

De la lecture critique du territoire à la notion d'*empowerment* : étude de cas d'un projet mené avec des adolescents en banlieue parisienne

Résumé : S'inscrivant dans une réflexion sur la participation citoyenne, cet article présente une recherche-action qui accompagne un projet pédagogique visant la co-construction de savoirs par des jeunes collégiens et lycéens à propos de leur territoire. Ce territoire est très spécifique : il s'agit d'une banlieue parisienne dite sensible, le département de Seine-Saint-Denis. Notre démarche pédagogique s'inscrit dans un ancrage territorial fort, à partir d'une lecture critique des lieux de vie des élèves mais aussi à partir d'investigations diverses auprès des habitants et des acteurs locaux. L'analyse des résultats issus d'un premier bilan effectué sous forme d'entretiens auprès des élèves nous permet de mettre en évidence chez certains d'entre eux la construction d'un rapport plus distancié par rapport à leur territoire, qui peut également évoluer vers des sentiments d'appartenance et d'engagement.

*Yves Girault*¹,

*Eva Auzou*²

et

Cécile Fortin-

*Debart*¹

¹*Muséum national
d'Histoire naturelle*

²*Université du*

Québec à

Montréal



Abstract : Based on an empowerment approach, this article presents an action-research associated with a pedagogical project which aims at knowledge sharing with high school students about their region. This region is quite specific : it is a "difficult" Parisian suburb, the Seine-Saint-Denis department. Our pedagogical approach is heavily rooted in the region, based on a critical analysis of the students' surroundings as well as on various investigations within the community and with local actors. The preliminary results stemming from initial interviews with the students show that some of them have developed a more distant rapport with their region that can evolve into feelings of belonging and commitment.

Depuis les années 70, en raison des multiples catastrophes industrielles et d'autres dites « naturelles », les problématiques environnementales se sont retrouvées au centre des préoccupations politiques et plus largement, de celles de l'ensemble de la société. La perception de ces diverses catastrophes dans un monde hyper médiatisé est le plus souvent à l'origine d'une profonde « crise de confiance » envers les avancées scientifiques qui ne sont plus perçues comme source de bien-être. Une partie des scientifiques inquiets de cette défiance de la population à leur égard, prétend qu'il existe une peur irrationnelle du progrès liée à une méconnaissance des sujets en cause par exemple, la transgénèse ou les nanotechnologies. Ces scientifiques prônent alors un modèle de diffusion linéaire du savoir qui se rapproche du *deficit model* tel que défini par Wynne (1992) : il suffit de combler le manque de connaissances pour résoudre les problèmes soulevés. Il s'agit en réalité de tendre vers une acceptation des avancées technologiques bien plus que vers une compréhension des phénomènes en jeu. Cette approche positiviste a fait l'objet de nombreuses controverses et, depuis quelques années, émerge à l'opposé l'idée que les citoyens peuvent eux aussi élaborer une certaine maîtrise des questions socio-scientifiques (Désautels, 1998) et devenir ainsi des acteurs dans les processus de construction des savoirs et de prise de décisions (Greenall Gough et Robottom, 1993 ; Barthe et Rémy, 1997).

Mais cette participation citoyenne ne peut se décréter, elle doit être le fruit de réelles investigations, réalisées parfois au sein de collectifs (comme des associations ou des organisations non gouvernementales) et/ou de processus de valorisation de tous les savoirs expérientiels construits par les citoyens dans leur vie quotidienne, professionnelle et autre. Nous allons présenter ici une recherche-action qui accompagne un projet pédagogique permettant justement à des jeunes collégiens et lycéens de co-construire des « savoirs » à propos de leur territoire.

Nous préciserons tout d'abord les objectifs de cette recherche-action et son contexte particulier, lié à un territoire spécifique, celui d'une banlieue parisienne réputée défavorisée, la Seine-Saint-Denis, autrement appelée le « neuf trois ». Ce territoire spécifique a justement constitué le point central de notre démarche : en effet, les investigations menées par les élèves s'appuient sur leur propre vécu dans ce territoire, sur une lecture de leur lieu de vie, sur des rencontres avec des habitants et des acteurs locaux, etc. En présentant les résultats d'entretiens menés avec des élèves à la fin de la première année d'activités, nous chercherons à montrer de quelle manière la lecture critique du territoire a pu, chez certains élèves, développer un rapport distancié, un sentiment d'appartenance et d'engagement pour tendre vers la notion d'*empowerment*.

1. Objectifs et contexte de la recherche-action et du projet pédagogique

La recherche-action présentée ici est le fruit d'une collaboration entre une association de culture scientifique, la Fondation 93, implantée dans le département de Seine-Saint-Denis et l'équipe de recherche Muséologie et médiation des sciences (USM 702) du Muséum national d'Histoire naturelle. Elle est élaborée dans le cadre du programme PICRI (Partenariat Institution Citoyen pour la Recherche et l'Innovation) proposé et financé par la région Île de France.

Le projet repose sur un double objectif de recherche et d'innovation. Dans le cadre du processus d'innovation, divers outils sont expérimentés, notamment un site Internet (www.picri-mobilite.net) élaboré pour devenir un véritable outil de travail collaboratif. Une démarche pédagogique socioconstructiviste est également expérimentée, au sein de laquelle les élèves s'inscrivent dans une communauté d'apprentissage et où l'approche coopérative est privilégiée : les élèves choisissent ensemble les sujets d'investigation, ils élaborent collectivement leur problématique et surtout, ils co-construisent eux-mêmes des *savoirs signifiants* pour reprendre l'expression d'Isabel Orellana (2005, p. 67), en confrontant leurs pratiques sociales, des savoirs expérientiels d'acteurs, des savoirs savants, etc. La recherche accompagne ce processus d'expérimentation en l'ancrant dans un cadre théorique et en réalisant des analyses basées sur des observations et des entretiens avec les différents acteurs du projet. Nous cherchons plus précisément à analyser les apprentissages construits par les élèves et nous nous intéressons aux pratiques enseignantes forcément bousculées et revisitées par de telles démarches pédagogiques (Fortin-Debart et Girault, 2007).

Ce projet se déroule en deux phases. Pendant deux ans, et depuis la rentrée scolaire 2006, nous travaillons avec un faible nombre de classe (quatre la première année, deux la deuxième année) avec comme objectif d'élaborer un « prototype » de procédure d'apprentissage collectif sur un thème socio-environnemental en vue de donner aux élèves les outils nécessaires à une participation citoyenne ou à un engagement dans la vie publique de leur territoire. La deuxième phase aura pour but d'intégrer dans le projet un plus grand nombre de classes.

Nous présentons dans le cadre de cet article des résultats obtenus durant la première année du projet (2006-2007), qui a rassemblé 80 élèves de quatre classes de niveaux différents (4ème, 3ème, 2nde, 1ère), ancrées dans le territoire de la Seine-Saint-Denis, mais dans des contextes sociaux différents, accompagnés d'un ou plusieurs enseignants de disciplines différentes (un enseignant de sciences de la vie et de la terre, une de sciences économiques et sociales, une de français, deux enseignants de sciences de l'enseignement

agricole). Compte tenu du fait que la Fondation 93, partenaire principal de ce projet, œuvre depuis sa création sur le territoire de la Seine-Saint-Denis, nous avons tout naturellement proposé ce projet d'éducation relative à l'environnement en milieu urbain à des enseignants de ce département.

