

La participation des jeunes Limoges. Mai 2005

Bernard Bier
Unité Recherche Etudes Formation
INJEP
bier@injep.fr

Cet exposé s'organisera autour de deux temps : une approche historique ("L'émergence récente de la question de la participation"), une réflexion plus opérationnelle ("Agir en faveur de la participation des jeunes").

Mais quelques remarques préliminaires s'imposent :

- Parler de participation des jeunes renvoie d'une part à une réalité sociale ou sociologique (quelles sont les pratiques et modalités d'inscription sociale des jeunes ?), d'autre part à une dimension politique, une nouvelle "norme de l'action publique.

- La participation fait aujourd'hui, semble-t-il, consensus : appel généralisé voire injonction à participation, culture discursive du projet, "semaine de l'engagement", "Envie d'agir ?", Défi jeunes ...

Mais une telle question aurait-elle été audible il y a un siècle ? Pourquoi ce changement ? Et derrière ce consensus (apparent), y a-t-il accord sur le contenu et les objectifs ? En effet le terme peut recouvrir des réalités divergentes : une participation obligatoire (totalitarisme), une participation "spontanée" (manifestations, raves...), une participation "instrumentalisée" (le discours des politiques de discrimination positive années 80), etc.

- Donc, appeler à une participation juvénile est inséparable d'une interrogation sur les valeurs, la conception de la jeunesse et de l'éducation, la conception de l'organisation sociale/politique, le rôle de l'Etat, des corps intermédiaires... et de nous autres, professionnels.

- Enfin, ce sujet relève - quand on le rapporte aux enfants / aux jeunes - de plusieurs domaines :

- le droit : cadre juridique, la question de la "majorité"/responsabilité/capacité

- la sociologie : quelles sont les pratiques, les sociabilités juvéniles ? quid des regroupements institués ? informels ? individuels ou collectifs ?

- le psycho-sociologique : comment se construit un individu ? le rapport entre soi et les autres ? entre les pères/ les mères et les pairs ? les identifications et la construction identitaire ?

- le politique : quelle conception de la société ? de la citoyenneté ? quelles évolutions historiques ?

- l'éducatif : quelle place à l'éducatif ? quelles modalités de l'éducatif ?

L'EMERGENCE RECENTE DE LA QUESTION DE LA PARTICIPATION

Un héritage historique

Il importe d'abord de faire un retour par l'histoire : le modèle de citoyenneté "à la française" qui s'est construit au moment de la Révolution est national, capacitaire et surtout délégataire. Entre l'Etat, garant de la souveraineté nationale et de l'intérêt général, et le citoyen (à distinguer de l'individu), il n'y a rien. Rappelons la mise à l'écart des corps intermédiaires (loi Le Chapelier 1791), susceptibles d'introduire de la division dans la République. Notre tradition politique n'est pas participative, mais étatique, à l'encontre de certains pays proches : ainsi dans les pays du Nord de l'Europe, on note une forte tradition participative (associative) juvénile, même si elle tend aujourd'hui à s'émousser.

L'enfant, le jeune sont par définition exclus de l'espace public. Seule l'acquisition de capacités (c'est entre autre le rôle de l'instruction publique et de l'instruction civique) et l'accès à la majorité... pour les garçons donneront l'accès à la sphère publique.

A noter aussi notre méfiance à l'égard du politique : la lecture des journaux a longtemps été exclue de l'école ; nombreux sont ceux qui s'inquiètent du risque de politisation des conseils d'enfants et de jeunes, des manifestations lycéennes ; l'agrément de jeunesse et d'éducation populaire n'est pas donné aux associations politiques de jeunes (contrairement à nombre de pays du nord de l'Europe)...

La France d'hier - on pourrait dire jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle - avait de nombreux espaces de socialisation des jeunes : outre l'école, les patronages, les églises, les syndicats, les associations d'éducation populaire. S'ils jouaient leur rôle dans l'intégration sociale, ils pensaient le rapport à la jeunesse essentiellement en terme d'éducation. Les jeunes étaient dans une relative mise à l'écart et dans l'attente d'un statut qui serait donné par l'entrée dans l'âge adulte. D'une certaine manière, penser en terme d'éducation excluait de penser la participation¹.

Les rites jouaient aussi leur rôle dans cette socialisation. Des institutions fortes donnaient des modèles, dans lequel le jeune allait s'inscrire progressivement.

