but premier de dénoncer le racisme qui règne en France, caractérisé par le sentiment d'impunité des crimes racistes et les

violences policières ciblant particulièrement les Maghrébins. Plus largement, ils questionnent pour la première fois la place, dans la société française de cette nouvelle génération d'enfants et de jeunes Français issus de l'immigration coloniale. Une génération qui a donc espoir de trouver une place, égale, reconnue, au sein de la société française. L'ampleur médiatique prise par la « marche des Beurs », comme l'appellera *Libération*, appellation qui ancrera quelque part l'ethnicisation de la question sociale en France, amène les partis politiques de gauche et les mouvements associatifs à soutenir leurs revendications. Le 3 décembre 1983, la marche se termine à Paris par un défilé réunissant plus de 100 000 personnes, contre 17 personnes à son départ du quartier de la Canyolle à Marseille le 15 octobre. Une délégation est reçue par François Mitterrand, Président de la République. Celui-ci donne suite aux revendications en octroyant une carte de séjour et de travail valable pour dix ans, une loi contre les crimes racistes et un droit de libre association pour les étrangers. D'autres marches suivront en 1984 et en 1985, dans le même esprit. Elles sont soutenues par les pouvoirs publics, qui financent leur organisation ainsi que les assises des « jeunes issus de l'immigration ». Pour autant, le mouvement s'affaiblit du fait de ses divisions internes. Ces divisions conduisent, selon Nadia Hathroubi-Safsaf (2013), à la récupération du mouvement et des thèses antiracistes par SOS Racisme, association proche du Parti Socialiste co-fondée par l'un de ses cadres, Julien Dray. C'est cette association proche du pouvoir qui occupera principalement le terrain militant durant les années 1980, au détriment des « marcheurs » issus de l'immigration et des quartiers populaires. De cette manière, l'État institutionnalise donc en quelque sorte les revendications et les luttes de cette première génération de jeunes issus de l'immigration maghrébine ; dans le même mouvement, il les en dépossède. On croit alors « le problème des banlieues » résolu. Jacques Donzelot, parle des « émeutes de l'espoir », qu'il oppose aux « émeutes du désespoir » qui feront suite, rien n'ayant réellement changé, durant les décennies suivantes (2006).

Les émeutes urbaines de 2005 ont sans doute ancré la représentation des « émeutes du désespoir ». Dans l'allocution présidentielle du 14 novembre 2005, au lendemain des premiers troubles faisant suite à la mort de deux jeunes de Clichy-sous-Bois âgés de 15 et 17 ans (Bouna Traoré et Zyed Benna) tentant de fuir un contrôle de la BAC, Jacques Chirac s'adresse aux « filles et fils de la République » : « *les enfants, les adolescents ont besoin de valeurs, de repères. Les familles doivent prendre toute leur responsabilité [...] Celles qui s'y refusent doivent être sanctionnées. Celles qui connaissent de grandes difficultés doivent en revanche être activement soutenues [...] Les Françaises et les Français, particulièrement les plus jeunes, doivent être fiers d'appartenir à une nation qui fait siens les principes d'égalité et de solidarité [...] Les discriminations sapent les fondements mêmes de notre République* » (Bertho, 2009, p.72). Le message adressé aux familles et

aux jeunes constitue deux injonctions engageant leur responsabilité : les parents doivent contrôler et éduquer leurs enfants, les jeunes doivent être fiers d'être Français. Les parents et les jeunes mettent en péril l'avenir de la République. Cette idée est loin d'être nouvelle, puisqu'elle fait écho au traitement des problématiques jeunesse de la Seconde République.

Selon Laurent Muchielli, les provocations et les violences des forces de l'ordre au sein du quartier, l'échec scolaire, l'absence de travail, le sentiment d'être des citoyens « de seconde zone » sont les principales raisons que ces jeunes mettent en avant pour expliquer ce qui a amené la plupart d'entre eux à prendre partie aux émeutes de Clichy-sous-Bois en 2005. Si les travaux de Malika Mansouri (2013) vont dans le même sens, elle y ajoute une dimension historique. A partir de la question de départ suivante : « d'où vient cette colère ayant généré la révolte de l'automne de 2005 ? » (2013, p.11) elle fait l'hypothèse d'une certaine réminiscence de la mémoire et de l'histoire coloniale dans les situations vécues par les jeunes issus de l'immigration coloniale habitant dans les quartiers populaires. Loin des explications relevant d'une violence *ex nihilo*, dont certains médias abusent parfois dans le traitement des « émeutes urbaines », Malika Mansouri comme Laurent Muchielli nous donnent à voir le malaise qui caractérise la situation de ces jeunes. La violence n'est pas gratuite, les voitures, les écoles et les commissariats ne brûlent pas pour rien. Il ne s'agit pas non plus d'un moyen stratégique pour tenir la police éloignée des trafics, comme on peut parfois l'entendre. Ces violences urbaines, Malika Mansouri les qualifie de « révoltes » ; l'expression collective d'un mal-être d'une jeunesse prise pour cible. Une large part de ces récits est consacrée à la police. Peut-être faut-il revenir rapidement sur la politique du Ministère de l'Intérieur au tournant des années 2000 concernant l'intervention dans les quartiers populaires, pour mieux comprendre le contexte dans lequel ces événements se déroulent.

Selon Manuel Boucher (2014), à partir de 2002, une « police de guerre » vient remplacer une « police de paix » dans beaucoup de quartiers populaires. En effet, pour des questions financières et de communication politique sécuritaire, la police de proximité est mise au placard. « Constamment revendiqué, préconisé, affiché et prescrit depuis quinze ans, l'ilotage n'est pas, en pratique, mis en œuvre par la Police nationale » (Monjardet, 1996, pp.224-225). Nicolas Sarkozy, à sa prise de fonctions au Ministère de l'Intérieur, va très clairement donner la priorité aux missions d'investigation et de répression. « En outre, lors d'une visite fortement médiatisée à Toulouse, le 3 février 2003, en s'adressant aux policiers présents, il affirme la posture répressive et viriliste de la police et stigmatise la police de proximité en sermonnant les policiers intervenant dans les quartiers populaires qui confondent leur fonction de représentants de l'ordre avec celles d'animateurs sportifs et de travailleurs sociaux » (Boucher, 2014, p.82).