Bien qu'il s'agisse de l'un des départements les plus petits de France (236 km²), la Seine-Saint-Denis n'en est pas moins l'un des plus peuplés (le septième). Il se caractérise donc par une densité élevée de population (6182 habitants/km² au dernier recensement de 2005) qui se traduit par une forte urbanisation ; près de 60% des communes y comptent plus de 30 000 habitants. La géographie scolaire du département est organisée en quatre bassins. Le bassin 1, auquel appartiennent les élèves de Saint-Denis est dense et en croissance démographique accentuée ; il est le plus défavorisé et regroupe la population d'origine étrangère la plus nombreuse (moyenne supérieure à 25% d'élèves par classe). Le bassin 2 est moins dense et fortement défavorisé. Le bassin 3, auquel appartiennent les classes de Pantin et de Bobigny, très proche de Paris, est plus hétérogène : on dénombre en moyenne de 20 à 25% d'élèves d'origine étrangère par classe. Le bassin 4 est de loin le bassin le plus « favorisé », avec un urbanisme beaucoup plus pavillonnaire ; c'est le cas de la ville de Vaujours.

Ce département est l'un des plus sensibles au niveau social, on dénombre en effet 50% d'élèves issus de familles recensées dans la catégorie socioprofessionnelle défavorisée contre par exemple 25% à Paris. Si l'image du 93 reste brouillée par celle d'une banlieue difficile où cohabitent chômage, insécurité et violences urbaines, c'est également un département en pleine mutation par la réalisation de très nombreux projets d'aménagement qui touchent à l'habitat, aux transports, à la vie culturelle et au développement économique. Par exemple au nord de ce département sur les communes de Saint-Ouen, Saint-Denis et Aubervilliers, des centaines d'hectares de friche ont été transformés depuis les années 1980 en nouveaux quartiers avec bureaux, logements, équipements sportifs et culturels. Plus récemment, initié en 2003 par le ministre de la ville de l'époque, Jean-Louis Borloo, le Programme national de rénovation urbaine s'attache à améliorer les conditions de vie dans les quartiers les plus défavorisés avec des transformations importantes telles que les médiatiques démolitions de barres d'immeubles.

Une des prérogatives du projet était d'ancrer la réflexion des élèves dans leur territoire, tant au niveau spatial avec l'organisation de plusieurs sorties sur le terrain, qu'au niveau social à travers des rencontres avec des habitants et des acteurs locaux (élus, responsables associatifs, par exemple). Le territoire a constitué la porte d'entrée du projet.

La deuxième prérogative qui en découlait était d'ancrer cette approche du territoire dans un cadre thématique. En effet, lors de la conception de ce

projet, nous avons un dilemme à résoudre. S'il nous semblait tout à fait utopique d'inviter les jeunes à se pencher sur leur territoire sans guider leur cadre d'interprétation, il nous semblait également indispensable de leur laisser le maximum de latitude dans le choix du sujet d'investigation. Nous avons prévu de proposer un thème qui fasse l'objet d'importantes controverses. Biodiversité, gestion de l'eau, habitat, pollution de l'air, transports ont été les premiers thèmes évoqués par le comité de pilotage, car ceux-ci regroupent des problèmes environnementaux importants qui se manifestent de façon fort disparate sur le territoire de la Seine-Saint-Denis. Cependant, pour éviter de proposer l'un de ces thèmes un peu trop récurrent, nous avons souhaité retenir un mot-clé qui, bien que reprenant certaines de ces thématiques notamment celles les plus proches du vécu des élèves (transports et habitat), permettrait un ancrage très diversifié. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu le terme de la mobilité. Ce mot-clé devait laisser cours à l'interprétation la plus large possible des élèves et enseignants.

Le projet a été construit selon trois cycles successifs. Le premier (septembre à décembre) a permis d'explorer le thème de la mobilité et a donc constitué une première phase d'appropriation générale : les élèves ont abordé ce thème en confrontant leurs représentations initiales, leurs questionnements, leurs intérêts. Cette phase a débuté par une série de séances consacrées à l'élaboration d'un conceptogramme par classe à partir du mot mobilité. Les élèves sont également partis « lire » le territoire autour de leur établissement ou de leur lieu de vie, avec comme grille de lecture les principales thématiques proposées par les élèves dans les conceptogrammes. Puis les élèves ont été invités à construire de manière argumentée le sujet de l'enquête et à négocier collectivement une piste de travail lors d'une séance regroupant l'ensemble des classes. Le deuxième cycle (janvier à avril) a permis l'approfondissement de cette piste de travail que chaque classe a exploré parallèlement, en l'adaptant à son propre territoire. Les élèves ont mené des enquêtes et rencontré des experts, des spécialistes, des élus. En fin d'année, le troisième cycle du projet (mai à juillet) a consisté à partager la réflexion en construction et à l'ouvrir sur l'espace public. Plusieurs modes de restitution ont été organisés : une restitution locale se déroulant dans chaque établissement scolaire des classes concernées, une restitution virtuelle sur le site Internet dédié au projet et une restitution dans des parcs du département élaborée par un scénographe sur la base du travail fourni par les élèves.

2. Cadre conceptuel et théorique : ancrage territorial, *empowerment* et participation citoyenne

Au sein de ce projet, nous nous interrogeons sur le lien entre la lecture critique du territoire et la notion d'*empowerment* dans la perspective d'une participation citoyenne.

Comment l'ancrage dans le territoire peut-il favoriser un nouveau regard sur la relation au territoire et amener jusqu'à la notion d'engagement dans le territoire pour y transformer certaines dimensions ? Comment cette force du lieu peut-elle orienter les investigations des élèves sur la mobilité sociale et culturelle ? Ce travail sur le territoire permet-il de développer des prémisses à une participation citoyenne ? Permet-il permis de faire évoluer la relation au territoire, en construction chez des adolescents ? Finalement, ce travail sur le territoire permet-il le développement d'une approche citoyenne centrée sur l'action, l'appropriation d'outils, de savoirs et de compétences nécessaires à l'engagement dans et pour la ville ?

D'un point de vue théorique, dans la perspective d'un ancrage territorial et communautaire, les apprentissages et transformations nécessaires ne sont pas des modèles à appliquer mais sont construits selon le contexte socioculturel des apprenants, de leurs territoires et des communautés qui y vivent. En effet, à l'instar de Carine Villemagne (2005), nous privilégions la (re)construction du réseau de relations unissant les humains à leur communauté d'attache et à leurs territoires de vie. Comme le rappelle en effet Marianne von Frenckell (2004-2005), c'est au niveau local que prennent sens et que se construisent les attitudes relatives au *pouvoir-agir* prônées dans les textes fondateurs de l'éducation relative à l'environnement (ERE), à savoir la participation active des individus et groupes sociaux à la résolution des problèmes environnementaux ainsi que la possibilité pour les apprenants de prendre des décisions (UNESCO-PNUE, 1978).

Pour Marianne von Frenckell (2004-2005, p. 19), il est d'ailleurs

[...] surprenant de constater à quel point les singularités territoriales reviennent en force au niveau institutionnel à travers les démarches de décentralisation et d'autonomisation. C'est, en effet, à l'échelle des territoires que les problèmes socio-environnementaux sont perçus ; cette notion de territoire qui conjugue des représentations individuelles et collectives, sociales et culturelles, des dimensions identitaire, symbolique, politique, historique, etc. définit en quelque sorte le contexte où l'individu peut agir en tant que citoyen.

Cette perspective nuance le discours de la globalité très à la mode actuellement en replaçant la problématique environnementale « à l'échelle de nos compétences », pour reprendre l'expression de Wendell Berry (1989). Ainsi, pour Carine Villemagne (2004-2005, p. 92) :

L'environnement et les questions d'environnement sont souvent dépeints comme des réalités abstraites et complexes face auxquelles les citoyens se sentent impuissants. Il s'agit de contrer cette vision des choses et de créer un sentiment de « pouvoir-faire » quelque chose, chez chaque citoyen, à sa mesure et à son échelle.

Pour reprendre les mots de Lucie Sauvé (1997), il s'agit bien de développer une pédagogie de l'appartenance et de l'engagement.