Soulignons enfin une relative tolérance aux sociabilités, et transgressions - souvent violentes - juvéniles ("il faut bien que jeunesse se passe!").

La mutation du statut de l'enfance et de la jeunesse

Nous avons connu depuis cinquante ans un certain nombre de transformations essentielles quant à la place de l'enfant et du jeune.

- des évolutions juridiques : de l'enfant propriété de ses parents (sous l'ancien régime) à l'enfant sous la protection de ses parents après la révolution, vers la reconnaissance des droits des jeunes : les évolutions de la législation (âge de la majorité, droit familial...) à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (ratifiée par la France en 1990).

Le jeune est désormais considéré comme personne, titulaire de droits autant que de devoirs : droit à la protection, droit à l'éducation, droit à la santé, droit à l'information, mais aussi droit à la liberté d'opinion (art. 12), à la liberté (art. 13), à la liberté de pensée, de conscience et de religion (art. 14), à la liberté d'association (art. 15), dans le cadre défini par la loi.

Cette Convention introduit deux notions fondamentales : l'intérêt supérieur de l'enfant" qui devient un critère essentiel ; le principe selon lequel, à mesure qu'il

¹ Tétard (F.), *La jeunesse et des sports et" la participation des jeunes", dialogue ininterrompu entre un ministère et une utopie*, 1997, rapport pour la mission Evaluation Recherche, Ministère Jeunesse et sports.

grandit, il est de plus en plus capable d'avoir voix au chapitre quant à la manière dont ses droits sont respectés dans la pratique.

En résumé, on pourrait dire que nous sommes passés de l'*in-fans* (étymologiquement, dépourvu de parole) à l'enfant sujet de parole.

- une visibilisation croissante de l'enfance et de la jeunesse : les enfants du *baby boom* entrent dans les années 60, via la société de consommation sur la scène publique : c'est l'émergence de la culture jeune (une presse, des "idoles"...), de l'enfant/du jeune prescripteur. - et dans une incompréhension quasi générale : de l'église catholique au parti communiste, c'est la même condamnation ; quant aux associations d'éducation populaire...! -

Parallèlement, on a fait des progrès quant à la connaissance des mécanismes de construction de l'enfant et du jeune et cette connaissance se vulgarise (l'effet Dolto) D'une certaine manière, le jeunisme devient un nouveau modèle sociétal.

Enfin ce que Galland² a appelé l'allongement de la jeunesse, avec déconnection des seuils traditionnels d'entrée dans la vie adulte (emploi, logement autonome, mise en couple).

Des évolutions politiques

Sur le plan politique, nous avons vu émerger ces dernières décennies les logiques de la proximité, puis les ruptures des années 80 : décentralisation et déconcentration ; politiques de discrimination positive, territorialisées, contractuelles, partenariales liées à l'entrée dans la crise ; passage de l'Etat instituteur à l'Etat animateur, impulseur, avec une multitude d'acteurs éducatifs, la nécessité de la prise en compte des territoires et des acteurs.

Ce sont ces politiques d'insertion, de la ville, de prévention de la délinquance (Schwartz, Dubedout, Bonnemaïson), qui ont introduit ce thème de la participation. Non sans ambiguïté : ce sont les populations, les personnes les plus mises socialement à l'écart que l'on incitait à participer, qui étaient destinataires des appels à participation. Et les jeunes (surtout "certains" jeunes) ! On pourrait parler là de participation instrumentalisée, qui était l'envers d'une image fortement déficitaire projetée sur eux.

Une jeunesse sans statut

La France a fait le choix politique (héritage d'une certaine conception des savoirs ; réponse aux besoins de l'économie ; mais aussi... volonté de maintenir les jeunes à l'université plutôt que dans les statistiques du chômage) d'inciter la jeunesse à une entrée tardive sur le marché de l'emploi par la prolongation de la formation initiale. Avec cette scolarisation croissante, mais aussi l'ouverture des médias, la mobilité accrue, force est de constater que "le niveau monte". On ne peut plus maintenir les jeunes dans un état de dépendance, alors même qu'ils font preuve de plus en plus d'autonomie.

Parallèlement (paradoxalement !), les jeunes sont de plus en plus dépendants des familles, des dispositifs de politique publique. Et pour eux l'avenir est de plus en plus incertain.

² Galland (O.), *Sociologie de la jeunesse*, 1997, Armand Colin.