Dans certaines villes comme à Marseille, des unités de police de « résolution de problème » ont été

mises en place, dans une optique préventive. Elles ont pour but de maintenir le lien et le dialogue avec la population. Si ces policiers sont convaincus que cette forme d'action est généralement préférable et plus efficace qu'une forme de maintien de l'ordre purement répressive, ils soulignent également la difficulté de ce travail dans les quartiers les plus ghettosés. « L'expérience collective de la pauvreté dans les quartiers ségrégués est propice à la revendication d'une "culture de cité" spécifique ayant ses codes particuliers, notamment l'expression ludique de rapports de violence. Dans cette optique, les confrontations violentes avec la police font partie de la socialisation juvénile de jeunes de cité qui s'inscrivent dans une "culture agonistique" et guerrière ultra-viriliste »² (Boucher, 2014, pp. 95-96). D'autre part, l'implantation et le développement de l'économie souterraine au sein des ces quartiers - le « business de cité » - complique encore davantage le dialogue avec les policiers. En effet, dans ces quartiers, la population est prise à partie entre trafiquants et policiers : l'un comme l'autre peuvent potentiellement représenter une menace et générer de la peur chez les habitants.

Ainsi, globalement, du point de vue de Manuel Boucher, on assiste depuis le tournant des années 2000 au retour d'un modèle répressif dans l'intervention policière, directement hérité de la police de Vichy et de la guerre d'Algérie (Berlière et Lévy, 2011). « Ce modèle autoritaire réaffirme la volonté de contrôler, voire de réprimer des habitants souvent pensés comme potentiellement déviants et délinquants, mais aussi de protéger l'"État régalien" considéré comme en danger, car malmené par des "ennemis de l'intérieur" » (Boucher, 2014, p.82). Les discours se radicalisent : des « caïds », des « mafieux », de la « racaille ». C'est ainsi que sont alors qualifiés les ennemis intérieurs qui règnent et dictent leurs lois sur les quartiers des grands ensembles.

Depuis 2005, différents types d'unités ont été créées afin d'intervenir au sein des quartiers populaires. Les Unités territoriales de quartier (UTEQ) voient le jour en 2008, afin de « faire du lien en continuant à mener une action fondée sur l'interpellation. Faire du renseignement tout en n'étant pas "agent d'ambiance", renforcer les liens avec la population tout en répondant avant tout aux priorités du gouvernement. » (Mouhanna, 2011, p.150). Elles sont remplacées en 2010 par les Brigades spéciales de terrain (BST) qui redonnent ouvertement la priorité au volet sécuritaire et répressif. Selon les acteurs sociaux du quartier, « leurs modes d'intervention, qu'ils comparent à des formes de harcèlement, paradoxalement, produisent un sentiment d'insécurité, voire de l'exaspération auprès d'une partie de la population, notamment des jeunes adultes, particulièrement concernés par les contrôles d'identité des policiers de l'UTEQ/BST » (Boucher, 2014, pp.85-86).

Sous le quinquennat de François Hollande, face à l'urgence des événements marquant l'actualité, la

2 Cette idée renvoie à la description d'un « ethos guerrier » dont Norbert Elias identifie le développement à la fin du XIXe siècle dans le processus de socialisation des jeunes allemands issus des classes supérieures au sein des associations étudiantes : « qui révèle une faiblesse mérite qu'on le remette à sa place » (Elias, 2017, pp.138-154).

lutte anti-terroriste va occuper une place considérable dans l'agenda du Ministère de l'Intérieur. La question des relations police/population est reléguée au second plan, alors qu'elle semble pourtant essentielle dans la lutte contre le terrorisme et la radicalisation.

Depuis 2005, plusieurs travaux de recherche (Jobard & *al.*, 2009 ; Jounin & *al.*, 2015) ont démontré la concentration des contrôles de police sur certaines catégories de la population. D'autres ont mis en exergue les objectifs de ces contrôles : gêner, perturber, voire humilier des individus jugés hostiles. Certains représentants des forces de l'ordre attestent eux-mêmes des stratégies mises en œuvre afin de « tenir la rue » (Terra Nova, 2016, p.15). On voit là ressurgir cette idée de reconquête territoriale, qui pour certains habitants du quartier fait effectivement écho à un passé douloureux. Comme s'il fallait absolument pour les forces de police et l'État français attester que dans les cités comme en dehors, les jeunes ici ciblés ne sont pas chez eux. Le rapport au passé et à l'histoire familiale des jeunes interviewés par Malika Mansouri est généralement flou. Pour autant, ils savent généralement que leur pays d'origine a pendant longtemps été dominé et colonisé par la France. Pour beaucoup, il y a l'intuition qu'il existe une continuité entre la façon dont la police - et par extension l'État - les traite et la domination coloniale vécue par les aïeux. Sentiment d'infériorisation, d'irrespect et de non reconnaissance, discriminations scolaires et professionnelles, comportements racistes, promesses politiques égalitaristes non tenues, encadrement et répression policière ; autant d'éléments qui semblent selon eux se transmettre de génération en génération et forger une solidarité intergénérationnelle dans un rapport conflictuel avec la France.