3. L'expérience vécue lors de la première année du projet pédagogique

3.1 Un ancrage dans le vécu des élèves et dans leurs pratiques sociales

À l'aide de l'outil conceptogramme, nous avons demandé aux élèves d'exprimer des mots-clés sur la mobilité en leur demandant de puiser dans leurs propres pratiques sociales sur leur territoire. Les premiers mots-clés énoncés par les élèves expriment l'acte de bouger, leur contexte de mobilité sur leur territoire ainsi que les divers moyens de transport disponibles (voir le tableau 1).

Tableau 1 : Répartition des principaux mots-clés initiaux

Catégories de mots	Classe A	Classe B	Classe C	Classe D	Total
Verbes d'action liés à la mobilité (marcher, courir, sauter, etc.)	2/39	8/34	23/34	12/39	45/146
Recensement des différents moyens de transports	13/39	10/34	3/34	6/39	32/146
Contexte de mobilité liée aux loisirs (voyage, promenade, sport)	9/39	-	3/34	4/39	16/146

Par ailleurs, en analysant la première série de mots-clés exprimés par les élèves lors de l'élaboration du conceptogramme, nous avons noté (Fortin-Debart et Girault, 2007) que sur les 146 mots donnés par les élèves de l'ensemble des classes, seuls deux mots étaient plus ou moins liés aux aspects écologiques : *nature* et *pollution*. Cela nous a semblé d'autant plus surprenant qu'une classe avait, selon son enseignant, abordé le thème du réchauffement climatique dans l'heure qui précédait la séance du conceptogramme. La suite du projet nous confirma que ces aspects écologiques semblent, en opposition aux idées reçues, peu intéresser les élèves puisqu'au moment du choix de la piste de travail pour l'enquête sous forme de vote, ces problématiques écologiques ne vont remporter que trois voix sur 54¹.

Après une série de discussions collectives au sein des classes et des recherches sur Internet, les élèves ont commencé au fil des séances à compléter le conceptogramme sur la mobilité avec certains aspects sans doute davantage directement liés à leur vécu. Ainsi émergent dans ces classes où le nombre de jeunes issus de l'immigration est élevé les notions d'immigration,

d'intégration et autres. Une classe a par exemple proposé de compléter leur conceptogramme avec la catégorie *contraintes* comportant les mots-clés suivants : *fuir la guerre, fuir la sécheresse, les expulsés, les sans-papiers, la pauvreté, les SDF, la guerre*, etc. Remarquons que ces résultats rejoignent des travaux récents menés par Diallo (2008) auprès d'une centaine d'élèves de 13 à 16 ans en Guinée. Pour répondre aux questions suivantes : *Que signifie pour toi, le mot « environnement » ? Que ferais-tu pour protéger l'environnement de la Guinée ?*, les élèves évoquent en premier lieu leurs conditions de vie actuelles et mentionnent le sentiment d'insécurité, le chômage, la précarité, la sous-alimentation, l'analphabétisme, etc.

3.2 Un ancrage dans le territoire par la lecture de la ville

Cette première appropriation s'est ensuite enrichie avec une sortie d'observation menée dans le quartier des établissements scolaires concernés. En nous inspirant du cadre théorique d'une éducation relative à l'environnement en milieu urbain, nous avons tout d'abord cherché à favoriser une lecture critique du territoire permettant aux élèves de construire « des habilités à lire et recréer la ville » (Pruneau et Desjardins, 2003, p. 97). Une telle exploration de la ville est souvent vécue sous la forme de parcours urbain ou de lecture de ville, elle-même inspirée du mouvement de lecture de paysage. Les pratiques peuvent y être variées : découvrir la ville, analyser les représentations de la ville, réfléchir sur son devenir avec ceux qui l'étudient ou la construisent (Vanier, 1998). Notons qu'une telle découverte de la ville rejoint le courant nord-américain de l'interprétation où l'on fait appel à une expérience directe et concrète du lieu, souvent dans une approche historique, pour faire émerger un questionnement, une réflexion, un sentiment d'appartenance, etc.

La lecture d'une ville nécessite un véritable apprentissage. En effet, pour beaucoup d'habitants, la ville n'est qu'un lieu de vie et sa lecture nécessite une capacité de recul et de réflexion par rapport à son environnement (Liégeois et Wolkowski, 2004). Pour ces auteurs, il peut alors s'agir d'un des premiers objectifs de l'éducation relative à l'environnement urbain : donner la possibilité de « regarder » et de « lire » son espace de vie pour lui donner sens et l'inscrire dans un mouvement collectif de rencontre des histoires et des mémoires de la ville (Liégeois et Wolkowski, 2004).

C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité que tout au long du projet, les élèves sortent de leur établissement et partent « lire la ville » comme on part en expédition, pour que ce territoire connu et vécu au quotidien devienne objet d'analyse. On enquête, on rencontre les acteurs du territoire et on réfléchit ensemble sur les dynamiques qui s'y jouent, les aménagements urbains et les perceptions de chacun sur ce lieu de vie et de pratiques. Chaque classe s'est répartie en quatre groupes organisés en fonction de quatre grandes

catégories, basées sur les différentes thématiques proposées par les élèves dans les conceptogrammes élaborés. La consigne était de relever les éléments que les élèves considéraient comme représentatifs de l'approche choisie. Ils avaient à leur disposition un appareil photographique par groupe pour prendre des clichés.

Le premier groupe s'est concentré sur les déplacements et leurs motivations (signifié par des verbes comme marcher, courir, aller, sortir, s'amuser, etc.). Nous leur avons proposé par exemple d'observer les déplacements des personnes croisées sur le parcours ainsi que leurs motivations (aller à l'école, faire des courses, se promener, etc.) et les éventuelles contraintes liées aux personnes (comme des handicaps ou l'âge) ou aux contextes (clôtures, grillages, impasses, barrières, poteaux, etc.). Un second groupe a été invité à observer les moyens disponibles pour se déplacer (bus, scooter, RER, avion, caravane, voiture, animaux, pédibus, bateau, train, camion, trafic aérien, autoroutes, voies de communication, vélo). Le troisième groupe a analysé la structuration de la ville et l'intégration de la mobilité : carrefours, avenue, pont, canal, voie ferrée, trottoir, voies spécifiques, squares, lieux de rencontre, lien avec la ville, etc. Nous avons demandé aux élèves d'être attentifs aux différents aménagements rencontrés et à leurs fonctions, aux dimensions des espaces publics (voies, trottoirs, stationnements) et à leur accessibilité, à la présence de voies récentes (autoroutes, voies rapides) ou plus anciennes (canal, voie ferrée, voie royale, chemin) et à des voies qui ont été redressées ou déviées. Enfin, le quatrième groupe a focalisé son attention sur les témoignages de la mobilité sociale et culturelle, qui illustrent des notions comme l'immigration, la rencontre, les échanges, les expulsés, les cultures du monde, à travers des signes comme les enseignes rencontrées, les produits exotiques, les affiches en langue étrangère, la nourriture, l'immatriculation des véhicules, les indications touristiques, etc.

Les visions des quatre classes se sont ainsi ouvertes à d'autres thématiques puis une vision partagée de la mobilité s'est construite autour de trois principales problématiques : en tout premier lieu, les aspects sociaux et culturels de la mobilité, suivis de la question des transports et de l'aménagement des villes (notamment pour les piétons et les personnes à mobilité réduite) et, de manière moins prégnante, les problèmes écologiques. Après deux mois d'exploration, les élèves des quatre classes se sont retrouvés pour échanger sur leurs parcours, leurs questionnements et *in fine* sélectionner par un vote collectif une problématique commune. Les caractéristiques sociales du territoire sont devenues (et nous n'avions pas anticipé une telle influence) l'élément déterminant du choix des élèves pour élaborer leur piste de travail. En effet, très vraisemblablement parce que ce territoire a une histoire sociale et culturelle récente liée à une forte immigration, ce sont les aspects sociaux et culturels de la mobilité que les

élèves ont choisi d'investir en premier lieu au détriment d'une approche plus environnementaliste sur les transports alternatifs par exemple. Ainsi, à l'issue de cette première phase, les élèves ont choisi en votant à 65% des questionnements liés aux dimensions sociales et culturelles de la mobilité.