D'autant le déséquilibre se creuse sur le plan démographique, économique, politique entre générations (Chauvel)³, et ce en défaveur de la jeunesse. Phénomène sur lequel le récent rapport du Commissariat général du plan (dit rapport Charvet)⁴ attirait l'attention des pouvoirs publics en appelant à renouer le pacte intergénérationnel). A quoi s'ajoute la perception dominante de la jeunesse comme "danger" plus que de la jeunesse comme "ressource" (Vulbeau)⁵.

De la disqualification à la reconnaissance

Notre société connaît une désinstitutionnalisation⁶ forte (Dubet), des phénomènes de fragmentation, la "fin des grands récits" (Lyotard), "l'effritement de la société salariale" (Castel), la multiplication de modèles contradictoires.

La jeunesse est moins aujourd'hui une époque d'attente fléchée vers un monde adulte et des statuts identifiés - où la participation pouvait être différée, puisqu'il y avait la certitude d'un statut, d'une place, même si peu valorisés - qu'un temps d'indétermination et d'expérimentation (Galland)⁷. Les trajectoires (avec des essais/erreurs) se font de plus en plus complexes: chacun est de plus en plus renvoyé à lui-même, doit se faire une place, se construire seul : d'où "la lutte des places" (Gaulejac)⁸, "l'individu incertain" (Ehrenberg)⁹, "la fatigue de soi" (Ehrenberg)¹⁰. Cette fragilisation, cette incertitude face à l'avenir est vecteur de crise identitaire, surtout chez les jeunes les plus fragilisés. Elle appelle un étayage différent de la part des adultes, des professionnels et des institutions. Il importe de créer des espaces et des temps *ad hoc*, de sécuriser des trajectoires, de reconnaître une place aux jeunes afin qu'ils puissent se construire. A condition de ne pas les renvoyer au déficit, de ne pas les invalider (c'est le discours dominant, y compris parfois dans certaines ambivalences des discours institutionnels sur la participation !). A condition de penser ce temps d'attente et d'expérimentation (cf. l'entrée dans la vie sociale et professionnelle) comme temps d'expérimentation de soi du monde et non pas (seulement) celui du manque, du déficit (Rouilleau-Berger, Nicole-Drancourt)¹¹.

A ce titre, le droit de cité reconnu est le préalable à la citoyenneté ou plus largement à la participation. On ne peut participer, on ne peut s'engager dans des projets si l'on est invalidé, disqualifié. Il importe à ce propos d'entendre à quel point bien des jeunes font l'expérience d'une société perçue comme injuste (cf. les travaux de Dubet sur l'école). D'où la revendication de plus en plus forte aujourd'hui - et chez tous les jeunes - d'une reconnaissance, d'une place (indépendamment de tout projet, de toute situation).

Il nous faut sortir des logiques d'équipements, de dispositifs destinés aux jeunes - qui peuvent avoir leur mérite -, échapper aux approches sécuritaires, pour penser le jeune comme "acteur" – non pas dans l'incantation du terme, mais comme capable de co-construire avec nous. Ce qui somme toute était le projet de Freinet, de la

³ Chauvel (L.), *Le destin des générations*, 1998, PUF

⁴ Commissariat général du Plan, (sous la direction de D. Charvet), *Jeunesse le devoir d'avenir*, 2001, La Documentation française.

⁵ Vulbeau (A.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, 2001. Eres.

⁶ Dubet (F.), *Le déclin des institutions*, 2002, Le Seuil.

⁷ Galland (O.), *op. cit.*

⁸ Gaulejac (V. de), *La lutte des places*, 1994, Desclée de Brouwer.

⁹ Ehrenberg (A.), *L'individu incertain*, Pluriel Hachette 1996.

¹⁰ Ehrenberg (A.), *La fatigue d'être soi*, 1998, Odile Jacob.

¹¹ Nicole-Drancourt (C.), Rouilleau-Berger (L.), *L'insertion des jeunes en France*, 1995, Que sais-je ?

pédagogie institutionnelle..., sur lesquels il faudrait revenir : quelle place dans la formation des animateurs, éducateurs, enseignants ?