La politique d'intégration française repose sur la logique de l'assimilation aux grandes valeurs républicaines. Depuis la Révolution de 1789, c'est à travers l'exclusion des parents que l'on pense sauver les enfants et les intégrer à la nation. Les parents auront tendance à taire le passé, pour ne pas contrarier l'intégration de leurs enfants. Les descendants de l'immigration postcoloniale sont sommés d'être des Français comme les autres. De ne plus regarder en arrière, d'oublier leur culture et leur histoire familiale pour être en harmonie avec les principes républicains et l'État de droit français : « ces enfants qui ne comprennent pas les valeurs de la République doivent être éduqués. [...] Ils connaissent les valeurs de la République qu'ils accusent de ne pas servir tous les citoyens de façon égalitaire, contrairement à ce qu'elle prétend. [...] Le système colonial a exclu leurs parents du pacte républicain pour en faire des inférieurs inassimilables. Cette jeunesse française est née de ces inférieurs inassimilables. De façon universelle, les enfants absorbent tout ce qu'il y a d'émotions, de sensations, de souffrances dites ou non dites, liées au vécu actuel ou passé de leurs parents. Il serait donc illusoire d'imaginer que le silence sur cette histoire suffirait à produire une nouvelle génération de Français, vierge de son passé » (Mansouri, 2013, p. 174).

4. Questionner la fonction de l'intervention sociale et de l'animation en contexte urbain

Suite aux émeutes de l'été 1981 aux Minguettes, on assiste aux prémices de la future Politique de la Ville. En 1982 sont créés les Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Des centaines de Missions Locales et autres points d'accueils visant à orienter et à conseiller les jeunes en matière de santé, d'emploi, de logement ou de formation voient le jour. C'est dans ce contexte que de nombreux animateurs jeunesse, souvent issus des quartiers, sont recrutés dans le cadre des opérations « anti-été chaud » puis « prévention été ». Les politiques font à cette époque le constat de l'échec de la prévention traditionnelle (travailleurs sociaux, centres de loisirs, animations). En avril 1982, Defferre propose « d'envoyer les apprentis émeutiers dans des camps d'été, sous surveillance, pour éviter qu'ils ne sèment le désordre dans leur cité » (Jablonka, 2013, p.264). On éloigne donc les jeunes qui sont susceptibles de poser problème tout en développant l'offre de services de loisirs estivaux. On y retrouve une conception hygiéniste ancienne : « ils seront bien loin de leur univers de béton. Les oiseaux, les cigales, les arbres, ça calme » (Remillieux, 1982). Dans ces camps, on trouve au sein des « moniteurs » aussi bien des animateurs de loisirs que des Compagnies Républicaines de Sécurité (CRS). « L'opération "anti-été chaud" consiste à envoyer 5000 jeunes en vacances, tandis qu'un nombre équivalent est occupé sur place par des animations de quartier et divers programmes. A l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports, 200 points d'accueil sont créés » (Jablonka, 2013, pp.264-265). Le plan ayant fonctionné, il est généralisé ; c'est le début des « Opérations Prévention Eté » (OPE) et de la période des « grands frères ». Le budget y étant consacré passe de 7 millions de francs en 1982 à 35 millions en 1992. De nombreuses Zones Urbaines Prioritaires (ZUP) du territoire national sont ciblées, pour éviter les débordements. A la fin des années 90, les OPE sont généralisées à l'ensemble du territoire et à toutes les vacances scolaires. La police joue un rôle de prévention dans le cadre de ces dispositifs. « Elle intègre ses centres de loisirs jeunes (initialement destinés aux "blousons noirs") au dispositif des OPE ; pendant l'été 1989, ces centres accueilleront 60 000 jeunes » (Jablonka, 2013, p.268). Le but affiché des OPE est de « faire baisser les actes de vandalisme et de petite délinquance de la part des jeunes qui restent désœuvrés dans les cités » (CAC, MJS 1985). Les offices Habitats à Loyers Modérés (HLM) se félicitent que les immeubles soient vides des habituels casseurs. La clientèle des OPE est ouvertement désignée : « les jeunes immigrés de la deuxième génération, assez agressifs et échappant au contrôle des autorités morales de leur communauté » (CAC, OPE 1982). « Même si le terme d'"immigrés" renvoie implicitement aux Maghrébins et aux Africains, l'origine ethnique est bien souvent précisée comme supplément d'information. En Seine-Saint-Denis, l'OPE touche "une forte proportion de population maghrébine ou d'origine étrangère (africaine), particulièrement dans les îlots sensibles

d'Aulnay-sous-Bois, La Courneuve, Stains". [...] Les jeunes Maghrébins sont, dans tous les esprits, dans tous les rapports, pour tout un chacun, le noyau dur de la clientèle, le cœur sensible » (Jablonka, 2013, pp.270-271). En coupant ces jeunes de leur environnement d'origine néfaste, on espère œuvrer à leur insertion sociale et professionnelle. Le mot d'ordre est au civisme. Les policiers ont pour mission d'en inculquer les principes élémentaires. Au sein des accueils, on encourage les jeunes à prendre des responsabilités auprès des animateurs. Selon Jablonka, « la prise en charge estivale des jeunes de cité allie, comme dans le cas des enfants de musulmans pendant la guerre d'Algérie, la promotion sociale à la formation civique en lieu et place de l'action répressive » (ibid, p.273). Gilbert Bonnemaïson l'affirme : « la politique de la Ville a pour objet la moralisation citoyenne des pré-délinquants – leur républicanisation » (Le Monde, 1990). « Il s'agit bel et bien de les intégrer, ces enfants imparfaitement Français, après les avoir localisés, définis, séparés de leurs parents et transformés au loin » (Jablonka, 2013, p. 274).