3.3 Des investigations locales : rencontre avec des acteurs locaux et des habitants

Tout en reconnaissant l'importance de la lecture de la ville, nous postulons que l'éducation relative à l'environnement en milieu urbain ne doit pas se contenter de cette approche interprétative. Elle doit également pouvoir, dans un deuxième temps, se centrer sur l'engagement, s'inscrivant ainsi dans une éducation à la citoyenneté et dans le fait politique. Pour Bostyn et Madelaine (2004), la ville est en effet un support privilégié de l'espace public et de la citoyenneté, que l'on peut confondre avec la cité où se gère le bien commun. L'objectif est alors de développer « la capacité à se faire rencontrer des points de vue différents [...] pour qu'émergent des idées nouvelles correspondant aux défis de la cohabitation et de la gestion urbaine » (Drion, 2006, p. 10). Au cours du projet, cette dimension citoyenne a émergé différemment au sein des divers groupes classes, selon un gradient d'engagement et de posture critique.

Il nous semble en effet pertinent de promouvoir un engagement critique, que l'on pourrait associer au courant de la critique sociale tel que défini par Robottom et Hart (1993), qui est notamment centré sur la notion d'engagement collectif à partir d'investigations menées par les apprenants. Cette dimension de l'éducation relative à l'environnement en milieu urbain peut également être mise en perspective avec la notion d'*empowerment* que nous avons retenue dans le cadre de notre projet. Il s'agit alors, selon Villemagne (2004-2005, p. 93) de susciter « le développement d'une conscience critique et d'un pouvoir d'action des individus et des groupes sociaux, dans une perspective de transformation sociale et d'amélioration de la qualité de vie des communautés en jeu ». Pour Dane (2006), ce concept d'*empowerment*, employé depuis des décennies aux États-Unis et émergent récemment en France, sous-tend un rôle actif des populations dans les processus d'action publique locale, notamment dans les quartiers « en difficulté ». Les objectifs sont de rendre plus responsables, plus combatifs et plus créatifs les différents acteurs dont les habitants eux-mêmes.

Chaque classe était donc invitée à explorer les aspects sociaux et culturels de la mobilité selon un pôle de questionnement lié à une problématique de gestion locale du territoire. Les élèves du collège Jean Jaurès de Pantin se sont interrogés sur l'accueil des étrangers par et dans leur ville. Les élèves de la classe de seconde du lycée Fénelon de Vaujours ont abordé, à travers l'exemple de construction d'un nouveau quartier comportant des logements

sociaux, la question de la mixité sociale dans l'aménagement du territoire. Les élèves de 4ème du collège Pierre Sépard de Bobigny se sont interrogés sur les différences sociales et culturelles entre leur ville et Paris et ont tenté d'analyser pourquoi ils souhaitaient tous quitter Bobigny, attirés par une certaine image de Paris. Enfin, les élèves du lycée Jean-Baptiste de la Salle à Saint-Denis ont exploré la question de la stigmatisation du département et la manière dont les acteurs locaux réagissent à cette stigmatisation.

Chaque classe a choisi avec son (ou ses) enseignant(s) de rencontrer des acteurs de leur territoire. Certains élus ont été invités par les élèves à venir débattre dans leur classe. Ainsi un adjoint au maire de Pantin et le maire de Vaujours sont venus passer deux heures avec les classes concernées. Une journaliste habitant en banlieue et spécialiste de ce territoire a également été invitée dans la classe de Saint-Denis. D'autre part, les élèves sont partis interroger en petits groupes autonomes d'autres acteurs locaux : un professeur d'économie à l'Université de Villetaneuse, un journaliste, des élus, des responsables d'associations, des artistes de théâtres implantés sur le territoire.

Les élèves ont également interrogé la population locale et ont été aidés pour cela par une sociologue qui les a accompagnés dans la construction du questionnaire et dans la mise en œuvre des techniques d'entretien. Les élèves de Pantin ont interrogé des habitants de Pantin pour connaître leur parcours de vie (16 entretiens). Les élèves de Vaujours se sont penchés sur l'acceptation du projet de logements sociaux par les habitants de Vaujours (25 entretiens). Enfin, les élèves de Saint-Denis ont cherché à mettre en évidence les différences de perception du 93 selon le territoire de vie des personnes interrogées (33 entretiens).

Tout au long du projet, nous avons pu observer que la démarche pédagogique proposée aux élèves leur avait permis de faire évoluer leur perception du territoire, de leur place dans le territoire et ainsi d'appréhender différemment la notion de mobilité et leur rôle dans cette problématique.

Par ailleurs, l'expérience vécue, nous a permis de souligner trois idées fortes dans la relation entre territoire urbain et éducation relative à l'environnement :

- le fait de porter un regard différent, plus nuancé, plus distancié ;
- le sentiment d'appartenance à un lieu et à une histoire collective ;
- le sentiment d'engagement qui invite à vouloir agir et devenir acteur.

C'est à partir de ces trois idées fortes et en nous basant sur les entretiens réalisés avec les élèves que nous analyserons à la section 4.2 comment l'ancrage du projet dans le territoire leur a permis ou non l'atteinte des objectifs suivants :

- construire un rapport plus distancié par rapport à leur territoire et à la question de la mobilité sociale dans le 93 ;
- développer un sentiment d'appartenance au territoire et au processus collectif de mobilité sociale dans le 93 ;
- développer un sentiment d'engagement pour améliorer la situation de leur territoire par rapport à cette problématique de la mobilité sociale.

4. Des entretiens avec les élèves : pour un premier bilan du projet pédagogique

4.1 Éléments méthodologiques

Au terme de l'année scolaire 2006-2007, notre équipe de recherche a rencontré des élèves de chaque classe lors d'un entretien d'environ 90 minutes, en petits groupes (de quatre à cinq élèves), pour recueillir leurs impressions sur le projet mais aussi pour percevoir leurs cheminements personnels et collectifs dans leur relation au territoire. Nous avons ainsi interrogé des élèves de trois classes, la quatrième classe participante ayant eu des difficultés à suivre le projet jusqu'au bout. Au total, 37 élèves volontaires ont été interrogés sur les 68 élèves des trois classes ayant participé entièrement au projet, pour une durée totale de 9 heures d'entretien.

Les entretiens semi-dirigés se sont essentiellement déroulés sous le mode de la discussion et du débat argumenté autour de plusieurs thèmes, notamment leurs impressions générales sur le projet et le rapport à leur lieu de vie. Nous avons cherché à analyser de quelle manière ils percevaient leur lieu de vie et si cette perception avait évolué avec le projet :

- *Depuis combien de temps habitez-vous le quartier ?*
- *Est-ce que votre quartier vous apparaît différent aujourd'hui ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce qui a changé dans votre façon de le voir ? D'y vivre ? Suite au projet ?*
- *Est-ce que vous pensez mieux le connaître à présent ? Un exemple ?*

Nous avons également cherché à voir de quelle manière les élèves pouvaient se sentir acteurs de leur cadre de vie :

- *Vous sentez-vous concernés par ce qui se passe dans votre quartier ou votre ville ? Pourquoi ?*
- *Quel rôle pensez-vous pouvoir jouer dans votre quartier ou dans votre ville ? Pourquoi ?*
- *Souhaitez-vous vous impliquer dans la vie de votre quartier, de votre commune ? De quelle manière ?*

- *Est-ce que le projet vous a montré comment vous pouviez vous impliquer dans la vie de votre ville ? De quelle manière ?*

D'autres questions ont été posées concernant un éventuel sentiment d'appartenance ainsi que quant à la perception des différents acteurs du territoire.