AGIR EN FAVEUR DE LA PARTICIPATION DES JEUNES

Rappelons d'abord que le terme n'appartient pas au vocabulaire juvénile (on fait du foot, de la musique), mais au lexique institutionnel et qu'à trop être utilisé, il s'use. Ensuite qu'il recouvre des acceptions différentes, autant que des niveaux de participation (correspondant à différentes modalités d'inscription sociale des jeunes) : information, consultation, concertation, implication, co-construction, action autonome.

Ajoutons qu'affirmer le droit à participer - ce qui se distingue de l'injonction à participer - est pour nous inséparable du droit à ne pas participer. Nous évoquerons à ce propos les effets "pervers" de la super-activité à laquelle sont soumis "pour leur bien" certains jeunes, et qui semblent plus témoigner des angoisses des adultes que de besoins des enfants et des jeunes. Nous renverrons à ce propos aux travaux de Winnicott¹² qui soulignait le rôle du jeu (plus *play* que *game*) et celui de la rêverie comme nécessaires à la construction de l'imaginaire personnelle. Et à certaines évaluations de l'aménagement des rythmes de l'enfant et du jeune qui concluaient, dans certains cas, à un surcroît de fatigue, etc.

Comment alors – en liaison avec ce qui a été dit plus haut -, non pas faire participer les jeunes, mais mettre en place les conditions propices d'une part à la reconnaissance d'une place, d'autre part à leur participation ?

Nous esquisserons quelques pistes :

Clarifier les présupposés de notre intervention

Quels sont les fondements de notre démarche ?

- juridique : abaissement de l'âge de la majorité, Convention internationale des droits de l'enfant...

- politique : en réponse à la crise d'un modèle centralisé/normatif, nécessité d'une prise en compte des divers constituants de la société ; volonté de recréer du lien social (transmission intergénérationnelle, rapprochement des jeunes des institutions, amélioration du service public) ; paix sociale...

sociologique : reconnaître une place aux jeunes... dans un contexte d'indétermination présente et future...

éducatif : favoriser les apprentissages...

Mais chacun de ces référentiels soulève des problèmes, doit s'accompagner de questions : :

- autour de la notion de droit :

n'y a-t-il pas le risque d'un excès de responsabilisation des enfants, des jeunes ? quid alors du droit à vivre sa jeunesse ?

Parle-t-on de droit à (logique consumériste) ou droit de (expérience/politique) ?

- politique : l'approche que nous avons souvent eu dans les politiques de discrimination positive (demander aux plus démunis cette participation que l'on ne demande pas aux autres) n'est-elle pas contre-productive, de même que les logiques de recherche à tout prix de paix sociale ? Et quid de la dilution de la notion politique de citoyenneté dans la civilité ?

¹² Winnicott (D. W.), *Jeu et réalité*, 1975, Gallimard.

- sociologique : quid des mobilisations informelles ? du collectif des mouvements sociaux ? qui définit la "bonne participation" ?

Changer notre regard sur les jeunes

Autrement dit passer de l'image déficitaire du jeune à une image positive. Chacun sait (?) à quel point l'image dégradée de soi (construite dans des interactions avec des adultes, des professionnels, des institutions) est néfaste au développement du jeune, empêche tout investissement, toute projection dans l'avenir, voire le conduit à transformer les identités négatives en "identités flamboyantes" (Gaulejac)¹³. D'où l'importance de l'aider à construire, à restaurer une image positive de soi, particulièrement à un âge – ces adolescents qui nous inquiètent tant, semble-t-il ! – où la construction identitaire est si névralgique. A nous aussi de penser une "société décente" où les "institutions ne seraient pas humiliantes" (Margalit)¹⁴.

Reconnaître les compétences

Cette transformation doit passer par l'acquisition et la reconnaissance de compétences, qui ne sont pas nécessairement valorisées dans l'espace scolaire : compétences personnelles, interpersonnelles, collectives, relationnelles, sociales, artistiques... Nous retrouvons là une dimension qui est celle de l'éducation populaire diraient certains, de l'éducation informelle et non formelle, diraient les textes européens. Qu'importe ! Il s'agit d'un champ peu valorisé dans notre société, qui privilégie les savoirs didactisés à l'école, les savoirs dits "savants" au détriment des autres savoirs.