Peu à peu, les programmes des OPE initiés dans les années 1980 et portés par les « grands frères » des quartiers se banalisent, l'organisation devient routinière, la prévention de la délinquance cède la place aux activités de loisirs. Les émeutes des années 1990, et particulièrement celles de Vaulx-en-Velin, discréditent rapidement l'efficacité de ces opérations. Pour les jeunes également, les OPE ne font bientôt plus illusion. Ils savent que ces actions ne changent rien aux problèmes qu'ils rencontrent au quotidien, dans la cité comme en dehors : « *quand j'étais plus jeune, je suis souvent parti sur la Côte avec les thunes de la ville, mais je leur dois rien du tout, c'est pas en nous refilant les miettes qu'ils réussiront à amadouer les gens... Ce qu'il faut, c'est des formations scolaires solides et du boulot, pas des flics pendant l'année et des vacances l'été. [...] Les mecs en ont plus rien à foutre de ces conneries de respect et de tolérance puisqu'ils ne sont respectés nulle part : ni dans le monde du travail, ni à l'école, ni en ville... [...] Je sais très bien que c'est du pipeau toutes ces actions éducatives, ces "loisirs" qu'on nous proposait... En 91, on est parti au Festival d'Avignon (on était dix) et on a foutu un bordel incroyable là-bas, parce que ça sert à rien d'amener des mecs du quartier dans un festival où ils n'ont pas le capital pour comprendre » (Amrani & Beaud, 2005, pp.52, 115, 138). Après près de 20 ans d'OPE, le bilan est donc mitigé. Les « grands jeunes » ont déserté, au profit des 10-12 ans, qui n'étaient pas visés initialement. Les filles sont généralement absentes. Les jeunes les plus marginaux restent en dehors du dispositif. Banalisés, de plus en plus de séjours finissent par déborder, on répertorie des incidents et des troubles avec les autres vacanciers. « On ne peut pas passer ainsi d'une ville à l'autre le mistigri de la société française », déclarera le maire socialiste du Cap d'Agde. A la fin des années 1990, les OPE disparaissent ; c'est la naissance des chantiers « Ville Vie Vacances ».*

4.1. Animation jeunesse et ambivalence de la fonction de médiation : retour sur nos travaux antérieurs

Nos travaux antérieurs ont permis une première mise au clair du rapport des animateurs aux fonctions qu'ils assurent dans leur exercice professionnel, qui sont donc intimement liés avec les définitions, les orientations et les choix politiques vis-à-vis de « la jeunesse » et de « l'animation », tant au niveau local qu'au niveau national. Les animateurs jeunesse, dans leur ensemble, ne partagent pas une vision commune du cœur du métier, de même qu'ils ne partagent pas une culture professionnelle commune et stabilisée. Les spécificités contextuelles restent premières dans leurs discours (Virgos, 2015). Pour autant, ils s'accordent sur ce qu'ils identifient comme un glissement de l'animation vers le social, phénomène déjà identifié par Laurent Besse (2008). Les travaux de recherche contemporains relatifs au champ de l'animation vont dans le même sens ; l'intitulé du colloque de l'ISIAT (IUT Bordeaux-Montaigne, 2017) « L'animation socioculturelle, quels rapports à la médiation ? » atteste de la prégnance de cette préoccupation, pour les professionnels en exercice comme pour la communauté scientifique. Le « glissement » de l'animation socioculturelle vers l'intervention sociale est à nos yeux largement discutable dans le champ de l'animation enfance, où l'activité de loisir, même si elle occasionnellement convoquée au nom d'objectifs pédagogiques axés autour de la socialisation de l'enfant, reste centrale. Dans le cas de l'animation jeunesse, nos observations de terrain nous amènent à penser que l'activité est beaucoup plus accessoire. La relation, l'échange, le vivre ensemble ont tendance à être priorités. Les activités servent de support à la discussion, sont l'occasion de créer des moments de vie partagés qui mettent en confiance, amènent à l'ouverture ; *in fine* consolident les relations : entre les jeunes d'une part, entre les jeunes et leurs animateurs d'autre part.

Ainsi, ce qui peut parfois frapper au premier abord quand on est habitué aux structures d'animation enfance-loisirs et que l'on commence à fréquenter les structures d'animation jeunesse, c'est justement la minimalisme des activités. Des mercredis après-midi qui s'articulent régulièrement autour de la Playstation 4, de quelques parties de Uno, de la table de ping pong et du baby foot. Il est intéressant de relever que sur les programmes d'activités des Accueils Jeunes municipaux de la commune centre, ces demies-journées sont intitulées « Accueil ». Pas besoin de s'inscrire, on arrive quand on veut, on repart quand on veut, il n'y a rien de spécial de prévu, l'activité s'improvise selon l'envie et la dynamique du groupe. Ce qui importe pour les animateurs, c'est ici d'avoir des temps propices à la discussion, à la relation, à la mise en confiance.

Ainsi, il apparaissait dans nos travaux que le pôle médiateur est le plus « central » (Abric, 1994) dans les représentations professionnelles des animateurs jeunesse enquêtés. Ce pôle renvoyait pour les animateurs enquêtés à des qualités relationnelles relatives à la mise en lien, à la convivialité, à

l'écoute et au dialogue ; des éléments transversaux à des situations de travail différentes. Les temps d'accueil au sein des structures que nous avons pu observer correspondent effectivement à ce type de travail relativement informel.

Ce qui différencie les animateurs des autres intervenants sociaux, à leur sens, c'est l'aspect non formel de cette médiation. Elle leur permet d'établir un climat propice au dialogue avec les jeunes et les familles, ce que peinerait à faire selon eux les institutions officielles. Ils revendiquent ainsi une approche moins cadrée et plus souple que les éducateurs, même si leurs fonctions ont selon eux tendance à se rapprocher. Ils revendiquent ainsi la dimension sociale de leur travail en direction des jeunes, ce qui semble être lié un besoin de reconnaissance sociale et institutionnelle ; l'animation jeunesse souffrant parfois d'une image sociale centrée sur la propositions d'activités et de sorties de consommation, ou sur l'occupation/captation de jeunes oisifs potentiellement en proie aux activités délinquantes au cœur de la Cité. Mais les activités, les sorties et les temps d'accueil sont ici envisagés comme un prétexte, un support de travail au service d'autres fonctions, où la médiation apparaît première.