Certaines tendances et spécificités ressortent des propos des jeunes interviewés. L'analyse succincte qui suit n'est bien entendu pas exhaustive et ne tend vers aucune généralisation. Elle met cependant en lumière la particularité du vécu de certains des participants de ce projet.

4.2 Présentation et discussion des résultats d'entretiens

Construire un rapport plus distancié par rapport au territoire et à la question de la mobilité sociale dans le 93

Cette première approche expérientielle et interprétative du territoire menée en Seine-Saint-Denis a éveillé l'intérêt des jeunes participants. Tous les élèves interrogés ont exprimé leur enthousiasme pour l'étape qui consistait à réaliser une enquête. Inès, comme beaucoup d'autres, a particulièrement été intéressée par la démarche en elle-même : *Ce que j'ai aimé c'est le fait de faire une étude sociologique. On est parti de rien, de quelque chose d'assez gros donc c'était un peu lourd au début et on a fini par quelque chose de concret. Même si c'est encore à nuancer, on a réussi à mener une étude par nous-mêmes, on a 17 ans, on peut être fiers de nous.*

De cette rencontre avec le territoire, les jeunes ont construit des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Instinctivement, cette approche de la ville n'est pas couramment pratiquée par l'habitant ou le passant. Les élèves avouent que ce n'était pas dans leurs habitudes. Kevin l'exprime très clairement : *Moi je passais et voilà c'est tout, je ne regardais pas.* Dès lors, les jeunes parlent d'un apprentissage à *regarder autour de soi* (Héloïse). Jenifer a appris à *découvrir la ville, tout ce qui nous entoure en fait.* Selon Geoffrey, depuis le projet, *on voit un certain nombre de choses auxquelles on n'avait pas vraiment fait attention.* Aurélien parle *des détails auxquels on fait plus attention.* Pour Léo, *on a appris à un peu plus regarder les choses. Maintenant, on sait mieux analyser une ville. [...]. On a appris à regarder en détail une ville, à regarder plus que ce qu'il y avait sous nos pieds. Regarder où on marchait et comment c'était.*

Regarder c'est aussi *voir ce qui va et ce qui ne va pas.* Par exemple, les jeunes de Vaujours ont énuméré rapidement certaines caractéristiques de la ville concernant la mobilité douce : *des trottoirs trop petits* (Aurélien), *le manque de pistes cyclables* (Geoffrey) ou encore *les voiries mal entretenues* (Laurent), etc. D'autre part, la lecture de la ville leur a apporté un savoir expérientiel qui *ne se trouve pas dans les livres.* Pour Héloïse, *sortir dans la ville, apprendre à*

connaître, voir la mobilité à différents niveaux [...] ou même aller à une réunion publique pour voir les opinions des autres [...], ça a été beaucoup plus intéressant que par exemple d'avoir un résumé dans le journal, ou un compte-rendu donné par un journal. On s'est fait notre propre opinion, on a su le retranscrire aux autres de la classe.

Pour plusieurs des élèves du lycée de Saint-Denis, ce savoir expérientiel leur a ouvert l'esprit. Il leur a permis de gagner en autonomie et en capacité d'analyse. Tant pour Sargine (*on a un esprit plus développé [...], on a grandi à l'intérieur de nous*) que pour Hajar (*ça nous a permis de travailler à travers notre regard*), le projet est venu les chercher à l'intérieur d'elles-mêmes, modifiant leurs regards sur leur territoire. Pour Victoire, il s'agit avant tout d'une évolution des perceptions : *On connaissait déjà ce qu'il s'y passait [...] mais c'est juste dans la perception des choses que ça a changé.* En effet, les enquêtes ont permis aux jeunes de recueillir une diversité de points de vue sur leur ville. La discussion et l'analyse de leurs résultats se sont ancrées dans une réflexion critique sur leur territoire et la manière de l'appréhender. Pour Melissa, ce projet lui a permis d'avoir *une vision moins simpliste de Saint-Denis.* Elle explique que *quand on parle de ces sujets-là, on en parle avec des gens qui sont d'accord avec nous et là on avait des avis contradictoires donc on pouvait se remettre en question à certains moments.*

Ainsi, Inès et Karim ont pris conscience que *le monde n'est ni tout blanc ni tout noir et qu'il faut relativiser.* Selon Inès, *il y a vraiment des avis partagés. Dans les cours, on nous pose des questions, il faut dire la réponse. Là, il n'y a pas qu'une réponse [...] il ne faut pas se fixer sur une idée seulement.* Karim en retient que *chaque idée qu'on a, il faut la développer. Qu'il ne faut pas rester sur une idée et qu'il faut l'appuyer. C'est intéressant pour ça de faire des débats.*

En ce qui concerne la classe de collègue à Pantin, la mobilisation des élèves plus jeunes a été plus difficile. Il faut dire que cette classe était d'ordinaire assez « agitée ». Pourtant, certains des élèves interrogés ont apprécié *les sorties et les questions sur les habitants* comme Ibrahima qui voyait dans ces sorties l'intérêt de *savoir ce que pense quelqu'un qui vit à Pantin.* En effet, lire la ville c'est aussi rencontrer ses habitants, les écouter et dialoguer ensemble sur le territoire. D'ailleurs, selon Awata, le projet lui a appris *à s'exprimer ; j'étais trop timide et c'était trop difficile ; maintenant, ça va grâce aux enquêtes.* Elle en conclue *qu'on est mieux instruit quand on sort.*

Réfléchir sur son territoire, recueillir d'autres points de vue que le sien, accepter la diversité des représentations sociales sur son milieu de vie et s'engager dans une remise en question de ses perceptions initiales demande un travail sur soi et nécessite le développement d'une pensée complexe et critique. C'est bien dans cet esprit que se sont exprimés certains élèves ayant participé au projet. Nous avons vu précédemment que par une lecture de leur

ville, les élèves avaient d'abord fait évoluer leurs propres perceptions du territoire. Les élèves ont alors pu appréhender de manière plus fine la complexité des réalités socio-environnementales et découvrir de quelle manière ils pouvaient eux-aussi être responsables de la situation. En analysant plus précisément les propos des élèves de la classe de Saint-Denis qui, rappelons-le, ont travaillé sur la stigmatisation du 93, nous pouvons observer cette progression.

Pour appréhender la complexité de cette problématique, les jeunes de Saint-Denis ont décidé de réfléchir et d'analyser les représentations sociales et le rôle des acteurs du territoire dans la cristallisation de ce malaise social. Ils ont ainsi mis en évidence l'importance et le poids des images stéréotypées et des clichés qui caractérisent la Seine-Saint-Denis. Karim pense que *la stigmatisation du 93 est due aux idées que les gens ont sur le département*. Inès témoigne des représentations qu'elle a recueillies auprès des personnes interrogées hors du 93 : *Quand on a posé des questions aux habitants de Paris, c'était « Saint-Denis c'est la banlieue, c'est dangereux, il n'y a pas de sécurité, il y a trop d'étrangers »*. Pour Inès, il y a un *réel travail à faire* au niveau de l'image que porte le département : *Il y a eu tellement de problèmes autour de ça. Il y a eu tellement de manipulations et de malaises*. Victoire reconnaît d'ailleurs que *vu de l'extérieur, Saint-Denis ça craint*. Les élèves ont perçu le décalage qui existe entre la perception des gens du 93 et celle du reste de la population française : *Hors du 93, ils ont une image assez négative alors que dans le 93, ils relativisent plus*.