Accepter de penser dans la tension

Travailler dans cette perspective c'est se trouver pris entre différents éléments irréductibles, avec lesquels il faut accepter de travailler :

- des attentes contradictoires des jeunes, qui revendiquent le besoin d'être autonomes et dans le même temps d'avoir une reconnaissance adulte
- la nécessité de garantir à la fois des espaces de construction de soi, d'expérience et d'expérimentation et l'exercice de sa mission éducative qui porte une part de transmission.
- des territoires et des temporalités différents. Ainsi le micro-projet et le projet découpé en micro-projets permet-il d'éviter la démobilité juvénile.
- les initiatives juvéniles et les initiatives institutionnelles ?
- la logique procédurale qui ne peut être que celle des institutions et des dispositifs et la logique du processus qui est celle de la construction et des activités juvéniles

Ne pas occulter la question du conflit

Trop souvent la participation est pensée par les professionnels comme synonyme de paix sociale, de captation. Irons-nous jusqu'à dire qu'il s'agit pour certains de "civiliser le sauvageon" ? C'est dans cette même logique qu'est occultée la dimension politique de la vie sociale. Rappelons-nous : il y a quelques années, on assistait à la participation collective de jeunes à des manifestations contre un projet gouvernemental et la réponse qui leur fut faite par le ministre Balladur fut de rentrer chez eux, et de remplir (individuellement) un questionnaire, afin de mieux les connaître. Situation redondante si l'on fait l'histoire de cinquante années de politiques de jeunesse !

¹³ *Op. cit.*

¹⁴ Margalit (A.), *La société décente*, 1996, Climats.

Au rebours, nous pensons qu'il faut opposer au consensus le dissensus, penser à une société de débats, de confrontations – qui sont le moyen de réhabiliter la vie politique. Et, de surcroît, en tant qu'éducateur, nous devons défendre les valeurs du conflit : le conflit contre la violence, tant d'une part nous savons qu'il est nécessaire à la construction adolescence, d'autre part qu'il constitue l'essence de la vie démocratique.

Penser des institutions participatives

Difficile d'accompagner des enfants, des adolescents, des jeunes adultes sur les voies de la participation, de la reconnaissance, de la construction de soi, si les bénévoles et les professionnels qui en ont la charge, si les organisations ou institutions qui les accueillent ou qui les rencontrent ne sont pas eux-mêmes dans des logiques de participation, de reconnaissance. D'où la nécessité d'un travail sur les structures d'accueil dans leur capacité à se transformer, à être aussi instituantes qu'instituées.

Former des professionnels, bénévoles, élus

S'appuyer sur une (ou plusieurs) technique(s) fait la compétence – et le pouvoir, la reconnaissance – de l'animateur d'hier.

Aujourd'hui l'offre d'un équipement et d'activités est nettement insuffisante, surtout si l'on veut "toucher" les publics les moins "captifs" que sont les adolescents. L'animateur doit certes s'appuyer sur des techniques, mais aussi développer des capacités d'écoute et de réponses adaptées, aider à la mise en place des espaces de délibération, de construction commune de normes, être dans la médiation et la gestion de conflit, favoriser l'intergénérationnalité tout en respectant les groupes de pairs. A l'instar de tous les professionnels, bénévoles, institutionnels – et même des parents –, aujourd'hui, dans un contexte de désinstitutionnalisation, il ne tire plus sa légitimité d'un statut, mais doit se (re)légitimer sans cesse. Il doit savoir être très discret parfois tout en étant en fait très présent.

Ainsi l'exercice du métier d'animateur, éducateur... est de plus en plus difficile et nécessite une formation accrue et des temps et espaces d'analyse des pratiques. Peut-on dire que les formations aujourd'hui reçues sont suffisantes pour remplir ces missions ? Que ces espaces soient généralisés ?

A cela devrait s'ajouter un réel de formation (initiale et continue) transversale pour les professionnels de la jeunesse, ce à un moment où l'on prône le discours de l'éducation partagée - la journée organisée aujourd'hui à Limoges par la CAF, la DRDJS, la DRAC et l'Inspection académique, si elle n'est pas une formation, participe néanmoins de ce travail utile de rapprochement, de réflexion en commun.

Et il devient urgent de penser la manière de sensibiliser des élus qui, au-delà leur bonne volonté, sont le plus souvent fort démunis sur les questions de jeunesse.

Evaluer la participation ?

La CAF, Jeunesse et sports appellent, on le sait, à une évaluation de la participation dans le cadre des CTL, des CEL. Il s'agit là plus d'une préoccupation institutionnelle - légitime par ailleurs – que juvénile.