Dans la logique d'une nécessaire adaptation à l'emploi (Redjimi, 2009), la médiation a aujourd'hui une place établie dans les cursus de formation des animateurs jeunesse professionnels. Elle se décline dans les programmes BPJEPS notamment à travers des modules centrés sur « la mise en réseau et l'implication des acteurs éducatifs de l'environnement social autour d'un projet ». De même, certains centres de formation « proposent un apprentissage de la gestion de la relation avec le public visé partant des techniques de la "médiation sociale", d'autres se basent sur la spécificité explicitement relationnelle de la "pédagogie de la médiation" à partir de projets socioculturels » (Redjimi, 2009, p.153). Le lien entre animation et médiation est donc bien établi, mais c'est le sens que revêt la médiation pour les animateurs en exercice qu'il nous paraît important de mettre en lumière. Elle pourrait ainsi permettre aux professionnels de l'animation jeunesse de légitimer une place de « *tiers facilitateurs* » dans un rapport problématique entre publics et institutions. Les animateurs, dans la mesure où ils n'ont pas compétence à octroyer des aides, placer, exclure, radier ou orienter les publics, sont plus facilement sollicités par leurs publics. Ils assurent un entre-deux, une fonction « *tampon* » de médiation rénovatrice (Guillaume-Hofnung, 2015) entre les publics en difficultés et les institutions. Ils peuvent permettre de renouer ou de faciliter un dialogue rompu ou conflictuel. « *Accompagner* » et « *faciliter* » sont deux verbes redondants dans les discours des animateurs jeunesse. Ils nous semblent être caractéristiques de la fonction de médiation telle qu'ils la pratiquent. Cette médiation ne se veut pas préventive, tout comme cet accompagnement se différencie dans les entretiens de l'assistantat et de l'idée de « *compensation des déficits* ». Dans les

discours, ils auraient ainsi pour but de favoriser l'émancipation de sujets acteurs et leur insertion au sein de la société en tant que citoyens « éclairés ».

Pour autant, qu'en est-il en réalité ? Ces discours ne sont-ils pas un moyen de rationaliser les transformations du champ de l'animation et l'inscription des différentes structures dans le cadre imposé par les financements publics, notamment relatifs à la Politique de la Ville ? Si la fonction de médiation semble faire sens pour des professionnels de l'animation jeunesse qui y trouvent un vecteur de reconnaissance sociale et de légitimité professionnelle, il convient de se demander à qui sert, *in fine*, la médiation.

Afin de mettre les discours à l'épreuve de la réalité, nous proposons ici d'analyser la mise en œuvre d'un dispositif de médiation dans le cadre du projet « Mixité sociale et scolaire au collège » porté par le Conseil Départemental. Cette partie nous permettra par la même occasion d'illustrer le phénomène de délégation de service public aux organisations associatives par le biais des appels à projets et des appels d'offres (Breton, 2014).

4.2. Une fonction de médiation sociale nécessairement au service du public ?

Présentons tout d'abord les choses de façon très factuelle. Les élèves de CM2 de cinq écoles de la commune centre situées en Quartier Prioritaire de la Ville ont été orientés vers des collèges situés en centre-ville de cette même commune et de deux autres communes limitrophes. Les deux collèges situés au cœur du QPV en question sont amenés à être progressivement « vidés » pour être reconstruits d'ici 2021-2022, en dehors de leur quartier d'implantation actuel, au sein de « secteurs socialement plus mixtes, en frange de quartier » selon les mots du Conseil Départemental. Les collèges « favorisés » de rattachement ont été sélectionnés en prenant en compte trois critères : leur composition socio-économique, leur capacité d'accueil et leur implantation géographique. Le Conseil Départemental s'étant engagé à ce que le temps de transport n'excède pas les 30 minutes, « temps de transport scolaire moyen sur le département ». Cette nouvelle sectorisation à l'initiative du Conseil Départemental entre dans le cadre réglementaire défini par la loi du 8 juillet 2013, qui rend possible la création de secteurs multi-collèges pour favoriser la mixité scolaire et sociale, « à l'initiative exclusive des départements, seuls compétents en matière de sectorisation »³. L'article L. 213-1 du Code de l'éducation stipule ainsi que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains ».

La question de la mixité sociale à l'école n'est pas nouvelle, dès la fin des années 1990, les textes

3 L'État a transféré la compétence de sectorisation des collèges aux Conseils Généraux en 2004.

ministériels désignent les ségrégations scolaires comme contraires à « l'idéal de l'école républicaine » (circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999). Pour autant, ces textes n'étant pas prescriptifs, ils n'ont engendré « aucune transformation institutionnelle tangible » (Ben Ayed, 2016). En 2016, plusieurs rapports pointent du doigt les effets de l'assouplissement de la carte scolaire actée en 2007, à savoir la « fragilisation des établissements déjà en difficulté (hausse de l'éviction) et la déstabilisation des collèges moyens » (Rapport AMSSC, 2016, p. 11). Pour autant, le Ministère a fait le choix d'une voie médiane en laissant davantage la main aux collectivités territoriales, jugées plus à même d'adapter les règles en fonction de leurs besoins et de leurs spécificités. « La libéralisation sans règle aggrave les inégalités, tandis qu'une trop grande rigidité empêche de les réduire » (Rapport AMSSC, 2016, p.11).

Il est intéressant de noter que la « concertation citoyenne » est généralement mise en avant dans le cadre de ces projets. Concertation en amont au sein des différents établissements scolaires, invitant l'ensemble des acteurs concernés à s'exprimer afin de faire émerger des propositions permettant de mettre en place un système qui fasse consensus. Au sein de certains territoires, les acteurs ont privilégié un regroupement de secteurs où ont été associés en binôme des collèges en situation extrême : très favorisés et très défavorisés. Les familles ont ainsi le choix quant à l'affectation de leur enfant dans l'un des établissements du regroupement. C'est l'option qui a été privilégiée dans la plupart des secteurs où l'expérimentation a été mise en œuvre, où les Conseils Départementaux ont ainsi cherché à renforcer l'attractivité des collèges REP⁴. A l'inverse, sur d'autres territoires, les décideurs ont privilégié une sortie progressive des élèves des « collèges ghettos » pour les scolariser dans les collèges « favorisés ». A la marge, les familles pouvaient faire des demandes de dérogation en justifiant d'une situation particulière.