Lors de l'entretien, les jeunes ont pointé du doigt les manipulations médiatiques sur leur département. Ils ont conscience que *les médias ont un grand rôle* dans cette stigmatisation. Pour Nicolas, *les journalistes ont peur du 93 justement à cause de l'image que certains d'entre eux créent*. Selon Melissa, *c'est extrêmement compliqué. C'est un véritable marché. Les médias veulent des images fortes. Les gens aiment ça. Ça ne s'arrêtera pas demain*. Mais si le poids médiatique est un facteur amplificateur, il n'en reste pas moins un élément parmi tant d'autres.

Il y a bien évidemment le rôle des politiques : *Ce sont les politiques qui dirigent et on se demande où ils sont quand il y a des problèmes* (Cécile). Certains politiciens que les élèves ont rencontrés ont d'ailleurs reconnu leur responsabilité concernant les tensions vécues dans le 93 lors de la crise des banlieues de 2005². Le rôle des politiques touche surtout à la gestion de la ville et à l'aménagement urbain. C'est là que se pose la question des logements sociaux et les jeunes interrogés se questionnent sur la forte concentration de ces logements sociaux dans la ville de Saint-Denis. En effet, Victoire pense que *s'il y a autant de problèmes, c'est parce qu'il y a des gens d'une même origine sociale qui cohabitent ensemble. Je pense que s'il y avait plus de*

mélange, ça irait mieux. Il y a des villes où il n'y a pas assez de logements sociaux et des villes où il n'y a que ça. À cela, Karim explique que selon lui la clé du problème c'est la mobilité sociale et culturelle. C'est par la mobilité sociale que les gens vont se mélanger. C'est par la mobilité culturelle, en échangeant sur nos cultures qu'on apprend sur les autres car il faut s'ouvrir, il ne faut pas rester sur des préjugés.

Mais si les médias et certains élus politiques sont en partie responsables de ce malaise social, la population du département a aussi un rôle capital dans cette stigmatisation. Ce rôle, les jeunes participant au projet ne l'avaient pas perçu jusqu'alors : *le problème, ça vient aussi de nous et on ne s'en rendait pas compte. Quand on a commencé le projet, ça venait forcément de l'extérieur. Surtout avec l'affaire des émeutes, c'était la faute des médias et des politiques. On s'est rendu compte que c'était un peu des deux et que chacun a un pas à faire (Victoire).* Pour Eve, *de toute manière, c'est un peu nous les acteurs parce que c'est nous qui habitons notre ville et on donne l'image qu'on a envie de donner.* Grâce au projet, les jeunes ont compris le rôle qu'ils tenaient dans le phénomène de la stigmatisation du 93 : *En fait, tout le monde dans la classe connaissait le problème de la stigmatisation mais de chaque côté, on avait des préjugés. On pensait que tout venait de l'extérieur et que nous, on était les victimes (Karim).* Djazira ne se sentait pas *personnellement impliquée ; je ne pensais pas qu'on était acteurs de cette stigmatisation.* De cette prise de conscience, Victoire a réalisé *qu'on ne pouvait pas se plaindre de choses si nous-mêmes on n'agissait pas.*

Certains jeunes interrogés ont donc saisi la complexité des enjeux qui ont lieu sur leur territoire. Ils ont compris que la stigmatisation du 93 ne peut pas être attribuée seulement aux médias et aux politiques. La réalité est bien plus complexe. Les élèves ont retenu que pour permettre un désenclavement de la situation, tous les acteurs du territoire, donc y compris eux-mêmes, devaient participer au changement. C'est ainsi qu'ils ont pris conscience que leur statut d'habitant et de citoyen de la Seine-Saint-Denis leur donnait une responsabilité envers leur milieu de vie.

Développer un sentiment d'appartenance au territoire et au processus collectif de mobilité sociale dans le 93

Développer une pensée critique et appréhender la complexité des réalités socio- environnementales du territoire que l'on habite, comprendre les enjeux qui s'y enracinent, nécessitent donc une prise de recul et une distanciation entre soi et ce qui nous entoure. En parallèle au rapport cognitif au milieu, s'élabore un rapport plus subjectif où se définissent les identités personnelles et collectives. C'est dans ce puits identitaire que se développe un sentiment d'appartenance au territoire ou au contraire, un sentiment de non adhésion à ce dernier lorsque l'espace habité est subi car non choisi. Cette question du rapport au territoire renvoie à des repères identitaires sociaux, culturels, ethniques, familiaux et relationnels.

Les lycéens de Saint-Denis rencontrés lors de nos entretiens ont exprimé et partagé leurs sentiments et perceptions concernant leur milieu de vie. Sans occulter les problèmes qui se jouent sur leur territoire, nombre d'entre eux ont manifesté un lien très fort à leur ville et à leur département. C'est le cas de Sargine : *L'image du 93 est plutôt négative, on l'a vu, c'est plutôt violent, on a dit que c'était un des départements les plus violents mais au-delà de ça il y a une vraie force culturelle dans le département, il y a un mélange qu'on n'a pas partout. Même dans notre classe, ça se ressent qu'il y a des cultures qui se partagent entre nous et ça c'est bien aussi.* C'est ainsi que 14 des 17 jeunes interviewés reconnaissent la mixité culturelle de la Seine-Saint-Denis comme un atout pour la population qui y vit. Melissa précise à cet effet : *On a vu qu'on était encore une ville assez privilégiée, cosmopolite.*

Pour Margo, le territoire est en lui-même une richesse pour la construction de sa personnalité : *Moi, je sais que si je n'étais pas née ici, je n'aurais peut-être pas le même respect par rapport aux gens, je serais peut-être moins ouverte d'esprit.* Pour Sophia, *de voir des personnes différentes qui ne partagent pas forcément les mêmes cultures que nous [...] ça permet de comprendre certains comportements, d'accepter les différences.* Quant à Karim, ce mélange culturel est intrinsèquement lié à son identité : *Je suis habitué à vivre avec plein de communautés. [...] Je me suis habitué à vivre mélangé.* Pour ces jeunes de banlieues, c'est une chance de vivre dans un tel milieu car ils ont à portée de main une multitude de cultures avec leurs caractéristiques culinaires, musicales, cinématographiques, etc. Karim dit qu'*ici, on est ouvert sur le monde.* C'est de ce climat cosmopolite et multiculturel qu'émerge un certain bien-être chez certains jeunes : *J'aime bien le 93, j'aime bien où j'habite parce que je m'y sens bien ou encore on est à l'aise* (Hajar). Le sentiment d'appartenance au territoire est très prononcé chez certains, à l'image d'Hanane pour qui, *contrairement à ce que les autres disent, les gens hors 93, on a un avis complètement différent ; Saint-Denis ça bouge, il y a plein de projets, il y a des fêtes, on s'y sent bien.*

Quand on les questionne sur le lieu où ils souhaiteraient vivre plus tard, sept élèves qui valorisent la mixité culturelle du département ont exprimé leur désir de rester vivre en Seine-Saint-Denis. Quatre autres élèves souhaiteraient partir vivre à l'étranger, non pas par désir de quitter leur territoire mais pour découvrir d'autres cultures, pour s'ouvrir à d'autres horizons. Manon explique que le fait d'avoir vécu dans un milieu multiculturel lui a donné envie de voyager : *Le fait peut-être de vivre en banlieue, de voir différentes personnes, ça nous pousse à voyager et à découvrir toutes les origines justement.*

D'autre part, quatre jeunes aimeraient sortir du département. Si Alexia a des raisons familiales, Eve, Victoire et Marine préféreraient vivre dans d'autres banlieues. Eve parle de ses inquiétudes face à l'avenir du 93 : *Je partirais de*

Saint-Denis parce que j'ai vécu toute ma vie ici. Je pense que ça n'évolue pas dans le bon sens pour l'instant. Je ne vois pas d'avenir et je n'ai pas envie de laisser mes enfants dans cet environnement-là. Victoire souhaiterait vivre dans une banlieue plus sûre : Je ne connais pas mon avenir mais ce qui est sûr c'est que je veux rester en banlieue, une banlieue où il y a plus de mélange, où c'est moins lourd, moins tendu.