Mais il est important de préciser ce que l'on veut évaluer :

- la pertinence des dispositifs ou des projets ?
- les jeunes et leur degré de participation (un référentiel de participation, comme scolaire ou métier) ?
- les compétences acquises ?...

A ce sujet il me semble nécessaire d'interroger la place laissée aux jeunes dans l'évaluation des dispositifs dont ils sont bénéficiaires – évaluation qui ne saurait se réduire à des indices de satisfaction, mais être une co-construction -. Qu'en est-il ? Peut-on se satisfaire de l'explication par le seul désintéret des jeunes ?

Une autre limite me semble aussi le fait que trop souvent persiste chez nombre d'acteurs, par manque de culture de l'évaluation - tradition française où le contrôle a souvent tenu lieu d'évaluation -, mais aussi par un souci bien compréhensible de ne pas voir leurs financements diminuer, la difficulté à se saisir de l'évaluation pour ce qu'elle doit être : un outil au service du pilotage du projet. Et qu'à informer les grilles d'évaluation des institutions, non en une dynamique de projet et d'équipe, en s'enfermant dans ce qu'on croit être attendu par elles, en n'allant pas plus loin dans les analyses qualitatives - qu'elles permettent pourtant ! -, on contribue à l'immobilisme, on s'empêche d'introduire de la transformation.

Qu'évaluer donc ?

Certes la demande de données quantitatives est faite, et a sa légitimité en terme d'efficacité. Mais il me semble que des analyses plus fines (quantitatives et qualitatives) pourraient être faites, en référence à des objectifs clairs et partagés - donc débattus en amont - (quel type de participation ? pour quoi ? pour qui ? au nom de quelles valeurs ?...), sur la capacité des projets à créer une dynamique participative, dans leurs effets sur les jeunes, leur impact sur l'environnement social...

Un des axes en terme éducatif serait d'évaluer quelles compétences les jeunes engagés dans une action, un projet ont pu développer et acquérir, individuellement et collectivement - l'apprentissage de la coopération peut-être un objectif fort ! -.

Je renverrai pour cela à deux outils :

Le premier est une recherche action commanditée par la DIV "Vers un projet collectif d'innovation du lien social dans les territoires en contrat de ville. Valoriser les compétences sociales des jeunes et leur dédier une place d'acteur au sein des politiques jeunesse", réalisée par le Cabinet Peiros (Octobre 2004) (en ligne¹⁵), lequel a l'immense mérite d'essayer de décliner dans un référentiel différents types de compétences et d'en faire un outil de diagnostic...

La limite de ce type d'outils mis dans les mains des jeunes - ce que les auteurs préconisent- , s'il est mal utilisé, c'est de les renvoyer à des compétences à atteindre, donc à des manques et de les replonger dans des situations proches de la situation scolaire. J'en ferai donc essentiellement un outil pour nous – qui au-delà pourrait permettre de valoriser aux yeux des jeunes eux-mêmes et de leur environnement adulte des ressources réelles.

Plus ancien, et d'un usage confirmé, est l'outil des arbres de connaissances, créé par Authier et Levy¹⁶ - de nombreux sites internet présentent la démarche -, qui permet de visualiser les compétences et savoirs acquis.

Mais plus qu'une boîte à outils, des solutions toute faites, la logique du projet et de l'évaluation comme outil du projet, appelle bien de construire collectivement, en élaborant le projet, des indicateurs.

EN CONCLUSION

¹⁵ http://i.ville.gouv.fr/divbib/doc/competences_sociales_jeunes.pdf

¹⁶ Authier (M.) et Levy (P.), *Les arbres de connaissances*, 1992, La Découverte.

D'évidence, et contrairement à la vulgate, la participation des jeunes est un sujet qui ne va pas de soi. Préoccupation nouvelle, elle se réfère à des valeurs, appelle le débat et nécessite des acteurs, s'ils veulent être opérationnels, une réelle réflexion en amont.

La question est moins celle de la participation des jeunes que celle de la capacité des institutions et des professionnels à créer, sous des formes diversifiées et adaptées à la diversité des publics, les conditions d'une bonne inscription dans la cité : reconnaissance d'un droit de cité, d'une place, d'une reconnaissance, qui sont les conditions de la participation.

Il va de soi que cela ne peut faire appel qu'à la capacité des acteurs, au local, à s'approprier des dispositifs généraux de politique publique et à leur donner sens, bref à produire de l'intelligence collective.