Au sein de certains quartiers concernés, durant les phases de réflexion et de concertation, les projets ne font pas toujours consensus. Ils ont pu être à l'origine de mobilisations de parents, habitants, enseignants, élèves et anciens élèves, notamment lorsqu'il était question d'une fermeture des établissements scolaires de proximité. Certains collectifs mobilisés ont pu se plaindre du caractère biaisé de ces concertations, ayant le sentiment de ne pas être pris en compte par les experts et de la classe politique. De plus, dans les cas où le projet de mixité sociale s'est concrétisé par une fermeture de collèges situés au sein des quartiers prioritaires, certains acteurs ont pu y voir une nouvelle forme de stigmatisation vis-à-vis de ces quartiers et de ses habitants. Les enfants apprendront-ils réellement mieux ailleurs ? La question se pose. A quelles conditions la mixité

4 Au collège Simone Veil de Montpellier, en large sous effectif jusqu'en 2016, l'accent a été mis sur les ressources numériques, les parcours sportifs, les offres linguistiques et la création d'une section d'enseignement en arts de la scène et du spectacle afin de changer l'image de l'établissement. Le collège s'est ouvert aux élèves hors secteur.

sociale est-elle favorable à la réussite scolaire des élèves les plus en difficulté ? Les « effets » des variables en situations d'apprentissage sont difficilement isolables, notamment de par le caractère interactif de ces situations. Les recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation attestent de cette difficulté notamment à propos de « l'effet maître » (Bressoux, 2001). Ainsi, arguer des effets de la mixité sociale sur les apprentissages des élèves relève de notre point de vue de la « réification des concepts » (Vandenberghe, 1992, p.88). Les statistiques relatives à l'évolution de la part de PCSF et de PCSD⁵ au sein des établissements, présentées dans les rapports mentionnés précédemment, ne nous donnent pas d'indications relatives à l'évolution des apprentissages des élèves. *In fine*, pourquoi avoir privilégié cette option à une revalorisation des établissements les plus en difficulté ?

Dans la mise en œuvre du projet, le Conseil Départemental a décidé de mettre en place un service de transport en commun gratuit afin de faciliter la mobilité vers les nouveaux établissements d'affectation des élèves de 6ème habitant dans le QPV ciblé. Face à l'inquiétude des parents d'élèves, les responsables ont fait appel à différentes associations d'Éducation Populaire pour qu'ils prennent en charge l'accompagnement de ces élèves durant les temps de transport. Il s'agit d'une « commande institutionnelle » à laquelle une fédération d'Éducation Populaire locale répond, en mettant en œuvre un service d'animation / médiation au sein des bus, assuré par des animateurs CLAE référents qui connaissent bien les enfants du quartier.

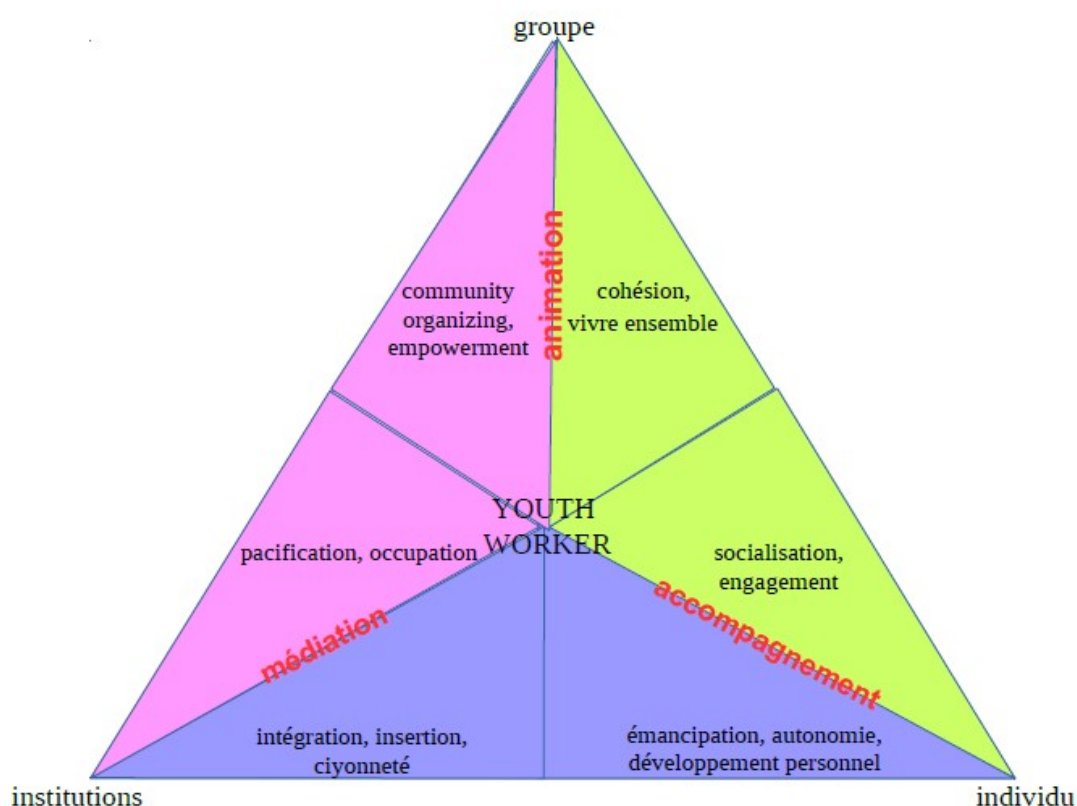
Lorsque les référents du projet affiliés à la Fédération témoignent de sa mise en œuvre, on comprend que les animateurs ont deux missions principales : une première axée sur le dialogue, l'écoute, la médiation ; une seconde axée sur la régulation et la sanction, qui prend donc ici la forme d'un signalement, pouvant entraîner avertissements, exclusions temporaires ou définitives du service. Les animateurs sont formés aux techniques de médiation par leur fédération, afin qu'ils assurent au mieux leurs fonctions. Les acteurs du projet reconnaissent que les animateurs / accompagnateurs jouent un rôle dans la prévention des « incivilités », comme en attestent certains documents relatifs à l'évaluation du projet.