Par ailleurs, Nicolas et Hajar pensaient partir du 93 avant de participer au projet, mais depuis ils remettent en question cette décision : *Moi personnellement, je pensais que quand je serais plus vieux, je partirais sur Paris forcément. Maintenant, je me pose des questions et je me demande si ce n'est pas mieux de rester. [...]. En fait, je pensais partir parce que je me disais que le 93 c'est bien maintenant mais que ça allait en empirant [...]. Je me suis rendu compte qu'il y avait des gens qui voulaient que ça change positivement et donc que le 93 n'allait pas forcément finir comme le Bronx (Nicolas). Hajar explique l'impact du projet sur sa perception du territoire : Ça nous a quand même donné un regard un peu différent, le projet. Je me suis plus rendu compte des choses qui étaient bien dans la ville comme la mixité, des choses qu'on ne trouverait pas ailleurs comme à Paris.*

Quant à Inès et Cécile, elles pensent rester vivre en Seine-Saint-Denis pour participer au changement social auquel elles aspirent. Partir du 93 parce qu'il y a des problèmes est selon elles une fuite : *Parce que sinon ça voudrait dire « regardez il y a un problème, n'allez pas à Saint-Denis » alors qu'au contraire il faut venir à Saint-Denis pour constater qu'il y a un problème et le régler (Inès). Pour Cécile, c'est difficile parce que si je vais ailleurs c'est carrément fuir les problèmes. Comme on reconnaît qu'il y a des problèmes, ce qu'il faut c'est réussir à les régler donc ce n'est pas en partant ailleurs que les problèmes vont se régler. Une société où il n'y a pas de problèmes ça n'existe pas. On y serait tous. Il y a des problèmes partout. Après, pour les régler, tout le monde a un rôle à jouer.*

Aux dires de ces élèves, il semble bien que l'engagement citoyen est intimement associé au sentiment d'appartenance au territoire habité. Que peut-on dire de cet engagement à la fin de la première année de ce projet ?

Développer un sentiment d'engagement pour améliorer la situation de leur territoire par rapport à cette problématique de la mobilité sociale

Pour certains élèves, la participation à ce projet leur a permis de se questionner sur la citoyenneté et sur la place qu'ils souhaitent prendre dans la cité. Pour les jeunes de Saint-Denis, la citoyenneté, *c'est voter (Victoire), mais ce n'est pas que ça (Cécile), il y a une façon d'être aussi (Melissa). Pour Inès, c'est tout un ensemble. Ce n'est pas « j'ai fait une bonne action aujourd'hui, je vais m'arrêter ». C'est un travail de tous les jours, il faut évoluer aussi bien mentalement que par les actes. Sargine pense que la citoyenneté c'est quotidien,*

c'est participer à la vie, apporter ce qu'on peut. Selon Tiphaine, c'est mettre une petite pierre à l'édifice et pour Margo, c'est s'investir, même si ce sont des petites choses ça peut faire changer [...] Si tout le monde fait quelque chose, au final on fait un grand pas.

Pour la majorité des élèves, la citoyenneté représente un savoir-être, un savoir vivre ensemble qui repose sur le respect des autres et sur la solidarité, car la citoyenneté *c'est aider les autres*. Les relations humaines leur paraissent capitales. Pour Alexia, *il y a surtout beaucoup d'individualisme*. Face à cela, les jeunes répondent qu'*il faut arrêter de penser à soi, il y a les autres. Il y a plusieurs libertés qui se côtoient*.

Pour rompre avec cet individualisme dominant, ils proposent l'entraide et la solidarité entre voisins : *Rien que d'écouter les gens, de parler à nos voisins, c'est déjà quelque chose de connaître les gens qui habitent avec nous tous les jours. Ça rassure au quotidien de savoir qu'il y a des gens sur qui on peut compter même si on ne les connaît pas très bien* (Sargine). Les jeunes parlent aussi *des petites fêtes, créer des lieux de rencontres pour les habitants du quartier, des lieux pour se réunir et recréer un lien social dans une ambiance de convivialité partagée car dans un esprit de fête, on arrive mieux à dialoguer, à voir les gens* (Inès).

De plus, la citoyenneté n'est pas synonyme pour eux d'actes de grands éclats mais bien plus de gestes simples pour un mieux vivre ensemble. Selon Karim, *généralement on voit une personne passer à la télé et on dit qu'elle est citoyenne, mais derrière il y a des personnes qui travaillent dans l'ombre. Ces travailleurs de l'ombre sont tous ceux qui agissent et participent à la vie de la ville [...] pour aider à ce qu'elle devienne meilleure, pour mieux vivre* (Manon). Pour cela, Hanane et Hajar pensent qu'*il faut convaincre par la parole et prouver par les actes*.

Tout débute par un désir de changement associé à un désir d'agir pour ce changement. Inès dit avoir *envie d'améliorer les choses, d'améliorer la ville*. Pour Melissa, *ça fait tout simplement du bien de se sentir concerné et de simplifier dans quelque chose pour avancer*. Selon Sophia, l'envie d'agir est l'aboutissement d'une prise de conscience qui a débuté avec le projet : *C'est une belle expérience. Ça nous oblige à mener un travail d'un bout à un autre. De prendre conscience de la réalité, des problèmes de société. De pouvoir relativiser et apporter des solutions. D'être active tout simplement*. Margo est, quant à elle, consciente du poids des habitudes et se dit prête à un changement personnel : *Moi, je pense qu'on a tous des habitudes. Mais personnellement, j'essaye de changer*.

Manon a envie de *donner une autre image du 93 pour ne pas se laisser enfermer dans des étiquettes et des stéréotypes et pour sortir de ça*. Pour Djazira, *sortir de cet enfermement, c'est montrer que même si on vient du 93, on peut réussir*. Changer l'image du 93 est, selon Djazira et Manon, un acte de citoyenneté.

À la question du comment être citoyen en Seine-Saint-Denis quand on a 16 ans, Cécile répond qu'on est citoyen *du moment où on rentre dans un groupe et qu'on est actif dedans*. À ce propos, il y a la voie associative avec par exemple une participation à *une section de sport où on côtoie plein d'enfants*. Il y a également les conseils des jeunes pour faire entendre la voix des jeunes du 93. Sargine propose d'*y participer et même essayer de présenter notre projet*. *On peut essayer d'en parler, dire qu'on a fait telle chose, on a remarqué telle chose, ça nous donne un peu plus de poids aux yeux des gens*. Il est certain que s'exprimer est un acte citoyen. Inès fait part de sa prise de conscience sur le poids de sa parole de jeune : *Avant, je pensais que j'étais une habitante et c'est tout. Maintenant, j'ai envie de donner mon avis*.

Si l'envie d'agir est palpable dans les paroles des jeunes interviewés, qu'en est-il du passage à l'action ? Comment s'imaginent-ils en tant que citoyen de leur ville ? On constate qu'une grande majorité d'entre eux affirment se sentir concernés par ce qui se passe dans leur ville parce que ça touche de près leur quotidien. Cependant, l'implication dans des actions concrètes nécessite une véritable mobilisation de la personne. Trois jeunes reconnaissent qu'elles sont plutôt passives et qu'elles subissent ce qui a lieu sur leur territoire. Melissa a envie d'agir sans trop croire en un avenir meilleur pour le 93 : *Ça ne finira pas demain, c'est ce que je disais tout à l'heure. Il faut beaucoup de travail. Je ne dis pas que c'est impossible mais ça ne finira jamais totalement*. Elle reconnaît avoir un regard assez pessimiste sur son territoire. Pour elle, l'engagement citoyen viendra de son travail professionnel : *Moi je dirais que c'est par rapport au métier que je ferais. D'une façon très discrète mais quelque part aider. J'aimerais bien travailler dans la communication audio et visuelle. Si quelque part je pouvais améliorer l'image du 93 – je ne sais pas comment – mais je le ferais*. Il en est de même pour Karim : *Pour l'instant, ça m'intéresse mais je ne suis pas très impliqué parce qu'il y a les études. Je pense qu'il faut d'abord s'occuper de ça. Mais plus tard, j'aimerais bien être impliqué. J'aimerais faire du droit. En fait, j'ai toujours voulu aider les gens. J'aimerais bien aider les jeunes dans les quartiers défavorisés*. Actuellement, Karim prétend faire *les petits gestes du quotidien* et se montre très concerné par la situation sociale de son quartier.