Cet exemple illustre de façon plus concrète comment une part des missions des animateurs évolue vers le champ de l'intervention sociale. Dans le cadre de ce dispositif, les animateurs assurent bien une fonction de médiation sociale, une « présence sociale ». Nous allons désormais en questionner le fond ; et le sens que les professionnels de l'animation peuvent donner à ces fonctions professionnelles émergentes en tant qu'acteurs de l'Éducation Populaire.

Au regard de nos travaux antérieurs et des observations de terrain menées dans le cadre de cette

5 Professions et Catégories Socioprofessionnelles Favorisées ou Défavorisées.

thèse, nous proposons une modélisation des fonctions et des orientations du travail des animateurs jeunesse qui peut ici servir de base à notre réflexion :



Virgos, J. (2019) Fonctions et orientations du travail du « youth worker ».

Cette situation illustre bien les différentes composantes du travail ici représentées et les tensions inhérentes aux deux triangles ayant « institutions » pour sommet commun. Ils questionnent le positionnement de l'animateur dans son intervention entre le groupe et les institutions d'une part, entre l'individu et les institutions d'autre part. Dans le premier triangle⁶, son positionnement est aux prises de deux fonctions professionnelles opposées : « pacification » et « empowerment ». Dans le second⁷, il en est de même, entre « intégration » et « émancipation ». Ainsi, si l'évolution de la profession vers le champs de l'intervention sociale ne nous semble plus aujourd'hui réellement contestable, il nous paraît important de questionner la notion de service : au service de qui travaille l'animateur ? Quels sont les intérêts que ses interventions sous-tendent ? Certains mots valises comme « mixité sociale » ou « éducation populaire » nous semblent parfois détourner l'attention des acteurs, tant il paraît évident qu'ils sont mobilisés au service du public. Pourtant, dans le cadre de certains projets, les animateurs interviennent avant tout en faveur des institutions ; d'autant plus

⁶ Ici en rose, « groupe-animateur-institutions »

⁷ Ici en bleu, « individu-animateur-institutions »

lorsque ces dernières sont commanditaires. Nos travaux de recherche montrent que les animateurs ont parfois le sentiment d'être dans une situation inconfortable, comme pris entre deux feux : répondre à la fois aux demandes du public et aux demandes de l'institution. Il s'agit d'une posture professionnelle à notre sens caractéristique de la médiation sociale. Cherchant à donner du sens aux projets et aux dispositifs institutionnels dans lesquels ils sont engagés, les discours des professionnels peuvent ainsi être biaisés par ce que Pierre Bourdieu appelle l'*illusio*⁸. Dans la situation évoquée, pour les jeunes, le bus est certes un moyen de se rendre gratuitement au collège, un espace de socialisation, mais il est aussi pour certains un temps institutionnel (de plus) où l'on risque d'être averti ou exclu. On nous répond alors que si les animateurs n'étaient pas là, la situation serait bien pire, preuves à l'appui à la comparaison du nombre d'incivilités relevées en présence des animateurs accompagnateurs et en leur absence. Que l'expérience est aujourd'hui plutôt bien vécue, que ce soit par les jeunes ou par les familles habitants dans les QPV. Que le dispositif d'accompagnement a su évoluer depuis. Nous ne doutons pas de l'efficacité de la « présence sociale » assurée par les animateurs accompagnateurs au sein des bus, mais davantage, d'un point de vue scientifique, des bénéfices du projet de mixité sociale pour le public ; au-delà des *a priori* et de toute considération politique ou militante, il sera intéressant de voir dans quelle mesure ces différents projets de mixité sociale et scolaire au collège ont été favorables jeunes en difficulté scolaire, et plus spécifiquement ceux habitant dans les Quartiers Politique de la Ville. Dans le cadre de cette thèse, le ciblage territorial et les discours républicains inhérent à la Politique de la Ville nous questionnent quant aux objectifs politiques de l'intervention sociale s'inscrivant dans ce cadre. Dans quelle mesure les associations d'Éducation Populaire peuvent-elles se permettre de remettre en question la pertinence des dispositifs mis en œuvre par leurs principaux financeurs voire de refuser d'y prendre part lorsqu'ils ne sont pas conformes aux valeurs de la fédération ou de ses professionnels ? Les figures de « l'animateur technicien » et de « l'animateur médiateur » ont-elles définitivement éclipsé leur aînée, à savoir la figure de « l'animateur militant » (Gillet, 1993) ? La formation professionnelle est-elle bénéfique lorsqu'elle donne l'occasion aux animateurs de prendre du recul, voire une distance critique par rapport à leurs pratiques ? Les temps de remise en question peuvent en effet constituer des crises venant perturber la trajectoire du parcours professionnel.

Ces questions nous semblent d'autant plus d'actualité que le 4 juin 2019, la plupart des grandes Fédérations d'Éducation Populaire⁹ ont signé avec Benjamin Attal, secrétaire d'état auprès du

⁸ « L'*illusio*, c'est ce qui est perçu comme évidence et qui apparaît comme illusion à celui qui ne participe pas de cette évidence parce qu'il ne participe pas au jeu. » [...] « Quand les structures incorporées et les structures objectives sont en accord, quand la perception est construite selon les structures de ce qui est perçu, tout paraît évident, tout va de soi » (Bourdieu, 1988, p.14 ; 1994, p.156)

⁹ Signataires de la convention : IFAC, Le projet imagine, Animafac, Ligue de l'enseignement, UCPA, Familles rurales,

ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, une convention de partenariat dans le cadre de la mise en œuvre du Service National Universel (SNU). Pour Vincent Tiberj, le SNU est le reflet d'une conception générale de la jeunesse fait écho à la jeunesse dangereuse : « vouloir instaurer l'uniforme, les faire lever devant leurs professeurs, c'est une figure ancienne. La jeunesse doit être dressée. Le primat reste qu'on doit éduquer les jeunes, pas pour les conduire à l'émancipation mais plutôt leur édicter des règles et leur apprendre à se comporter pour correspondre à un désir d'ordre et combattre les incivilités. C'est une vision datée politiquement et en inadéquation avec la manière dont la société évolue. » (Médiapart, 2019). On peut alors se demander comment les animateurs qui seront potentiellement mobilisés dans le cadre du SNU parviendront à donner du sens à leur médiation entre des jeunes engagés sous contrainte et un État-nation en crise qui ne semble plus savoir comment rétablir un semblant de cohésion nationale.

Ces dernières années, un nombre conséquent d'ouvrages, de conférences et de rapports ont traité de la désaffection politique et des formes d'engagement des jeunes. Devant l'idée commune qu'ils ne s'engagent plus, les recherches attestent pourtant qu'ils s'engagent toujours - ou du moins s'intéressent toujours à la politique - voire davantage, mais qu'ils se mobilisent de façon différente, conséquence d'une désaffection des formes politiques traditionnelles et d'une image plus positive du milieu associatif (France Bénévolat, 2013 ; Injep, 2014, Francas, 2014 ; AFEV, 2014 ; Roudet, 2012). Mais le désengagement de la jeunesse des formes traditionnelles - à long terme et au sein d'une seule et même structure - pose un problème d'ordre structurel. Le renouvellement générationnel est un enjeu pour le maintien des institutions et des associations ; et *in fine* de la démocratie représentative. On voudrait ainsi sans doute ramener les jeunes sur les rails d'une pratique citoyenne normalisée, plus proche des urnes que d'une rue qu'il s'agit donc pour la République de « tenir » ou de « reconquérir ». Ces dernières années, le recours aux dispositifs de participation et de concertation citoyenne, que ce soit au niveau local ou national, est apparu particulièrement cynique. En substance, le message pour les jeunes et les classes populaires est finalement le même : « donnez votre avis, mais ne vous attendez pas à ce que nous, décideurs, élus, nous le prenions nécessairement en compte ». Comment dans ce contexte peut-on parvenir à recréer une relation de confiance ? Si les promesses ne sont pas tenues, les limites de la médiation non formelle entre « jeunes » et « institutions » assurée par les animateurs sont rapidement atteintes, laissant place aux désillusions, aux frustrations, qui peuvent conduire les jeunes à des parcours résignés ou déviants.

Si les promesses ne sont pas tenues, les professionnels de l'animation doivent-ils malgré tout

PEP (pupilles de l'enseignement public), Fédération Léo Lagrange, Ordre de Malte, Croix rouge française, Ceméa, France volontaire, Unis Cité, France télévision, Association Junior, Fédération française de sauvetage et de secourisme, AFEV, Jeunesse au plein air, Croix blanche, Union nationale de l'information jeunesse.

persister dans cette voie ? On comprend les enjeux économiques qui incitent les acteurs de l'Éducation Populaire à inscrire leurs actions en direction des jeunes dans les projets institutionnels. Mais faut-il alors s'étonner de la désertification progressive des structures d'animation ? Le monde de l'animation se veut fondamentalement militant, mais pour qui milite-t-il réellement ? En Amérique du Nord, la voie du *community organizing* place une partie des « animateurs » au service de la communauté. Pour Saul Alinsky, il n'y a rien à attendre des programmes charitables portés par les institutions. Dans un article intitulé *The War on Poverty – Political Pornography*, il met en exergue l'incapacité de ce type de dispositif à émanciper réellement les habitants des quartiers populaires. « La dépossession des opprimés par leur désorganisation politique consiste à briser toute possibilité d'action collective autonome, à les forcer à s'exprimer au travers des "canaux légaux" et à atomiser le plus possible leurs pratiques politiques. [...] Il pense, à l'instar de Rancière, que les dépossédés n'ont pas besoin qu'on les aide, mais bien qu'on les émancipe. [...] Il veut leur apprendre à développer "du pouvoir", c'est-à-dire la capacité à agir collectivement pour défendre ou revendiquer des droits. [...] Sans sa puissance matérielle, l'émancipation n'est qu'un discours » (Alinsky, 2012, pp.9-16). Compte-tenu de la situation des jeunes issus de l'immigration postcoloniale habitant dans les quartiers populaires, ne serait-ce finalement ce pour quoi les acteurs de l'animation et de l'Éducation Populaire devraient réellement militer ? Il semble en tout cas impératif de mettre au clair, selon nous, les finalités que poursuivent les différents acteurs impliqués. Dans le champ de l'animation, la médiation entre jeunes et institutions a de notre point de vue nécessairement une orientation dans la mesure où les rapports de forces entre les deux parties ne sont pas équilibrés et que les agents de médiation répondent généralement à la commande de l'une des parties en question : l'institution. Le parti pris du « et en même temps » nous semble donc ici trouver ces limites. L'animateur ne peut gagner la confiance des habitants du quartier « que s'il réussit à convaincre les personnages clés de cette communauté, et bien d'autres, premièrement qu'il est avec eux et, deuxièmement, qu'il a des idées et sait comment s'y prendre pour faire changer les choses [...] Autrement, qui aurait besoin de lui ? » (Alinsky, 2012, p.150). Toujours est-il que les animateurs jeunesse ont quoiqu'il en soit besoin des jeunes pour légitimer leur travail et sauvegarder leurs emplois.