Certains, comme Djazira, se disent peu impliqués dû à leur jeune âge : *Je pense que je ne suis pas très impliquée parce que je suis encore jeune*. Pourtant, pour d'autres, comme Victoire, l'implication citoyenne peut avoir lieu dans tous les contextes, en particulier dans son environnement proche : *Ça commence dans les familles. Si on a des petits frères et des petites sœurs ou si on habite dans des grands ensembles, si on a des petits dans le voisinage, leur parler et leur expliquer. Dès que tu vois un petit qui dérape un peu, au lieu de te dire que ce n'est pas ton problème et que tu n'es pas sa mère ou pas son père, tu le reprends. C'est ce que je fais avec ma petite sœur*. D'ailleurs, elle reconnaît agir ainsi *suite au projet*.

Pour conclure, les élèves de Saint-Denis ont manifesté un très vif intérêt pour la question de la citoyenneté. Suite au projet, nombre d'entre eux ont exprimé leur envie d'agir pour leur territoire, en proposant des solutions adaptées aux enjeux qu'ils avaient repérés lors de leur enquête. Leurs réflexions et leurs propositions témoignent d'une volonté de participation au changement social. Enfin, ils ont exprimé avec honnêteté la difficulté à laquelle ils sont confrontés lorsqu'il s'agit de passer à l'action. Certains se sont déjà mobilisés par des gestes simples au quotidien. D'autres projettent leur implication citoyenne dans l'avenir, tout en ayant conscience de l'importance de ce que cela représente pour leur territoire. Si la citoyenneté se vit au quotidien, elle se partage avec les autres et s'ancre dans l'espace. Ces jeunes du 93 l'ont bien compris. Ils souhaitent relever le défi et redonner une autre image de leur département, une image de solidarité et d'espoir pour l'avenir. ☀

Notes

- ¹ Le nombre de voix ne correspond pas au nombre d'élèves. Certaines classes comportant deux fois plus d'élèves que les autres classes se voyaient attribuer des « demi-voix » pour rétablir un rapport de force équilibré avec les autres classes.
- ² En novembre 2005, suite aux décès de deux jeunes de Clichy-sous-Bois, morts par électrocution dans l'enceinte d'un poste électrique alors qu'ils étaient poursuivis par la police, des violences urbaines ont commencé à éclater d'abord à Clichy-sous-Bois puis rapidement dans un grand nombre de banlieues de grandes villes françaises. Durant cette « crise », qui a duré environ trois semaines, de nombreuses voitures et locaux collectifs ont été incendiés et de nombreux affrontements avec les forces de l'ordre ont été enregistrés. Les médias ont fortement relayé (voire amplifié ?) cette crise, donnant l'image d'une véritable guerre civile en France.

Notes biographiques

Yves Girault est professeur de didactique des sciences au Muséum national d'Histoire naturelle (MNHN) de Paris et membre de l'Unité mixte de recherche Sciences Techniques Éducation Formation (UMR STEF) de l'École normale supérieure (ENS) de Cachan et de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Il coordonne actuellement plusieurs programmes de recherche en éducation relative à l'environnement.

Eva Auzou est étudiante au doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Lucie Sauvé, en co-tutelle avec l'Université de Toulouse. Elle est également assistante de recherche à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.

Cécile Fortin-Debart est chercheuse associée à l'équipe de recherche Muséologie et médiation des sciences (MNHN / UMR STEF ENS Cachan / INRP). Elle est chargée de recherche dans le projet partenarial entre le Muséum national d'Histoire naturelle et la Fondation 93 (début 2006 à fin 2008).

Références

- Barthe, Y. et Rémy, É. (1997). Comment organiser la « concertation » avec les citoyens dans les controverses techniques publiques ? Deux études de cas : le débat sur l'implantation de lignes à haute tension et la gestion de déchets radioactifs à vie longue. In Giordan, A., Martinand, J.-L. et Raichvarg, D. (dir.), *Actes des XIXièmes Journées Internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles : sciences, technologies et citoyenneté* (p. 75-82). Paris : Association DIRES.
- Berry, W. (1989). The futility of global thinking. *Harper's Magazine*, sept. 1989, 16-22.
- Bostyn, M. et Madelaine, H.-G. (2004). *Quel est le sens de la ville aujourd'hui, de l'éducation à l'environnement urbain et des réseaux d'acteurs ?* Communication au Troisième carrefour national Citéphile « Parcours de vie, Parcours de ville », 24 au 26 novembre 2004, Seynod.
- Dane, C. (2006). *L'empowerment, un concept pour la France ?* Communication au Colloque « Territoires, action sociale et emploi », 22 et 23 juin 2006, Paris.
- Désautels, J. (1998). Une éducation aux technosciences pour l'action sociale. In Journées internationales de didactique des sciences de Marrakech (dir.), *La recherche en didactique au service de l'enseignement* (p. 9-27). Marrakech : Université Cadi Ayyad, Faculté des sciences Semlalia.
- Diallo, A.O. (2008, sous presse). Projet de partenariat avec des professionnels pour un enseignement d'éducation à l'environnement et au développement durable au collège dans un pays en voie de développement : la Guinée-Conakry. *Aster*, 46.
- Drion, C. (2006). Regards croisés sur la ville. *Symbioses*, 69, 8-10.
- Fortin-Debart, C. et Girault, Y. (2007). *Appropriation d'une problématique socio-environnementale dans le cadre d'une approche coopérative – Réflexions sur la professionnalité enseignante*. Communication au Colloque « Éducation à l'environnement pour un développement durable – Informer, former ou éduquer ? », 7 et 8 juin 2007, IUFM de Montpellier.
- Greenall Gough, A. et Robottom, I. (1993). Towards a socially critical environmental education : Water quality studies in a coastal school. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 301-316.
- Liégeois, V. et Wolkowinski, P. (2004). *Parcours de vie, parcours de ville*. Communication au Troisième carrefour national Citéphile « Parcours de vie, Parcours de ville », 24 au 26 novembre 2004, Seynod.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In Sauvé L., Orellana I. et van Steenberghe, É., (dir.), *Éducation et environnement : un croisement des savoirs* (p. 67-83). Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) no. 104.
- Pruneau, D. et Desjardins, G. (2003). L'éducation au développement urbain : quelle éducation pour quels développements ? *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 97-111.
- Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Geelong, Victoria : Deakin University Press.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Éditions Guérin.
- UNESCO-PNUE. (1978). *Rapport de la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14 au 26 octobre 1977*. Paris : UNESCO.
- Vanier, V. (1998). *Entrées dans la ville. Enseigner la ville : une démarche citoyenne*. Paris : ADAPT.

- Villemagne, C. (2004-2005). Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement : réalité ou chimère ? *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 5, 89-95.
- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- von Frenckell, M. (2004-2005). Contextualisation des pratiques et des recherches en éducation relative à l'environnement – Ancrage territorial et culturel. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 5, 7-11.
- Wynne, B. (1992). Public understanding of science research : new horizons or hall of mirrors ? *Public Understanding of Science*, 1, 37-47.